

# **KOOPERATÍV PEDAGÓGIAI STRATÉGIÁK AZ ISKOLÁBAN III.**

## **AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS KIEMELT SZEREPE A PRODUKTÍV TANULÁS FOLYAMATÁBAN**

**SZERKESZTETTE:  
VASTAGH ZOLTÁN**

**LEKTORÁLTA:  
BÁRDOSY ILDIKÓ  
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ**

**SZERZŐK:  
BÁRDOSY ILDIKÓ  
ORBÁN JÓZSEFNÉ  
PETHŐNÉ NAGY CSILLA  
PRISKINNÉ RIZNER ERIKA  
ROEDERS, PAUL  
TRATNYEK MAGDOLNA  
VARGA ZOLTÁNNÉ  
VASTAGH ZOLTÁN**

**TECHNIKAI SZERKESZTŐ:  
AMBRUS ATTILA JÓZSEF  
(alex@nostromo.jppte.hu)**

**KÉSZÜLT AZ ORSZÁGOS TUDOMÁNYOS KUTATÁSI ALAP (OTKA), A  
CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA, A JPTE TANÁRKÉPZŐ  
INTÉZET ÉS A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE KOOPERATÍV PEDAGÓGIAI  
SZAKOSZTÁLYA TÁMOGATÁSÁVAL**

**KIADJA A JPTE TANÁRKÉPZŐ INTÉZETE  
PÉCS, 1999.**

*A neveltség (tanultság), feladatelsajátítási és viselkedési szint kiindulópont, alaphelyzet, amely a pedagógustól eleve differenciált megközelítést, egyéni mérlegelést igényel. A helyzetelemzést követően elsősorban az együttműködés feltételeit kell biztosítanunk, és a kooperáció módjait kell megtanítanunk. Belátható, hogy célunkat sem frontális osztálymunkával, sem egyéni foglalkoztatással nem érhetjük el. A gyerekek személyközi kapcsolataira támaszkodva építhetjük ki azokat a kooperatív egységeket (csoportokat), amelyekben mindenki biztonságban érezheti magát, és osztozhat a feladatmegoldás közös felelősségében.*

---

## TARTALOM

Előszó

Bárdossy Ildikó: A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei

Tratnyek Magdolna: Tanévkezdés - másképp

Vastagh Zoltán: Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kiscsoportos tanulás

Roeders, Paul: Differenciált oktatás

Roeders, Paul: Egy előfeltétel: A diákok közötti támogató kapcsolatok

Roeders, Paul: Csoportos projektek

Orbán Józsefné: Az együttműködő tanulásban rejlő fejlesztési lehetőségek

Varga Zoltánné: A humanisztikus kooperatív tanulásszervezés (HKT) fejlesztő hatásának tapasztalatai

Pethőné Nagy Csilla: Kooperatív tanulási módszerek az irodalomtanításban

Priskinné Rizner Erika: Kooperatív tanulási stratégia alkalmazása középiskolai történelemórán

A közreműködő kutatók és kutató pedagógusok adatai (1996-99)

## Előszó

A Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola oktatásfejlesztési törekvései között kiemelt helye van a tanítók gyakorlati felkészítésének. A tanszékek és gyakorló iskolák együttműködésével folyamatosan végzett tantervkorszerűsítési munkánk nyomán a hagyományos tantárgyközpontú, osztályzatcentrikus tanítási felfogás helyett fokozatosan a tanuló- és tanulásközpontú szemlélet honosodott meg. Belátható, hogy a tanuló és a tanulás valóságos helyzetét és problémáit előtérbe helyező iskola a hagyományosnál jobb tanulási motivációt, erősebb identitást eredményez, s ezáltal valamennyi növendék fejlődési lehetőségét megnöveli. A cél eléréséhez természetesen az eddigiektől eltérő, új pedagógusképzési szisztéma kiépítésére van szükség. Az anyagi, tárgyi feltételeken túl biztosítanunk kell a tantárgypedagógusok és gyakorlatvezető tanítók (tanárok) továbbképzését és folyamatos önképzését.

A hazai szakirodalom feldolgozása mellett igyekszünk felderíteni a külföldi kutatások, iskolakísérletek eredményeit is. Az utóbbiak között kiemelkedő Paul Roeders: A hatékony tanulás titka című kötet, amely a Calibra Kiadó gondozásában, 1997-ben magyar nyelven is megjelent. A könyv a kooperatív kiscsoportos tanulásszervezés témakörében elméleti és gyakorlati fejezeteket is tartalmaz. A kísérletek eredményeit széles körben feldolgozó, és önképző feladatokat is tartalmazó kiadvány az intézményi továbbképzéseken jól felhasználható. Oktatóink és hallgatóink számára felejthetetlen élményt jelent az a továbbképzési nap, amelyet személyesen P. Roeders vezetett.

Főiskolánkon 1998. május 20-án találkoztunk a neves kutatóval, az Európai Tanulásmethodikai Akadémia igazgatójával, és feleségével, legközelebbi munkatársával Gefferth Évával, aki hazánkban a Magyar Tehetséggondozó Társaság alapító elnökeként is ismert pszichológus. A vendégek közreműködésével a pedagógusok és főiskolai hallgatók sajátélményű tréning keretében ismerkedtek a kiscsoportos tanulás különböző módozataival.

A továbbképzés sikere nyomán elhatároztuk, hogy mások számára is hozzáférhetővé tesszük az új típusú tanulásirányítás legfontosabb tudnivalóit. Szándékunkat - a JPTE Tanárképző Intézete, a Tanárképzők Szövetsége kooperációs Pedagógiai Szakosztálya és az OTKA támogatásával - jelen kiadványunkkal valósítjuk meg. Reméljük, hogy vállalkozásunkkal hozzájárulunk a folyamatorientált, tanulásközpontú oktatásszervezés további térhódításához.

*Leitner Sándor*  
*főigazgató*

Kaposvár, 1999. május 25.

## **Bárdossy Ildikó:** **A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei**

Pszichológusok, szociológusok, fiziológusok, pedagógusok sokféle nézőpontból foglalkoztak a tanulás értelmezésével, természetével, a tanulás fejlődésének, fejlesztésének alapvető kérdéseivel. Még ha nem is rendelkezünk az „emberi tanulás egyértelműen definiált és körülírt fogalmával”, akkor is bő forrását adják ezek a kutatási tapasztalatok a pedagógiai alkalmazásnak, felhasználásnak, továbbgondolásnak.<sup>1</sup>

A tanulás idegéletteni alapjait tárja fel Grastyán Endre. Szerinte a tanulás „az alkalmazkodó magatartásnak egy sajátos, gyakorlással szerzett formáját jelenti, mely minden élőlénynél és minden periódusban szerepel”. Fiziológiailag is bizonyított, hogy a motiváció nemcsak a teljesítmény serkentésében játszik szerepet a tanulási folyamatban, hanem annak kialakulásában is meghatározó tényező. Az agyvelő aktivációs rendszerét egyúttal motivációs rendszernek is minősíti azon az alapon, hogy az aktivációs rendszer bizonyos területei (pl. a hypothalamus) „alapvető ösztönös”, azaz a lét- és fajfenntartás (táplálkozás, szaporodás) elemi folyamatait integráló mechanizmusokat is reprezentálnak.<sup>2</sup>

### **Tanulás és motivációkutatás**

Nem véletlen, hogy a tanulás- és motivációkutatás egymást áthatva, felerősítve támogatta egymást az egyes kutatók munkájában. A tevékenység motívumainak, indítóokainak többféle magyarázatát adták. McDougal - egyoldalú megközelítésben - az ösztönnel hozza összefüggésbe. Tizenhárom elsődleges ösztönhöz hozzárendeli a nekik megfelelő érzelmeket (pl. kíváncsiság, - csodálkozás, szülői ösztön - gyengédség érzése), melyek együttesen késztetnek meghatározott tevékenység lefolytatására<sup>3</sup>

Érdekes összefüggéseket tár fel Donald O. Hebb az emóciók, a motiváció és az arousal (háttér izgalmi szint) kapcsán. Szerinte meghatározott feszültség szint tesz motiválttá egy tevékenységet, de ha túl magas ez a feszültség szint, a tevékenységre ösztönző motiváció gyakorlatilag eltűnik. A motivációt olyan tényezőnek látja, amely a viselkedést szervezettebbé, hatásosabbá teszi. Az emóció viszont az arousal növekedésével nő, ezáltal organizáló, a viselkedést hatékonyabbá tevő, és dezorganizáló, energizáló és gyengítő is lehet egyszerre a viselkedés szempontjából.<sup>4</sup>

Mikor megfelelő egy motivációelmélet, mégpedig az emberi motiváció elmélete? G. W. Allport szerint e kérdés megválaszolásához a következő - a produktív tanulás szempontjából ugyan csak figyelembe veendő - követelményeket kell szem előtt tartani:

---

<sup>1</sup> Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciálás tanításelméleti vázlata. Bp. 1992. Tankönyvkiadó, 25. p.

<sup>2</sup> Grastyán Endre: A tanulás alapvető elméleti problémái, paradoxonai és azok idegéletteni feloldása In: Pedagógiai Szemle, 1967. 10. sz.

<sup>3</sup> Az elméletéről bővebben lásd: Horváth György: Személyiség, öntevékenység. Bp. 1978. Tankönyvkiadó, 195-215. p.

<sup>4</sup> Hebb, D. O.: A pszichológia alapkérdései. Bp. 1978., Gondolat Kiadó

„El kell ismerni a motívumok jelenidejűségét” - ami azt jelenti, hogy mindig az ember aktuális állapotát kell figyelembe venni (...) „sokféle eltérő típusú motívumnak kell helyet adni” - ezek szerint vannak átmeneti és visszatérő, pillanatnyi és tartós, tudattalan és tudatos, feszültséget csökkentő és feszültséget állandósító motívumok.

„(...) teret kell adnia a motívumok konkrét egyediségének” - ha az egyén oldaláról közelítünk. Az egyediség megértésében nagyon sokat segítenek a motiváció általános elvei.<sup>5</sup>

Allport elmélete sokat nyújthat az iskolai tanulás és motiváció értelmezéséhez, a pedagógiai programok, az iskolai tevékenységrendszer kiépítéséhez, a tanulás szerveződéséhez. Felhívja a figyelmet a motiváció nemcsak energetikai, hanem dinamikus, állandóan alakuló, változó jellegére, a motívumok tanulhatóságára is.

A motiváció Kozéki Béla szerint, „(...) egyrészt a viselkedés, a tevékenység energetikai alapja, másrészt az egyén valamely szükségletének és a szükséglet tárgyának, a szükséglet kielégítésére alkalmas jelenség, tevékenység összekapcsolója, integrálója”.<sup>6</sup> A motivációt három egymással kölcsönösen összefüggő dimenzióra: érzelmi, tudat és viselkedéses összetevőkre bontja. Jelentősége, hogy - a motivációt és annak dimenzióit a nevelő tevékenységgel összefüggésbe hozva - értelmezi motiválást is. A motiválás az „állandó mozgásban levő személyiség mozgási irányának bizonyos módosítása”.<sup>7</sup>

A viselkedés motivációs bázisát Barkóczi Ilona és Putnoky Jenő bizonyos alapfogalmak tartalmi és szerkezeti összefüggésében, szintézisében értelmezi.<sup>8</sup> Rendszerük a következőképpen vázolható fel:

A viselkedés motivációs bázisa (minden cselekvésre készítő tényező)



Alacsonyabb rendű motivációs tényezők, melyek szorosan kapcsolódnak a fiziológiai folyamatokhoz: ilyenek a szükségletek (itt szűkebb értelemben használják, főként biológiai szükségletekként), valamint a homeosztázis) a belső környezet egyensúlyi állapota, melyet a belső elválasztású mirigyek és a vegetatív idegrendszer automatikusan szabályoz)



Tanult, magasabb rendű motivációs tényezők, melyek belső készletként jelentkeznek, energetikai jellegűek: ilyenek pl. a drive-ok (melyek közvetlenebb kapcsolatban vannak a szervezet belső állapotaival, cselekvésindító hatásukban nagyobb szerepük van a belső tényezőknek), valamint az emóciók (melyek komplexebbek, differenciáltabbak, cselekvésindító hatásukban nagyobb szerepük van a környezeti tényezőknek)

Az egyén fejlődése, a fejlődés feltételeinek megteremtése - ahogy ezt a fentebb kiemelt kutatási eredmények, megközelítésmódok is igazolják - magában foglalja a motiváció, a motivációs rendszer fejlődését, fejlődési feltételeinek megteremtését, a motívumtanulást is. Leontyev szerint az „értelem fejlődése a tevékenységi motívumoknak a fejlődésének terméke; maguknak a tevékenységi motívumoknak a fejlődését pedig az ember és a világ közötti, az ember objektív történelmi életfeltételei által megszabott valóságos viszonyok fejlődése határozza meg”.<sup>9</sup> A

<sup>5</sup> Allport, G. W.: A személyiség alakulása. Bp. 1980. Gondolat, 241-249. p.

<sup>6</sup> Kozéki Béla: Motiválás és motiváció. Bp. 1974. Tankönyvkiadó, 9-10. p.

<sup>7</sup> Uő.: I. m. 18. p.

<sup>8</sup> Barkóczi Ilona - Putnoky Jenő: Tanulás és motiváció 2. javított, bővített kiadás. Bp. 1980. Tankönyvkiadó.

<sup>9</sup> Leontyev, A. N.: Tevékenység, tudat, személyiség. Bp. 1979. Gondolat-Kossuth, 316. p.

cselekvésre indító tényezők egyik legfontosabbika Makarenkónál az egyéni és közösségi tervek, a távlatok rendszere. Az időperspektíva a tevékenység egyik rendező elemeként jelenik meg.<sup>10</sup> A tanulás, a produktív tanulás szervezői nem hagyhatják figyelmen kívül, hogy a tevékenység eredményessége, az egyén teljesítményének minősége számtalan összetevő függvénye. Ezt a teljesítménymotivációs kutatások jól alátámasztják. Függ a korábbi sikerektől és kudarctól (ahogy ezt Clauss vizsgálatai kimutatják),<sup>11</sup> az ezek során létrejövő igényszint sajátosságaitól (ahogy ezt Jucknat kísérletei feltárják),<sup>12</sup> a tennivalók, feladatok nehézségi fokától és jellegétől, a feladatteljesítés csoportos vagy egyéni módjától (ahogy ezt M. Nádas Mária vizsgálati eredményei igazolják).<sup>13</sup> Jucknat szerint a siker hatására egyre nehezebb feladatot igényel az ember, igénynívó, munkatempó, teljesítmény egyaránt növekszik, megfelelő szociális kontaktus alakul ki a tevékenység során. Balsiker hatására csökken az igénynívó, lelassul a munkatempó és a teljesítmény, bizonytanság, dac lesz úrrá az emberen, ennek következtében megromlik a szociális kontaktus is.<sup>14</sup>

A kudarckok, a tanulás természetéről Rogers - aki pszichiátriai gyakorlatából vett tapasztalatok alapján ad felbecsülhetetlen tudást az iskolai tanulás, a „tanulás szabadsága” számára is - a következőket mondja: „Soha senki nem tanul meg semmit, aminek nem érzi fontosságát. Egy gyereknek sem kellene soha a jegyrendszer miatt kudarcosnak éreznie magát, nem kellene, hogy ki legyen téve a kritikának, a nevetségessé válásnak, a visszautasításnak, ha csak lassan tudja felfogni a tananyagot. Ezekre most az ilyen diák mind a tanár, mind társai részéről számíthat. Az a kudarcézés, amit akkor tapasztal az ember, ha el akar érni valamit és az nem sikerül, az egy egészséges dolog, ettől csak tovább próbálkozik. A kívülről kimondott kudarctól lényegét tekintve különbözik, mert az őt, mint embert értékeli le”.<sup>15</sup> A hagyományos tanítás szerint abban sikeres, hogy azokat a gyerekeket, akik nem tudják rögtön felfogni a tananyagot, kudarcélményekhez juttassa, s meggyőzze őket arról, hogy hagyják abba az iskolát, amikor a tanított anyagot tőlük és életüktől teljesen távolesőnek érzik.

A sikeres, és eredményességgel kecsegtető tanulás - egy másik kutatói megközelítés szerint - alternatívák felkutatásán múlik, s a tanulásszervezés során ezt kell támogatni.<sup>16</sup> Az alternatívák felkutatásának Bruner három aspektusát jelöli meg, éspedig az „aktivitás”-t, a „fenntartás”-t, az „irányítás”-t. Az aktivitás alapfeltétele egy feladat megoldásakor, egy tevékenység megközelítésekor a bizonytalanság optimális szintje, a kíváncsiság. A fenntartás során arra kell ügyelni, hogy az alternatívák felkutatásából származó előny erősebb legyen mint a kockázat. Az irányítás folyamatában fontos megértetni a diákokkal a feladat célját, az alternatívák kigondolásának jelentőségét a cél elérése szempontjából. Lényegét tekintve hasonlóan értelmezi Lénárd Ferenc is az iskolai tanulás, mint tevékenység elindításának és lefolyásának

---

<sup>10</sup> Makarenko, A. Sz.: Az új ember kovácsa. Bp. 1847. Új magyar Könyvkiadó

<sup>11</sup> Clauss, G.: Lernmotivation und Lernerfolg In: Berufsbildung, 1962. Nr. 5. 225-228. p.

<sup>12</sup> Jucknat, M.: Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein In: Psychologische Forschung, 1937. Nr. 22. 89179. p.

<sup>13</sup> M. Nádas Mária: Az oktatási és nevelési folyamat egysége a tanítási órán. Pedagógiai Közlemények 18. Bp. 1977. Tankönyvkiadó, 55-72. p.

<sup>14</sup> Jucknat, M.: I. m.

<sup>15</sup> Rogers, C. R.: A tanulás szabadsága a 80-as években. Kliensközpontú pszichoterápia napjainkban és kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései. Szeged, 1986. Magyar Pszichológiai Társaság. Kézirat. (ford.: Angster Mária)

<sup>16</sup> Bruner, J. S.: Új utak az oktatás elméletéhez. Bp. 1971. Gondolat

feltételeit.<sup>17</sup> A mindennapi, folyamatos tanulás számára szükséges egy egészséges feszültségrendszer<sup>18</sup> biztosítása. Ehhez nélkülözhetetlennek tartja a tanulási tevékenység minden egyes fázisában a széleskörű értékelést, az önértékelés lehetőségének biztosítását, s természetesen az ehhez szükséges képességek kialakulását is. Az iskolai tanulás értelmezésekor - Galperin<sup>19</sup> nyomdokain haladva - Morgun<sup>20</sup> ugyancsak hangsúlyozza az elsajátítás mellett az alkalmazás, a felhasználás, az ellenőrzés és a korrekció fontosságát. Szerinte, ha a tanulás csak kész ismeretek elsajátítására korlátozódik, akkor nem növelhető az oktatás intenzitása, és a megismerő tevékenység nem tehető motiválttá a diákok számára. A tanulási hatékonyság növeléséről szólnak Alexandru Lazar vizsgálatai.<sup>21</sup> Természetes kísérletei eredményeivel bizonyítja, hogy az iskolai tanulási folyamatban létre kell és lehet hozni motivációs helyzeteket - pl. kontrollhelyzetet, versenyhelyzetet, játékhelyzetet, teljesítménymotivációs helyzetet. Eszköz jellegű szerepük abban áll, hogy a belső motivációs tényezőket - pl. a teljesítményszükségletet, az önmegvalósítást, a kitűnni vágyás, a siker, az elégedettség szükségletét - aktivizálják, fejlesszék, ezáltal a tanulási tevékenységet, s annak eredményességét fokozzák. Hangsúlyozza ugyanakkor a személyi tényezők fontosságát - akárcsak Lénárd Ferenc -, amikor a kísérleti adatokra támaszkodva megállapítja, hogy a motivációs helyzetek általában specifikusak és egyediek, hatékonyságukat és alkalmazásukat az egyes tanulók személyiségének sajátosságai meghatározzák.

„Tudok-e segíteni diákjaimnak abban, hogy érzelmi életük is kialakuljon a kognitív működésük mellett? Tudok-e segíteni nekik abban, hogy kialakuljon bennük az, amit Thomas Hanna szómának nevez - a test és értelem, az érzelmek és az intellektus egységének? - teszi fel a kérdést nemcsak önmagának Carl C. Rogers, hanem az iskolai tanúlással foglalkozó szakembereknek is.<sup>22</sup> Az iskolai oktatás egyik tragédiájának - mint ahogy a produktív iskolák szervezői is - a kognitív tanulás túlhangsúlyozását tartja. a sikeres, a gazdaságos és örömet adó tanulást hangsúlyozza Kiss Árpád is, aki oly sokat tett a tanulás fogalmának pedagógiai szempontú megismerése érdekében. Szerinte „minden igazi, tehát maradandó hatású tanulás motivált érzelmektől átitatott és a megerősítéshez igazodik”<sup>23</sup> Báthory Zoltán - széleskörű kutatási tapasztalatai alapján - ugyancsak felhívja a figyelmet arra, hogy az „emberi tanulás teljessége csak a megismerő (kognitív) és az emocionális-motivációs rendszerek egészen belül értelmezhető”<sup>24</sup>

<sup>17</sup> Lénárd Ferenc: A tanulók érdeklődése In: Pedagógusok lapja, 1979. 6. sz. 3. p.

<sup>18</sup> Kurt Lewin állapította meg, hogy a cselekvés elindításához és fenntartásához nélkülözhetetlen egy optimális feszültségrendszer, melynek következtében a tárgyak és személyek pozitív felszólító jelleget kapnak. **Lewin, K.:** A mezőelmélet a társadalomtudományban. Bp. 1972. Gondolat, ill. Csoportdinamika Bp. 1975. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó

<sup>19</sup> Galperin, P. J.: A gyermek értelmi fejlődésének vizsgálatához In: Magyar Pszichológiai Szemle, 1971. 3. sz.

<sup>20</sup> Morgun, V. F.: Οπητημοχηπεπιη νομοφεκζ κμηβ ~ηη ρωελη~ In: Χμνομπζ Οπητημοχηη, 1976. 6. sz.

<sup>21</sup> Lazar, A.: Motivációs helyzetek - tanulási eredmények, Bp. 1980. Tankönyvkiadó.

<sup>22</sup> Rogers, C. R.: I. m. 94. p.

<sup>23</sup> Kiss Árpád: A tanulás fogalma a pszichológiában és a pedagógiában. Pszichológiai Tanulmányok 5. Bp. 1963. Akadémia, 255. p.

<sup>24</sup> Báthory Zoltán: I. m. 28. p.

## A tanulás fogalmának tág értelmezése

Növekszik azoknak a dokumentumoknak, azoknak a szakirodalmi forrásoknak a száma, azoknak az önfejlesztő iskoláknak a köre, amelyek a tanulás fogalmának tág értelmezését veszik alapul.

Az 1978-as *Általános iskolai nevelés és oktatás tervének* bevezetőjében a következők olvashatóak: „tanulásnak tekinthető az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, a képességek kialakulása, meghatározott viszonyulások, érzelmi és akarati tulajdonságok fejlődése, valamint a magatartás tanulása is. A hátrányos helyzet leküzdését is nagyon segíti a tanulásnak ilyen szélesen értelmezett felfogása”.<sup>25</sup> A kognitív, az emocionális és a szociális tanulás egységét hangsúlyozza a *Gimnáziumi nevelés és oktatás terve* is. „Nemcsak adatokat, szövegeket, készségeket tanulnak a korszerű iskolában, hanem megismerést, gondolkodásmódot, szemléletet, ítélőképességet is. Tanulás eredményeként alakulnak a tanulók érzelmei, tanulás alakítja a cselekvésmódokat, a szociális magatartást, a különböző tulajdonságok, képességek is tanulás útján jönnek létre, pl. tanulni kell a különböző viszonyulásokat, a kreativitást, a kritikai magatartást is. A tanulás ilyen tág értelmezése a feltétele annak, hogy a személyiségben integrálódó egységes nevelő hatások a tanulók sajátjává váljanak.”<sup>26</sup>

Természetesen a *Nemzeti alaptanterv* is a tágan értelmezett tanulást preferálja. A műveltségi területek oktatásának közös követelményei között a „Tanulás” címszó alatt az alábbi fogalom-értelmezés található. „A tanulás a pszichikum módosulása külső tényezők hatására, tehát nem csupán ismeretsajátítás és a figyelem, az emlékezet működtetése. Tág értelmezése magában foglalja valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődését. Ez az iskola alapfeladata.”<sup>27</sup>

Báthory Zoltán a tanulás tág értelmezését valamennyi pszichikus folyamat (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezés, képzelet, gondolkodás, érzelem, akarat, cselekvés) aktivitásában jelöli meg. Ebből következik, hogy a „hatékony tanulás minden pszichikus folyamat aktivitásának eredménye: tehát nem csupán, vagy főként a figyelem és az emlékezeté. Ez az elméleti alap lehetővé teszi a tanítás-tanulás pszichológiailag is szakszerű megszervezését, aminek következményeként aktív és produktív tanulói magatartás alakulhat ki az iskolai tanulás körülményei között” - véli Báthory Zoltán. Szerinte a „tanulás fogalmának ilyen tág értelmezése lehetővé teszi a tanítás és nevelés (gyakorlati szempont), másrészt a didaktika és neveléstudomány (teoretikus szempont) - mindig is mesterkéltnek tűnő - kettősségének feloldását.”<sup>28</sup>

Az iskolai tanulás értelmezése során ki nem hagyható az a fajta tanulás - ahogy ezt már Comenius is megfogalmazta 1653-ban írt munkájában<sup>29</sup> -, amely az „emberi érintkezésre” is alkalmassá teszi tanítványait, vagyis a szociális tanulás. Szociális érintkezés, interaktív processzusok során alakítjuk ki, fejlesztjük érdeklődésüket, értékelő viszonyulásainkat, rokon-

<sup>25</sup> Ballér Endre (Szerk.): Alapelvek az általános iskolai nevelő és oktató munkájában In: Az Általános iskolai nevelés és oktatás terve. Bp. 1978. OPI, 18-19. p.

<sup>26</sup> Bakonyi Pál (Szerk.): Alapelvek a gimnáziumi nevelő és oktató munkához In: Gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Bp. 1978. Tankönyvkiadó, 18. p.

<sup>27</sup> Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Köznevelési Minisztérium. Bp. 1995. 13. p.

<sup>28</sup> Báthory Zoltán: I. m. 27-28. p.

<sup>29</sup> Comenius, A. J.: A jól rendezett iskola törvényei In: Comenius Magyarországon. Comenius Sárospatakon írt műveiből. (Szerk: Kovács Endre) Bp. 1962. Tankönyvkiadó, 296-298. p.



és ellenszenvünket személyekhez, folyamatokhoz, tennivalókhoz, tárgyakhoz, intézményekhez, szűkebb-tágabb környezetünkhöz. A szociális viselkedés minősége, a szociális készségek, képességek megléte vagy hiánya, fejlettsége vagy fejletlensége jelentősen befolyásolja azt, hogy milyen sikeresen vagy éppen kudarcosan viszonyul az egyén környezetéhez, hogyan tudja saját erőit, saját értékeit és képességeit kibontakoztatni, hogyan tud proszociális, segítő, kooperáló, másokat és önmagát gazdagító - magatartásformákat kialakítani. A jó szociális készségek és képességek hiánya jelentősen visszaveti az iskolai teljesítményeket. David W. Johnson és Roger T. Johnson kutatásai arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolák - melyek jelentős része mammutintézménnyé válva a személytelen formalitás növekedését vonta maga után, melyekben az oktatás 85%-át előadások, ülőmunka, számonkérés, versenyek alkotják - nem veszik jelentőségüknek megfelelő mértékben figyelembe a gyerekek egymás közötti, és a felnőttekkel való kapcsolatainak fontosságát. Mindez nélkülözhetetlen az építő jellegű konstruktív szocializációhoz és az egészséges kognitív és szociális fejlődéshez. A konstruktív társ kapcsolat, melyre a gondoskodás, az elkötelezettség, a támasz és bátorítás jellemző, éppen annyira fontos mint a konstruktív felnőtt-gyerek kapcsolat, annak érdekében, hogy a gyerekek egészséges és produktív gyerekek, majdan egészséges és produktív felnőttek lehessenek.<sup>30</sup>

A tanulás szociológiai szempontú megközelítései arra is utalnak, hogy a tanulás fogalma kitágult. E megközelítés szerint egyrészt oly módon, hogy a „gyorsan fejlődő ágazatok munkásai és mérnökei tanfolyamokra, továbbképzésekre járnak. Új ismereteket, jártasságokat, készségeket kell szerezniük életük során többször is. A társadalmi fejlődés objektív tendenciája az, hogy a tanulás permanenssé váljon.”<sup>31</sup> Másrészt a tanulás fogalmának kiterjesztését jelenti az is, hogy a „tanulás társadalmi tevékenységgé vált abban az értelemben is, hogy a társadalmi élet minden területét áthatja.”<sup>32</sup> A társadalmi tanulás - mely szocializációs, perszonalizációs folyamatokban ragadható meg - lehetővé teszi, hogy:

- az egyén a társadalom tagjává váljon, a kultúrát átvegye és továbbfejlessze (egy-egy nemzedék ne csak átadja-átvegye a meglévő tapasztalatokat, tevékenységeket, normákat, hanem biztosítsa is a hagyomány továbbélését és az új alkotások megjelenését, vagyis a társadalmi változás dinamikáját)<sup>33</sup>
- s eközben személyiségét is kibontakoztassa.

Visszatérve a tanulás pedagógiai megközelítéséhez, annak átfogó jellegéhez, idézhetjük itt Zsolnai József hitvallását. „(...) én az egész világot tanulásként értelmezem. (...) Meg lehet tanulni nevetni, viccet mesélni, szakkatalógust készíteni és szonettet írni. Ez mind tanulási kérdés. És én, a pedagógus, ebben a folyamatban segítek, a segítség azonban mindig fejlesztő, korrigáló segítséget jelent.”<sup>34</sup>

---

<sup>30</sup> Johnson, D. W. - Johnson, R. T.: Why cooperative learning is important? In: Circles of learning. Ed: the Johnson Holubec Patricia Roy, 1-11. p. (Ford.: Rátkay Karina)

<sup>31</sup> Kozma Tamás: Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. Bp.: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 8-9. p.

<sup>32</sup> Uő.: I. m. 9. p.

<sup>33</sup> Uő.: I. m. 35-36. p.

<sup>34</sup> Metaszemlélet, önreflexió, kritikai beállítódás. Zsolnai Józseffel beszélget Schüttler Tamás In: Új Pedagógiai Szemle, 1993. 9. sz. 45. p.

## A produktív tanulás

A produktív szónak, mint latin eredetű kifejezésnek három jelentése van: Produktív azaz,

- alkotó, termelő, új értéket létrehozó
- termékeny, gyümölcsöző, hasznot hajtó, termelékeny, jövedelmező,
- eredményes, sikeres.<sup>35</sup>

A produktív tanulás kifejezése Báthory Zoltánnál - jelzésszerűen - a passzív és reprodukív tanulás ellentételezéseként, az örömteli, az aktív, a hatékony tanulás összefüggésében, valamint a sikeres, aktivizáló, tanulásszervezés szemszögéből megközelítve a tanulásszervezés céljait, az egyén érdekeit egyaránt figyelembevevő tanulásként jelenik meg.<sup>36</sup> Ez utóbbi szerint: „a tanulásszervezés sikerességét aszerint prognosztizálhatjuk, hogy milyen mértékben vagyunk képesek a teljes embert, a teljes személyiséget aktivizálni a tanítás-tanulás során. (...) A tanuló életkorától, szociális státuszától, motiváltságától, a tanulásra ható belső és külső motívumok viszonyától, egyéni képességeitől (tanulási előtörténetétől) függően - tehát több szempont szerint differenciáltan - tudjuk csak meghatározni azt az optimális aktivizálási stratégiát, amely mind a tanulásszervezés céljainak, mind az egyén érdekeinek megfelel, így aktív, produktív tanulásra vezet.”<sup>37</sup>

A gyakorlatközeli pedagógia ugyancsak fontos feladatának tekinti a produktív tanulás - azaz a feladat- és a problémamegoldásokat, a kreativitást mozgósító tevékenységek - biztosítását. Zsolnai József az eredményes iskolai tanulás elengedhetetlen feltételének tekinti azt, hogy a fejlesztők és a pedagógusok felismerjék a gyermek önállóságának szerepét a tanulásban: „mind a pedagógus által segített, mind az önálló, szándékos iskolai tanulás akkor igazán értékőrző, ha biztosítja a gyerekeknek a produktív tanulást. Vagyis lehetővé teszi a feladat- és problémamegoldásokat, a kreativitást, azaz az eredetiséget, a rugalmasságot, a találékonyságot mozgósító tevékenységeket, de emellett arányosan törekszik a reprodukív tanulás bizto-

---

<sup>35</sup> Idegen szavak és kifejezések szótára (Szerk.: Bakos Ferenc) Bp. 1973. Akadémia, 684. p.

<sup>36</sup> Báthory Zoltán: I. m.: „a hatékony tanulást elsősorban az jellemzi, hogy minden pszichikus folyamat aktivitásának eredménye: tehát nem csupán vagy nem főként a figyelemé és az emlékezeté. Ez az elméleti alap lehetővé teszi a tanítás-tanulás pszichológiailag is szakszerű megszervezését, aminek következtében aktív és produktív tanulói magatartás alakulhat ki az iskolai tanulás körülményei között” 27-28. p.

A tanulás típusait (verbális, szenzoros, perceptuális, motoros, mozgásos, szociális tanulás) elemezve, a verbális tanulás kapcsán jegyzi meg az alábbiakat: „A verbális tanulás pszichológiai alapja az asszociáció. Az asszociációs lélektan mechanikus értelmezését azonban mindenképpen meg kell haladni, ha a tanulás produktív és örömteli formáját akarjuk iskolánkban meghonosítani. Ezt tanulásszervezési szempontból többféleképpen is megpróbálhatjuk. Alapvetően szükséges feltételnek tűnik a megismerés (kognitív) képességek és a gondolkodási műveletek (pl. analízis, szintézis, alkalmazás, alkotó alkalmazás) aktivitását kiváltani és magas szinten stabilizálni (...) A szövegekkel és jelekkel tanulás hatékonyságát erősen növelheti, ha a tanulási feladatok önálló és eredeti alkalmazásokra. „felfedezésekre” ösztönzik, bátorítják a tanulót. A problémamegoldás, a belátásos tanulás és a felfedezési tanulás az asszociatív tanulás meghaladásának pszichológiailag igazolt lehetősége”. 32. p.

„A tanulás fogalmának tág értelmezéséből és e tétel konzekvens alkalmazásától várhatjuk az aktív és produktív iskolai tanulás előtérbe kerülését a passzív és reprodukív iskolai tanulás visszaszorítását.” 71. p.

<sup>37</sup> Uő.: I. m. 62. p.

sítására is, és ezt ugyancsak feladatmegoldáshoz köti. E felismerésre építve arra törekszünk, hogy a gyerekek az elsajátítandó ismereteket, viszonyulásokat is tevékenységgé alakítva, tevékenységbe ágyazva tanulják.”<sup>38</sup>

A produktivitás, a produktív iskolai tevékenység értelmezéséhez sokat nyújt számunkra Nagy László öröksége is. A munkaoktatás fontosságát hangsúlyozva különbözteti meg annak kétféle - ugyanakkor egymástól el nem választható, egymást kölcsönösen felerősítő és továbbfejlesztő - irányát, a reprodukív, azaz „az elsajátított ismeretet kifejező, utánzó természetű” valamint a produktív, azaz „újjonnan alkotó irányú”, a „gyermek teremtő fantáziáját” megnyilvánító munkát. „A gyermek is együtt, egymásra hatva alkalmazza a kétféle munkát természetes foglalkozásaiban”.<sup>39</sup> Decroly brüsszeli munkaiskoláját - „École de l’Ermitage”-t - elemezve elismeréssel emeli ki, hogy ez az iskola „az aktivitást, a cselekvésre indító erőket közvetlenül fejleszti. Ezt eléri leginkább azzal, hogy az iskola nem elégszik meg a reprodukcióval, hanem produktivitásra törekszik. (...) Minthogy a gyermek ezen esetekben a maga belátása szerint cselekszik, azért erősödik benne az erkölcsiségnek egyik alapvető tényezője, a személyes felelősség érzése”.<sup>40</sup> Mindezt az iskola a következőkkel éri el: „(...) egyáltalán nem elégszik meg azzal az eredménnyel, hogy a gyermekben a technikai ügyességet fejlessze, hogy a szóval való reprodukciót a kézzel való reprodukcióval helyettesítse, hanem célul tűzi ki az önálló cselekvésre való képesítést és indítást. (...) Szükségesnek tartja ugyan, hogy a tanulók különféle készségekkel, tudásrendszerekkel ruháztassanak fel, de arra is törekszenek, hogy e készségeket, képzetrendszereket produktív cselekvéssé változtassák át”.<sup>41</sup>

Nagy László - a korábbiakban bemutatott megközelítésmódokhoz hasonlóan - a pedagógiai hatás, a tanulás eredményességét abban látja, hogy az a teljes személyiségre hat-e, a teljes személyiséget képes-e mozgósítani. Fontosnak tartja, hogy a pedagógiai hatás valamely hajlamot ne felszínesen mozgasson meg, hanem úgy, hogy annak működése kihasson a többi hajlamára is, mert csak ez hozhat létre az „egyénben állandó belső képződményeket és külső cselekvényeket”. Csak ekkor valósulhat meg az egyéniség pedagógiájának fő törvénye”.<sup>42</sup>

Mindebből természetesen következik az, hogy „azok a hatások, amelyek csak az egyes ismeretek közlésére szorítkoznak, pedagógiaileg érvénytelenek, mert a személyes hajlamoknak csak egy bizonyos részletét készítetik elszigetelt működésre. Ellenben, ha valamely külső hatás a gyermekben produktív erő kifejtést vált ki, abban a cselekvésben már megnyilvánul az egész

<sup>38</sup> Zsolnai József: A gyakorlatközel pedagógia. Bp. 1986. Oktatókutató Intézet, 71. p.

<sup>39</sup> Nagy László: A kölcsönös egymásra hatás törvénye a gyermek lelki életének fejlődésében In: Gyermek, 1919. 1-3. sz. 1-52. p. (50. p.) ill. Nagy László válogatott művei (Szerk. Nagy Sándor) Bp. 1972. Tankönyvkiadó, 241-244. pp. (241. p.)

<sup>40</sup> Uő.: A remete- és munkaiskola Brüsszelben In: Gyermek, 1914. 195-210. p. ill. Uő.: válogatott pedagógiai művei: I. m. 211. p.

<sup>41</sup> Uő.: I. m. 214. p.

<sup>42</sup> Uő.: A kölcsönös egymásra hatás törvénye a gyermek lelki fejlődésében. I. m. 243. p. Az egyéniség fő törvényének tartja, hivatkozva V. Sternre, a következőket: „Bármely személyben a hajlamok egységes rendszert alkotnak.” Ebből következően az „egyéniség pedagógiájának fő törvényét” az alábbi módon fogalmazza meg: „Minden külső inger annyival inkább képes pedagógiai hatást kifejteni, minél inkább képes az összes hajlamokat együtt- és ellenműködésre készíteni, vagyis minél inkább tudja az egész személy összes hajlamait foglalkoztatni.” Megkülönbözteti az „együttműködő” (kooperáló) hajlamokat, mint pl. a nagy külső tevékenységet, a konkrét gondolkodást, a természethez való vonzódást, a tapasztalatszerzésre való törekvést, a szubjektív érdeklődést, valamint a „gátló” hajlamokat, az előbbi példákkal szemben gátló működést, pl. az elvont gondolkodást.”

személyiség összes hajlamaival és ellenhajlamaival együtt. A produktív munkára indító pedagógusok közelítik meg leginkább az igazi pedagógus fogalmát.”<sup>43</sup>

Ingrid Böhm és Jens Schneider a produktív tanulást az alábbi kategóriák összefüggésében értelmezik:

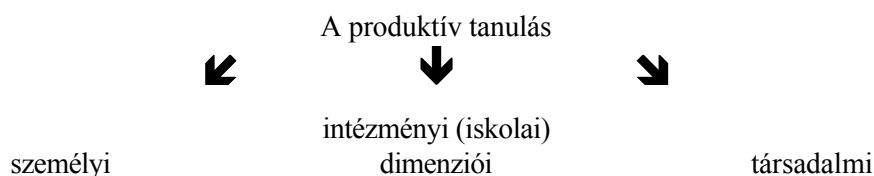
1. A tanulás személyes meghatározottsága
2. a tanulás tevékenységközpontúsága
3. a tanulás társadalmi aspektusa (mely jelenti a szociális és társadalmi folyamatok, a szociális és társadalmi környezet megértését, vizsgálatát, ezek összefüggéseit az egyes tantárgyi tartalmakkal)
4. a tanulás és a kultúra aspektusa (mely jelenti a kultúra olyan köreinek feldolgozását mint pl. a természethez való viszony, a helyi élet, a nyilvánosság és a magánszféra, a vallás és filozófia, a művészetek szerepe, hatása, lehetőségei, stb.)
5. a tanulás szaktárgyi aspektusa (ami azt jelenti, hogy a tantárgyi tartalmak nem elszigeteltek, hanem azok a produktív tanulói tevékenység alapjául, eszközként szolgálnak ill. általuk fejlődnek tovább)

A produktív tanulás praktikus-módszertani kategóriáiként jelölik meg:

6. a felfedezést... és
7. a feladatot (melyek strukturálják az egyéni tanulási folyamatot, melyben a tanulók definiálják a problémát, a tennivalókat, ők keresik meg és dolgozzák fel a megoldáshoz szükséges információkat).<sup>44</sup>

### A produktív tanulás három dimenziója

A produktív tanulás mint intézményes (iskolai) tanulás, nézetünk szerint három - a valóságban ugyan el nem választható, egymást kölcsönösen átható és felerősítő - dimenzióban ragadható meg: ezek a személyes, az intézményi (iskolai) és társadalmi dimenziók. Az alábbiakban megkísérlem felvázolni ezek - számunkra kibontható, pedagógiai megközelítésű (azaz fejlesztő, korrigáló, támogató, kibontakoztató szempontú) tartalmát:



<sup>43</sup> Uő.: I. m. 243. p.

<sup>44</sup> Ingrid Böhm - Jens Schneider: 3. Studienbrief „Was ist Produktives Lernen?” Berlin, 1993. IPLE Dokumentation

A tanulás (a tevékenység, alkotó elsajátítás és önmegvalósítás)<sup>45</sup>

- mint az egész személyiséget érintő tevékenység
- mint az egész személyiséget érintő (teljesítmény-, viselkedés-, és tudásbeli) változás.<sup>46</sup>

annak érdekében történik, hogy a gyermekek és a fiatalok: találkozzanak „valódi önmagukkal, felfedezzék saját értékeiket, képességeiket s aktívan részt vegyenek azok továbbfejlesztésében; megismerjék, megtapasztalják az őket körülvevő és tágabb világot; döntésre, tervezésre, megvalósításra és értékelésre, önálló tevékenységre és együttműködésre készek és képesek legyenek; a tanulást személyes, életre szóló folyamatként építsék be mindennapjaikba; indíttatást és esélyt kapjanak különböző bizonyítványok megszerzéséhez, további tanulmányokhoz - saját magukra jellemző módon (a számukra szükséges idő felhasználásával) valósíthassák meg, fejleszthessék ki önmagukat, találhassák meg saját útjukat.



ennek érdekében a tanulási folyamatot úgy szervezik meg az abban érintettek (a pedagógusok, a diákok, a külső segítők), hogy figyelembe veszik a személyes hajlamokat, érdeklődést, indíttatást; megtervezik, megteremtik az elméleti és gyakorlati (tapasztalati) tanulás egységét lehetővé teszik a „valódi szituációkban” folytatott tevékenységeket; lehetővé teszik a tapasztalatok általános szinten történő feldolgozását és kiértékelését; változatos és rugalmas szervezeti és munkaformákban, sokféle egyénhez igazodó) módszerrel és eszközzel, tág tanulási színtereken, a tanulóhoz szükséges idő biztosításával valósítják meg a tanulást;



ennek során a legtágabban értelmezett kultúra<sup>47</sup> képeződik le tanulásban (amely jelenti a világban létezés emberi módját, az ember viszonyát a valósághoz, s ennek kifejeződését, a specifikusan emberi teljesítményt, az alkotást) az elméleti és gyakorlati tudást ötvöző tanulás a „valódi életszituációkban” is folytatott tanulás során a diákok bepillanthatnak a társadalom kulturális, politikai, gazdasági szférájába, részvételükkel az őket körülvevő valóság alakítójává válhatnak így nyer tudásuk valódi értelmet így tanulják meg saját élethelyzeteiket is megoldani, s eközben tanulják meg saját céljaikat is kitűzni.

## A tanulást elősegítő alapfeltételek

A produktív tanulás során, a pedagógusok és a felnőtt segítők egész emberként vesznek részt a fejlesztésben, egész emberként (nem szervezeti emberként, nem az ismeretek passzív befogadójaként, nem jó vagy rossz tanulóként) kezelik, támogatják a diákokat.

<sup>45</sup> Gáspár László a szentlőrinci iskolakísérlet elméleti lapjainak kidolgozásakor a tanulást mint elsajátítást, mint önmegvalósítást értelmezte. A tevékenységet a következőképpen határozta meg: képességek felhasználása a társadalmi követelményeknek és/vagy az egyéni szükségleteknek megfelelően V. ö.: **Gáspár László**: Értelmező kiegészítő a szentlőrinci iskolakísérletben. Szentlőrinc, 1980. Belső sokszorosítás.

<sup>46</sup> Barkóczi Ilona és Putnoky Jenő úgy vélik, nem túl szerencsés egyértelműen „tevékenység”-nek nevezni a tanulást, elhanyagolva változás jellegét. Szerintük a tanulás teljesítmény-, viselkedés- vagy tudásbeli változás, amelyben mindig a korábbi tanulási folyamatok, ill. a végbement tevékenységek utóhatása mutatkozik meg. A következőképpen összegzik gondolataikat: „(...) a tanulás mint tevékenység oka a tanulásnak mint változásnak”. V. ö.: **Barkóczi Ilona - Putnoky Jenő**: Tanulás és motiváció 2. javított kiadás, Bp. 1980. Tankönyvkiadó, 11. p.

<sup>47</sup> Forintos György: Kultúra és valóság: az önmagát beteljesítő jóslat In: Iskola és pluralizmus Bp. 1989. Educatio, 45-64. p. Vitányi Iván: A kultúra fogalmáról. Bp.: 1980. Kossuth. Ő a kultúrát szellemi, szociális és anyagi objektívációkhoz való viszonyok összességéként értelmezi.

A „mit” tanítsunk kérdésnél fontosabbnak tartjuk annak a lélektani klímának, annak a tanulási- és egyben élettérnek, annak a tanulási és egyben tapasztalatszerzési és feldolgozási szituációnak az érdekeltekkel történő, együttes megteremtését, melyben az egyén:

- szabadnak és elkötelezettnek;
- önállóan és együttműködőnek érzi magát;
- hibázhat is;
- tanulhat saját tapasztalataiból (kudarcaiból, sikereiből), tanulhat környezetéből, társaitól, a vele együttműködő felnőttektől;
- felelőssége és hozzáértése kialakulhat.<sup>48</sup>

Ezt tartjuk a tanulást elősegítő alapfeltételnek, akár a tananyag és követelmények (a tudni- és tennivalók) megtervezéséről, akár önmaguk megismeréséről és aktív szerepéről, akár a társakkal, az emberekkel való kommunikációról és együttműködésről legyen is szó.

### **A tanulói önállóság és az önálló tanulás**

A produktív tanulás során nagy szerepe van a tanulói önállóságnak, az önálló tanulásnak. Az önálló tanulás lehetséges értékeit egy korábbi kutatásunk kapcsán (kísérleti tanítási-tanulási programok összeállítása során) a következőképpen foglaltuk össze:<sup>49</sup>

- tudatosság (a tevékenység céljának, értelmének, a végrehajtáshoz szükséges módszereknek az ismerete);
- a problémamegoldás meneteinek ismerete, tudatos felhasználása;
- az ismeretszerzés forrásainak, az alkalmazás lehetőségeinek felismerése, felhasználása és értékelése;
- az új ismeretek megszerzésének igénye;
- a nyitottság és rugalmasság a tanulási tevékenységekben;
- az önirányítás képessége;
- az egymástól való tanulás, az egymásra figyelés az egymást tanítás, segítség, értékelés igénye és képessége;
- az együttműködés igénye és képessége.

Az együttműködés nem azt jelenti:

- a diákok egymás mellett ülnek a padban és beszélgetnek egymással, miközben egyéni feladataikat végzik;
- a diákok utasításokat kapnak a feladatokhoz, és aki hamarabb végez, az segít a lassabban haladóknak;
- egy csoport kap egy feladatot, s valójában egy-két gyerek csinál mindent.

---

<sup>48</sup> A felelősség a hozzáértés kialakításához szükséges nevelőhatások, a megfelelő, e hatásokat felerősítő környezet megteremtése a szentlőrinci iskolakísérletnek is egyik fontos eleme.

<sup>49</sup> Bárdossy Ildikó: A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól In: Pedagógiai Szemle, 1986. 10. sz. 979-989. p.

## Az együttműködésen alapuló tanulás

Az együttműködésen alapuló tanulás:

- kölcsönös pozitív függést jelent (mely kibontható a közös célokból - a célok kölcsönös függéséből; a munkamegosztásból - a források kölcsönös függéséből, az eredményből, a jutalom, a siker egyént, csoportot egyaránt gazdagító értékéből - az eredmény, a jutalom függéséből);
- közvetlen kapcsolatot igényel a tevékenység tervezési, megvalósítási és értékelési szakaszában egyaránt;
- szociális érzékenység, szociális készségek és képességek meglétét igényli, továbbfejlődését segíti (gondolunk itt többek között a kommunikációs képességekre, a döntéskészségekre, a meggyőzés, a befolyásolás, konfliktuskezelés képességére, az együttműködés, a másakra figyelés képességére).<sup>50</sup>

A produktív tanulás során az egyének, vagy az együttműködő csoportok mindig valami (szellemi, ill. materiális) produktumot hoznak létre.

A produktív tanulás beépítheti szervezeti rendjébe, metódusába a projektorientált tanulást, a csoportok által megtervezett projektek kivitelezését is. Ismertetőjegyei a következőképpen foglalhatók össze:

1. A projektorientált tanulás és a cselekvőképesség (a képességfejlesztés és a képességfejlődés) szorosan összefüggnek egymással. A demokratikus döntési folyamatokban való cselekvő részvétel, az elmélet és gyakorlat merev szétválasztásának megszüntetése, ill. az egyoldalú szaktárgyi (szaktudományi) specializáció feloldása döntő kritériumai a tanulási formának.
2. Projektorientált tanulás során a csoport minden egyes tagja azonos jogokat élvez. Mindenki számára biztosítja a csoport a tervezés, a beleszólás, a közreműködés, a tevékeny részvétel lehetőségét.
3. A projektorientált tanulás életszerű, praktikus, s a valóságra vonatkoztatott tanulást jelent.
4. A projektorientált tanulás többnyire szaktárgyakon túlmutató, több szaktárgy ill. szaktudomány körébe tartozó egységes, összefüggő, komplex elméleti és gyakorlati munkát jelent.
5. A projektorientált tanulás sokszor kifejezetten az iskola falain kívül bonyolódik le, és a legkülönbözőbb anyagok, médiumok, eszközök alkalmazását igényli.
6. A projektorientált tanulás megváltoztatja a tanár szerepét.
7. A projektorientált tanulás „szabad terepen” zajlik, ami azt jelenti, hogy hiányoznak a merev iskolai órarendek és szervezési sémák.
8. A projektorientált tanulás kézzel fogható produktumokhoz és konkrét\_eredményekhez vezet.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Az együttműködésen alapuló tanulás kifejtése során felhasználtam: D. W. Johnson - R. T. Johnson kutatási eredményeit is. V. ö.: **David W. Johnson - Roger T. Johnson:** I. m.

<sup>51</sup> Bárdossy Ildikó: Tantervelmélet és tantervfejlesztés. Tolna Megyei Pedagógiai Intézet, 1990. 105-107. - lásd itt részletezve V. ö.: **Hans Peter Steimle:** Projekt In: Schulpraxis (Projekt ein Unterricht) Nr. 3. 1988.

## Összegzés helyett

Számos hazai és nemzetközi kutatás, vizsgálat bizonyítja, hogy a gyerekek, fiatalok jelentős része hagyja el az iskolát egyoldalú, elégtelen tudással, hogy „tudásuk nagyrészt érvényét veszti, alig használható az iskola világán kívül.”<sup>52</sup>

A konstruktív pedagógia képviselői arra hívják fel a pedagógusok figyelmét is, hogy az emberi (gyermeki) tudás konstrukció eredménye, hogy a megismerő ember (gyermek) felépít, megkonstruál magában egy világot, mely meghatározza további tapasztalatainak befogadását, szerveződését, értelmezését. A tanulás - ebben a megközelítésben - az állandó konstrukciót (a saját értelmezési keretek kialakítását), a belső világ folyamatos építését jelenti.<sup>53</sup>

A tudás és a tanulás annál hatékonyabbá, annál értelmesebbé válik, minél inkább biztosított a „többszörös hozzáférés (...), azaz a sokféle helyzetben való felhasználás lehetősége”.<sup>54</sup>

A memorizált információt, a reprodukciót igénylő tanulás, a bemagolt, felelésre, dolgoztatásra „aktivizált” tudás túlsúlyát hangsúlyozó, a tankönyvszagú világot közvetítő iskolák kritikájaként tűnnek fel hazai és nemzetközi „porondon” azok az iskolák, programok, oktatási stratégiák és módszerek, melyek az információk sokszempontú értelmezését, a tudás sokféle helyzetben, szintéren, sokféle kooperációban történő felhasználását, a személyes érdekelttség és érintettség, az alkotó részvétel „előhívását”, az aktív, produktív tanulás lehetőségének megteremtését szorgalmazzák.

A Produktív Iskolák Nemzetközi Hálózata (International Network of Productive Schools) - mintegy tizenhét ország negyvenöt projektjével - például azokra az ifjúságot érintő világjelenségekre keres lehetséges megoldásokat, amelyek az iskolák és iskolarendszerek működési zavarai és az egyre növekvő nemzetközi (immár ifjúsági) munkanélküliség következtében társadalmi méretű problémákat jelentenek. A hálózat kötelékén belül együttműködő iskolák, projektek - köztük a Város mint Iskola első hazai modellje is - az alkotó, értéket létrehozó, aktivitásra épülő tanulást részesítik előnyben. A fiatalok azon rétegét célozzák meg, akik az elméleti és gyakorlati, tapasztalati, iskolai és iskolán kívüli tanulás összekapcsolásával képesek eredményeket elérni. Az oktatásba, képzésbe bevonják a település közösségeit, munkahelyeit is. A különböző szintereken folyó - de céljában, tartalmában, követelményeiben koherens rendszert alkotó - tanulási szituációk életszerűbb, az egyén érdekeltségét növelő viszonyrendszert fejlesztenek ki.<sup>55</sup>

Az RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking - Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) program tizennyolc európai és ázsiai ország közreműködőit támogatja abban, hogy a pedagógusképzésben, -továbbképzésben és a közoktatásban is teret nyerhessen a kritikai gondolkodást, az aktív, önálló, (meg)értő, értelmező, reflektív, interaktív tanulást támogató attitűd, kompetencia.<sup>56</sup>

---

<sup>52</sup> Csapó Benő (Szerk.): Az iskolai tudás. Osiris K., Bp., 1998. 24. p.

<sup>53</sup> V. ö.: Nahalka István: Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron. Iskolakultúra, 1997. 2-4. sz.

<sup>54</sup> V. ö.: Csapó Benő (Szerk.): Az iskolai tudás. Osiris K., Bp., 1998. 22. p.

<sup>55</sup> V. ö.: Bárdossy Ildikó - Kovácsné Tratnyek Magdolna: Város mint Iskola. Calibra K. Bp., 1993. Bárdossy Ildikó: Esély és iskola(rendszer). Iskolakultúra. 1997. 9. sz.

<sup>56</sup> Lásd: A Soros Alapítvány és az International Reading Association nemzetközi tanártovábbképzési és trénerképző programjának (az RWCT programnak) Charles Temple, Jeannie L. Steele és Kurtis S. Meredith által összeállított tankönyvsorozatát.



A humanisztikus kooperatív tanulás hazai műhelyeinek tapasztalatai nem csak a szociális képességek, hanem a kognitív képességek fejlődését, a teljesítmények növekedését, s a tanulásban való tudatos részvétel felelősségének és hozzáértésének kiművelését mutatják.<sup>57</sup>

A projektek, a projektmódszer hazai - oktatásban, képzésben, vizsgáztatás során tetten érhető - alkalmazása arra utal, hogy egy probléma, egy téma lehető legtöbb vonatkozásának és összefüggésének feltárása, a saját egyéni és csoportos tanulási folyamatunk megtervezése, tudatos nyomon követése, értelmezése, tudásunk, tanulási eredményeink, produktumaink közzététele és „hasznossá” tétele a tanulás hatékonyságát növelő tényezők lehetnek.<sup>58</sup>

A felvillantott példák, s az „aktív iskolát”, „aktív tanulást” értéként tételező hazai és külföldi pedagógiai műhelyek „a tanulási folyamatot alkotófolyamatba rejtik. (...) közvetlenül funkcionálissá teszik a tanulást, a megszerzett tudás hasznosságának, érvényességének - idegen szóval: relevanciájának - közvetlen, szinte azonnali átélését a tanulás egyik legfontosabb elemévé avatják. E tevékenységszervezés lényegi filozófiája az, hogy a „dolog” létrehozása érdekében kell megtanulni tudásokat és technikákat (nem pedig az „oktatóiskola” elvont logikája szerint - úgymond: „hitelbe” - azért, hogy „okosabbak legyünk”). Valójában a „dolog létrehozása” közben sajátítják el a tanulók - elsősorban gyerekek - a szóbanforgó tudásokat és technikákat. E pedagógiák szerint a funkció tehát (lehet) tanulás, ám a tevékenység maga nem az, hanem tárgyi cselekvés, legalábbis modellezi a tárgyi cselekvést. Időnként ráadásul nem is modellezi, hanem „in vivo” releváns társadalmi cselekvésként jelenik meg a tanulói tevékenység is, mondhatni munkaként. (Más szavakkal: teljesítményként, sikeres emberi kommunikációként, probléma-ügy-konfliktus megoldásaként.)<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> V. ö.: Benda József: Humanisztikus kooperatív tanulás. In.: Lukács Péter (Szerk.): Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon. OKI., Bp., 1992. Orbán Józsefné (Szerk.): Kiscsoportos tanulásszervezés. HKT Alkotó Pedagógiai Műhely, Pécs, 1998.

<sup>58</sup> V. ö.: Bárdossy Ildikó - Tratnyek Magdolna: The Role of the Learnshops in VMI (Pécs/Hungary). Manuscript. INEPS Documentation. Pécs-Berlin, 1998. (Translated by Molnár Beáta)

Gesztesy Zsuzsa: Átjárás a köznapi gondolkodás és az esztétikum között. (Komplex művészeti gyakorlatok 6-12 éves tanulók számára) Az Embernevelés Kiskönyvtára 1. Szentlőrinc, 1996.

Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv. OKI., Bp., 1991.

Kárpáti Andrea: Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer. OKI., Bp., 1997.

Projektek az oktatásban. Válogatás hallgatók munkáiból. Pedagógiai Szemléző. 1-4. füzet. 1994-1997. A projektek az oktatásban c. speciálkollégium periodikája. JPTE, Pécs

Trencsényi László (Szerk.): Világkerék. Komplex művészetpedagógiai projektek az Iskolafejlesztési Központ gyűjteményéből. OKI., Bp., 1991.

<sup>59</sup> Trencsényi László: Bevezetés. In.: Világkerék. Komplex művészetpedagógiai projektek az Iskolafejlesztési Központ gyűjteményéből. OKI., Bp., 1991. 5.p.

## **Tratnyek Magdolna: Tanévkezdés - másképp**

### **(Évkezdő orientációs szakasz a Város mint Iskolában)**

Minden kezdet nehéz - tarja a mondás. Különösen igaz ez azokban az intézményekben, ahol halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozunk. Ezen időszak könnyebbé és egyben eredményesebbé tételéhez egy lehetséges megoldást kínálhat a Város mint Iskolában (VMI) megvalósuló orientációs szakasz.

Programunk 6 éve működik az általános iskola szakiskolai tagozataként. Olyan fiatalokkal foglalkozunk, akik valamilyen ok miatt kiszorultak a tradicionális iskolarendszerből. Munkahely, iskola, reális életcél, segítő családi háttér nélkül állnak. A tanítási-tanulási folyamat középpontjában a produktív tanulás áll. Az ismeretszerezés az alábbi szintereken folyik:

- tantárgyköri szemináriumok
- külső tanulási színhelyek
- a fiatalok által választott és többször változtatható gyakorlóhelyek
- tanulási műhelyek

Mivel a Város mint Iskolában folyó munka a hagyományostól eltérő tanulásfelfogást és tanulásszervezést igényel, nagyon fontos a résztvevők felkészítése a programra. Ezt egyfajta orientációnak is nevezhetjük. Az orientáció és pályaaorientáció problematikája már a program kezdetétől foglalkoztatta a résztvevőket. Éreztük, hogy a tanév elején szükség lenne egy olyan egységes szakaszra, ahol a fiatalok, a felnőtt segítők (nemcsak pedagógusok) és a VMI kölcsönösen megismerkedhetnek egymással, ekkor már nem csak az információs anyagok adatai alapján, hanem a valós helyzetekben is. Ebben az évben már másodszor kezdtük az évet ilyen orientációs szakasszal.

### **Előkészítés**

A résztvevő felnőtt segítők egy tréning keretében készültek fel az orientációs szakaszra. A felkészülés során a felnőtt segítőknek módjuk nyílt megismerkedni egymással, a programmal, lehetőségük volt a várható problémák, a programmal kapcsolatos bizonytalanságok, kételyek feltárására. Alaposan megterveztük az előttünk álló hetek munkáját. Alapvető célkitűzésünk volt, hogy minden felnőtt segítő (órarendi kööttségek nélkül) annyi időt töltsön a fiatalok között, amennyit csak lehet. Minden napnak voltak fő témái, melyeknek megvolt a felelősük, de ez nem jelentett merev kereteket, ettől csoportosan és egyénileg is el lehetett térni.

### **Az orientációs szakasz célja**

- Alapvető célja, hogy már a közös munka kezdetén valamennyi közreműködő aktívan részt vegyen a pedagógiai tevékenység valamennyi szakaszában (tervezés-interaktív-értékelés). A további együttműködés eredménye múlhat azon, hogy a résztvevők ráhangolódnak-e erre a tradicionálistól eltérő munkaformára, megértik és elfogadják-e a produktív tanulás elméletét és gyakorlatát.

- Ebben a szakaszban a felnőtt segítők intenzívebb közreműködésével kerülhet sor a produktív tanulás megértésére, megélésére, a tanulási forma legfontosabb jellemzőinek számbavételére, egyénekhez, kiscsoportokhoz igazodó kipróbálására.
- Ez a szakasz lehetőséget nyújt arra, hogy a csoporttagok megismerhessék egymást, kialakulhassanak a közös érdeklődési és értékpontok, ugyanakkor megtapasztalhatják a hagyományostól eltérő tanári és diákszerepeket.
- Ez a szakasz teremt alkalmat a csoportok, kiscsoportok által megtervezett projektek kivitelezéséhez, értékeléséhez. Az elkészült, legkülönbözőbb műfajú produktumok, konkrét eredmények gazdagíthatják a Város mint Iskola dokumentációját, felhasználhatók a további tanulások során, gazdagíthatják a tanulási műhelyek eszköztárát, tanulási segédletként szolgálhatnak a csoportszemináriumok, az egyéni tanulások során, tájékoztathatnak a gyakorlóléhelyekről, információkat nyújthatnak külső partnerek, szülők, iskolafenntartók, a projekt iránt érdeklődők számára, stb.
- Ez a szakasz lehetőséget biztosít egyrészt arra, hogy ki-kí a számára leginkább megfelelő önkifejezési formákban dolgozza ki a tervezett feladatokat. Másrészt arra, hogy a támogatásra, fejlesztésre szoruló területek (pl. kommunikációs készség, kooperációs készségek, döntési képességek tanulási nehézségek, pszichés és szociális problémák, értékelési és önértékelési képességek stb.) körvonalazódjanak a résztvevők számára.

## **Tapasztalatok, eredmények**

Az orientációs szakasz két hete alatt a fiatalok megismerkedtek:

- egymással
- a VMI nyújtotta lehetőségekkel
- a felnőtt segítőkkel
- a VMI helységeivel, felszerelési tárgyaival
- a VMI nemzetközi kapcsolataival és lehetőségeivel
- az EGYTP (Egyéni Gyakorlati Tanulási Program) fogalmával
- a gyakorlóléhelyi lehetőségekkel
- a VMI tanulási színtereivel
- a projekt-tanulás módszerével (gyakorlatban)
- a műhelyekkel - az úgynevezett „műhelynapokon”
- a produktív tanulás fogalmával
- a VMI szabályzatával
- a VMI eddigi életével (filmek, fotók segítségével)

A fiatalok kis csoportokban projekt-témákat választottak és projekt-tanulásban vettek részt. Az orientációs szakasz zárásaként a projektmunka eredményét mutatták be egymásnak.

Három projekt-téma volt:

- iskolarádió létrehozása
- sulí-disco megszervezése
- kirándulás megszervezése

Az orientációs szakaszban fő szerepet kapott a tréning-módszer. Változatos módszerek, játékok segítségével tárták fel egymás, de főleg maguk számára vágyaikat, céljaikat, eddigi kudarcaikat.

Az alábbiakban az első hét Önfelkészítő foglalkozásait vezető kolléganő összefoglalója következik:

*„A bevezető időszakban uralkodó szerepet kaptak az önfelkészítést, egymás megismerését, a vágyak, elképzelések megfogalmazását segítő, a kommunikációs folyamatokat indukáló gyakorlatok, játékok. Mindehhez adekvát munkamódszerként a tréninget alkalmaztuk. Természetesen dokumentációnkban megtalálható a foglalkozások teljes menete, itt most csak a levonható következtetéseket, ill. illusztrációként néhány példát emelünk ki.*

- *Az első nap játékaiból egyértelműen kiderülnek a következők: a fiatalok olyan iskolát szeretnének, ahol kevesebb a tanulás, több a kirándulás és változatosabb, szórakoztatóbb az élet. Szeretnék megváltoztatni a tanulással kapcsolatos viszonyukat, egyúttal szeretnének eredményesebben tanulni. Fontosnak érzik az emberi viszonyokat - az egymás közötti és a tanárokkal való kapcsolatukat is.*
- *Sok minden kiderült a gyerekek szociokulturális meghatározottságáról is. Fiataljaink legnagyobb része rossz családi körülmények között él. Szüleik elváltak és általában rossz anyagi körülmények között élnek. Sokan éltek és élnek át olyan élményeket, melyeket nehéz feldolgozni és amelyek meghatározzák személyiségük fejlődését és választásaikat.*
- *A tréningben szerepet kapott az iskolával kapcsolatos élmények, fogalmak, érzelmek feltérképezése.*

*Világossá váltak a következők:*

- *Az iskolához, a tanuláshoz fűződő viszonyuk inkább negatív élményként idéződik fel.*
- *A tanárok vagy egyes tanárok személye szintén.*
- *Még a tanuláshoz, tudáshoz kapcsolódó tárgyak is negatív töltést kaptak.*
- *A pozitív tevékenységek inkább a szabadidőhöz, mintsem a tanórákhoz kötődnek.*
- *A pozitív és negatív jelzésekből egyértelműen kiderült a sokoldalú, öntevékenykedtető iskola vágya.*
- *Az egyéni, majd kiscsoportos értékválasztás után kiválasztottuk a nagycsoport öt legfontosabbnak tartott értékét: egészség, szeretet, élet, becsület, család. Ez az egész hét legjobb játéka volt. Sok mindent felszínre hozott. Tudatosodtak bennük saját értékeik, megtanultak lemondani, harcolni, választani, dönteni, csoportban dolgozni, s közben megfogalmazódtak a leglényegesebb emberi értékek, melyek mindannyiunk számára fontosak.*

### **Projekttanulás az orientációs szakaszban**

A projekttanulás keretében a fiatalok végigvittek egy folyamatot a probléma felvetésétől a megvalósulásig ill. az elkészült produktum hasznosításáig, értékeléséig. A fiatalok a projekt kidolgozása során átértékelték egy probléma komplex megközelítését, a feladat megoldásához vezető utat, a probléma megoldását, mindezt saját érdeklődésükhöz igazítva. Átértékelték a feladatok megosztásának szükségességét, a felelősségvállalás súlyát, a szervezés apróbb-nagyobb buktatóit, választ kerestek, kaptak a munka közben felmerült kérdésekre, maguk alkották a programot. A fiatalok produktív szituációk részeseivé váltak.

A program elején különböző - a résztvevőket véleményalkotásra, gondolkodásra készítő - idézetek kerültek fel a falra, a fiatalok (ill. minden résztvevő, ugyanis a program minden fázisában a felnőtt segítők együtt tevékenykedtek a fiatalokkal) leírták véleményüket,

érzéseiket a felkerült szövegekkel kapcsolatban. E vélemények kapcsán jutottunk el odáig, hogy ha felvetődik egy probléma, akkor mit tehetünk a megoldásig.

## PROBLÉMA ----- MEGOLDÁS

- a probléma értelmezése
- vágyak, elképzelések megfogalmazása
- saját lehetőségeink számbavétele
- a cél megfogalmazása
- a teendők eltervezése
- konkrét tevékenység elvégzése
- az értékelés módjai
- az elkészült produktum hasznossága
- az érintettek köre.

A fiatalok 3 projekttémát választottak, projekteket készítettek és ennek megfelelően dolgoztak. Megosztották egymás között a feladatokat. A megvalósítás során használták a VMI nyújtotta sajátos lehetőségeket, megfordultak külső tanulási színtereken, interjúkat készítettek, műhelyekbe jártak.

Megélték, megértették, alkalmazták a projekttanulást.

A most következő projekt-kidolgozás az orientációs szakaszban készült.

A résztvevők elkészítették a projekt teljes dokumentációját, mely tartalmazza a tervezés lépéseit és a megvalósult produktumokat is. Az elkészült anyagot egybeszerkesztették, számítógéppel borítót terveztek hozzá. Az elkészült anyagokat a csoport előtt közzétették.

### ***Téma: Kirándulás***

#### ***Cél: Az Abaligeti Cseppkőbarlang megismerése***

##### *1. Kérdések*

- |   |                   |
|---|-------------------|
| - Nyitva van-e a barlang?                   | Tünde             |
| - A barlang története                       | Gábor             |
| - A barlang élővilága                       | Tünde             |
| - A cseppkő bemutatása                      | Edit              |
| - A világ híres cseppkőbarlangjai           | Sziszi            |
| - A barlangkutatók munkájának megismerése   | Jani, Timi, Hajni |
| - A barlang egészségügyi hasznosítása       | Roland            |
| - Plakátkészítés                            | Tibi              |
| - A kirándulás költségvetésének elkészítése | Tibi              |

A megválaszolandó kérdések számbavétele után a fiatalok elosztották egymás között a feladatokat, és a tervezet valamint a vállalások felkerültek a terem falára. Ezután lázas munka kezdődött. Mindenki igyekezett megtalálni a megfelelő információforrásokat, hogy megkezdhesse a munkát.

A munkának már ezen szakaszában sok olyan helyzetbe kerültek a fiatalok, melyekkel később a produktív tanulás folyamatában is találkozhatnak. Pl. ügyintézés telefonon, bejelentkezés, bemutatkozás, időpont-egyeztetés, könyvtárhasználat, számítógép-használat stb...

Az előkészítő lépések után mindenki (egyéni ill. kiscsoportokban) megkezdte témája kidolgozását. Az elkészült produktumokat folyamatosan közzétették a csoportban:

## 2. Produktumok

### *2.1. FELHÍVÁS*

A 10. osztály meghirdeti a magyarhertelendi kirándulást.

A kirándulás ideje: 1998. 09. 17-18.

Gyülekező: 7:00-kor a távolsági autóbusszpályaudvaron

Útvonal: Pécs-Abaliget autóbusszal

Abaliget-Hertelend sétá

Hertelend-Orfű sétá

Orfű-Pécs autóbusszal

Program: Strand (Belépő: 200Ft)

Barlanglátogatás (Belépő: 120Ft)

És még sok vidámság vár benneteket Hertelenden.

Költségek: 1000 Ft - mely tartalmazza a szállást és étkezést.

Útiköltség: 200Ft (oda-vissza)

Jelentkezés:

Jelentkezési határidő:

### *2.2. AZ ABALIGETI CSEPPKŐBARLANG TÖRTÉNETE*

Az Abaligeti Cseppkőbarlang több száz méter hosszú, már az Őskorban az emberek lakóhelyéül szolgált. 1786 óta ismerik. Megvilágított betonjárdákkal ellátott, bejárható szakasza mintegy 500 méter hosszú. Szép cseppkőképződmények láthatók itt, egyik termében padokat helyeztek el azok számára, akik légzőszervi megbetegedésük gyógyítása céljából tartózkodnak itt. A barlang és környéke természetvédelmi terület, vezetővel és csoportosan lehet megtekinteni. A bejáratnál elhelyezett vitrinekben a barlangról és élővilágáról rendeztek kiállítást.

Vezetés indul naponta: 9:45, 11:00, 13:00, 16:00. és 17:15 órakor.

### 2.3. MIT KELL TUDNI A CSEPPKŐRŐL?

*(A leíráshoz a kidolgozók képeket is mellékeltek)*

Mi a cseppkő?

A cseppkő üregekben a kőzetrepedéseken átszivárgó, lecsepegő kalcium-hidrogén-karbonát tartalmú karsztvízből kiváló ásványi anyag formája. A víz lecsöppen a barlangra és itt kémiai folyamatokat indít el. Egy cseppkő kialakulásához évek kellenek.

A cseppkő fajtái:

Tisztula: belül üreges, törékeny, a barlangok mennyezetén csapódik ki.

Függőcseppkő: felfelé nő, fenékszíntön tömör.

Állócseppkő: belül üreges, fenékszíntön tömör.

Ha fentről és lentől növekvő cseppkővek összeérnek, cseppkőoszlop képződik.

A cseppkővekkel különösen gazdagon díszített barlangokat a köznyelv cseppkőbarlangként tartja számon.

### 2.4. BARLANGGYÓGYÁSZAT

A barlangi mikroklíma hasznosítása a gyógyászatban. A speciális környezet egészségjavító hatását már az ősember is felismerte. Már a középkorban számos barlang keresett gyógyhely volt. A modern barlanggyógyászat kezdete a II. világháború idejére tehető. Ma a barlangterápia (speleoterápia) Európa számos országában elfogadott gyógyító rehabilitációs eljárás. A barlang levegője a légzést javítja, a nyálkahártya-hurutot csökkenti. Gyógyszereket kiegészítő, részben helyettesítő kezelésre nyílik lehetőség.

Magyarországon gyógy-barlanggá nyilvánított barlangok: az aggteleki Béke-, a lillafüredi István-, a budapesti Szemlő-hegyi Barlang, de folytatnak kezeléseket az Abaligeti Cseppkőbarlangban is.

Roland interjút készített a témában Dr. Gódi Katalin főorvossal

Az interjú kérdései a következők voltak:

- Milyen betegek szokták igénybe venni a barlangot?
- Milyen korosztály?
- Milyen időközönként keresik fel a betegek a barlangot?
- Mióta folyik ez a tevékenység?

### 2.5 A BARLANG ÉLŐVILÁGA

*(Rövidített változat)*

A kidolgozók képeket is mellékeltek az anyaghoz:

- Az abaligeti Cseppkőbarlang és környéke
- A barlanglakó növények, állatok
- A barlangi denevér

## 2.5 INTERJÚ EGY BARLANGÁSSZAL

(Rövidített változat)

Időpont: 1998. 09. 10.

Helyszín: Duna - Dráva Nemzeti Park, Tettye tér 9.

Megérkeztünk a helyszínre. Megismerkedtünk Parragh Tiborral, akinek a foglalkozása barlangász. Az interjú kezdete előtt elmondtuk neki, mi is ez a projekt, valójában mi a feladatunk azzal kapcsolatban, és felkértük, hogy az általunk fontosnak vélt kérdésekre válaszoljon.

A feltett kérdések:

- Szakmája vagy hobbija a barlangászat?
- Miért lett barlangász?
- Mióta foglalkozik ezzel?
- Mi érdekli leginkább ezen a területen?
- Volt-e valamilyen emlékezetes élménye, amit szívesen megosztana velünk?
- Mi mindennel foglalkozik egy barlangász?
- Van-e valamilyen szövetsége vagy egyesülete a barlangászoknak?
- Mely barlangokban járt eddigi kutatásai során?
- Tud-e valami rendkívüli érdekességet mondani az Abaligeti Cseppkőbarlangról?

(Álljon itt példaként az utolsó kérdésre adott válasz: *Jelen pillanatban ez Dél-Dunántúl leghosszabb barlangja. Teljes hossza 1,3 km. Amit a turisták látogathatnak, az 500 m. Ez a főág. Ezen kívül még három mellékág tartozik hozzá. Az egyik 700 hosszú. A barlang nagyon fontos telelőhely. Nagyon sok denevér van, melyek a fák odvaiban vagy gyökereiben vészelik át a telet, de bejárnak a barlangba nyár végén is, amikor nász-időszak van. Itt él a egy világszerte nagyon ritka állatfaj: a vakrák.*)

A projekt-témák feldolgozása során a fiataloknak alkalmuk nyílt:

- Megtapasztalni az együttműködés új formáit
- Önállóan - vagy segítséggel - addig ismeretlen emberekkel, szervezetekkel való kapcsolatfelvételt
- Egy folyamat végigvitelére a tervezéstől a kivitelezésig, értékelésig - komplex megközelítés
- Tapasztalataik mások számára is hozzáférhetővé tételére - közzététel
- Munkájuk mások számára is hasznos voltának megtapasztalására
- Különbféle technikai eszközök használatára
- Véleményeik, érdekeik ütköztetésére, konszenzusra jutásra
- Az egyéni érdeklődésnek megfelelő munkálkodásra
- Egyéni kifejezőmódra.

Tapasztalataink alapján úgy ítéljük meg, hogy mindenképpen hasznos egy ilyen bevezető szakasz, semmiképpen nem elvesztegetett idő, hisz azok a tapasztalatok, ismeretek és élmények, melyek ekkor szerezhetők (fiatalok és felnőtt segítők számára egyaránt) bázisát képezik további együttes munkáknak. A fiatalok megtapasztalják, hogy nemcsak az iskola lehet iskola, hogy nem véglegesen ítéltettek kudarcra valahol, valamikor; hogy választhatnak, dönthetnek, de azt is, hogy ezt felelőséggel tegyék, hisz döntéseiket, abból adódó feladataikat vállalniuk is kell.

Ez a néhány hét csak a kezdet, és így már talán nem is olyan nehéz.



## Vastagh Zoltán: Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kiscsoportos tanulás

A nevelés (oktatás) alapvető funkciója ősidőktől fogva azonos maradt: a gyermekek felkészítése a sikeres felnőtt életre. A társadalom állandó - az utóbbi évtizedekben különösen felgyorsuló - fejlődése, változása azonban egyre jobban próbára teszi a családokban és az oktatási rendszer intézményeiben kialakult gyakorlatot. A tudomány és a technika előrehaladása által folyamatosan növekszik az elsajátítandó ismeretek mennyisége. A társadalom politikai és gazdasági, környezeti problémái ugyancsak sokszorozódtak. Mindez erősen hat a családok életére és a munkahelyek világára is. Az UNESCO szakmai bizottsága a közelmúltban összegezte a következő évezred oktatással kapcsolatos kihívásait. Az átfogó vizsgálat alapján három fő feladat rajzolódott ki: mai (gyorsan változó) világunkban 1. megtanulni megismerni, 2. dolgozni, 3. együtt élni.

A három feladatcsoport egymással szervesen összefügg. Kutatómunkánkat elsősorban a harmadik feladatkör érinti. „A világot ma jellemző versenyszellem egyes országokon belül - de nemzetközi szinten is - a személyes sikert és a győzelmet favorizálja, s ez segíti az előítéletek kialakulását, fenntartását. (...) A rosszul értelmezett vetélkedéssel gyakran az oktatás is hozzájárul e jelenség létrehozásához.” Hazai viszonyaink között is tapasztalhatjuk, hogy az egyoldalúvá vált iskolai értékelés (osztályozás), a továbbtanulási verseny egyenlőtlen feltételei között, egyes tanulók előbbrejutását elősegíti, törekvéseit felerősíti, miközben mások háttérbe szorulnak, esetleg kirekesztődnek. Szociológusok felmérési adataiból jól ismert tény, hogy az iskola-rendszer nem képes kiegyenlíteni a társadalmi különbségeket, sőt inkább felerősíti azokat.

### A tanulók felelős közreműködése

Iskoláink (különösen középfokon) általában tantárgyközpontúak, csak kivételes esetben (pl. fejlesztő kísérletek során) találkozunk a tanuló, illetve tanulás-központú stratégiákkal. Szerencsére az utóbbi néhány évben a pedagógiai program megalkotása során egyre több intézmény törekedett a közvetlen iskolai környezet igényeinek és az adott tanulókörösségek valóságos helyzetének megismerésére, és ennek megfelelő fejlesztési szisztéma bevezetésére. Másoldalról ugyancsak kedvező fejlemény, hogy - főképp a deviáns viselkedés előretörése következtében - növekvőben van a szocializmus évtizedeiben elhanyagolt, ill. csak formálisan értelmezett erkölcsi, viselkedési normák szerves beépítése az iskolai programokba.

A neveléstudomány túljutott a merev herbarti pedagógián, és meghaladta a dogmatikus szocialista nevelés korlátait. Ma már - kellő tapasztalatok birtokában - képes reálisan értékelni a reformpedagógiák eredményeit is. (Németh A., 1996.) Az iskolai gyakorlat azonban csak nehezen, időigényes szemléletváltás eredményeként, megfelelő feltételek biztosításával alakulhat át. Ennek sokféle (gazdasági, társadalmi és szakmai) oka van. A továbbiakban csak a szakmai okok egyetlen (szerintünk legfontosabb) problémakörével foglalkozunk: a tanulás szűk értelmezésével, és az ebből következő szervezeti, módszertani kultúra egysíkúságával, a differenciálás hiányosságával.

A tanulás - a szűken vett ismeretek és készségek elsajátításán túl - értékrendszerek és viszonyulásmódok, viselkedésminták befogadását is jelenti. A gyermek születése pillanatától kezdve tanul, a szocializáció széles medrében haladva, a veleszületett **adottságok, valamint a** tudatos és spontán ráhatások érvényesülésével. Mindezt mérlegelve azt látjuk, hogy már az

óvodás gyerek is sokat tud: megtanult beszélni, adott tárgyi és személyi környezetében eligazodni, elemi szokásrendszer alapján cselekedni. Természetesen a sajátos adottságokkal rendelkező és más-más feltételek között nevelkedő gyerekek felkészültsége, tudása nagyon különböző.

Szerencsés esetben az iskolába már együttműködésre kész, a feladatmegoldásban járatos növendékek kerülnek. Az iskolakezdő gyerekek egy része azonban nem képes alkalmazkodni, beilleszkedni a közös munkafolyamatba. A tanítási órákon hamarosan kiderül, hogy a pedagógus felismerte-e az osztály-konglomerátum belső viszonyait, képes-e annak sajátos világát feltárni, majd abból építkezni, vagy maga alá gyűri a társas viszonyokat, és feladatadó-számonkérő oktatást honosít meg, amelyben mindenkinek el kell érnie a megkövetelt magatartási- és teljesítményszinteket. A neveltség (tanultság), feladatelsajátítási és viselkedési szint kiindulópont, alaphelyzet, amely az óvónőtől (majd a tanítótól) eleve differenciált megközelítést, egyéni mérlegelést igényel. Ennek megfelelően a helyzetelemzést követően elsősorban az együttműködés feltételeit kell biztosítanunk, és a kooperáció módjait kell megtanítanunk.

Belátható, hogy célunkat sem frontális osztálymunkával, sem egyéni foglalkoztatással nem érhetjük el. A gyerekek személyközi kapcsolataira támaszkodva építhetjük ki azokat a kooperatív egységeket (csoportokat), amelyekben mindenki biztonságban érezheti magát, és osztozhat a feladatmegoldás közös felelősségében.

Paul Roeders a kiscsoportos tanulás nemzetközi eredményeit áttekintő munkájában (*Roeders, 1997.*) legfontosabb feladatnak azt tartja, hogy a nevelési rendszer a lehető legnagyobb mértékben fejlessze minden gyerek, minden tanuló felelősségérzetét és kreativitását. Az ember önmagáért érzett felelőssége (tetteinek és hibáinak vállalása, valamint a felismert problémák megoldásában való aktív részvétele, adott esetben mások ilyen irányú törekvéseinek támogatása) minden további célunk elérésének alapfeltétele.

A maga szintjén felelősséget vállaló egyén (tanuló) törekvéseiben bátorítanunk kell az önálló lépések megtételét, az ismeretek rugalmas kezelését, a tudás többféle módon megvalósított rendszerezését, új, esetleg szokatlan, egyszeri megoldások, nézetek létrejöttét. Egyszerűen fejleszteni kell a kreativitást.

### **Rendszerszemléletű megközelítés**

Belátható, hogy sem a felelősségvállalás, sem a kreativitás képességét fejlesztő tananyagot nem lehet deduktív úton megkomponálni. Nevelési célunkat csak akkor közelíthetjük meg, ha biztosítjuk, hogy a tanulók megtanuljanak bánni saját lehetőségeikkel.

Ha oktatási rendszerünkben (iskolánkban) nem sikerül elérnünk a fentebb röviden bemutatott alapvető nevelési célokat, nyomban megfogalmazódik bennünk a kérdés: hogyan is juthatunk előbbre? Az útkeresést segítheti néhány - a tanítás-tanulás során érvényesülő - rendszerelméleti sajátosság, és idegphysiológiai (agykutatási) tanulság felidézése.

A való világ jelenségeinek rendszerszerű elemzését vállaló kutatók egy része, tudományos, analízis modell szerint haladva, arra törekszik, hogy a különböző jelenségeket minél pontosabban, jól körülhatároltan tárja fel. Ez a megközelítési mód az élő rendszerek esetében (a kutatók etológiai példáin túl ide sorolhatók a különböző társadalmi formációk, így az iskolai osztályok és mikrocsoportok is), túlzott redukcióhoz, az egész-jelleg, „az integrált egész” elvesztéséhez vezethet. Az élő rendszerek adekvát megközelítéséhez utat találó kutatók is

vizsgálják az egyes rendszer-elemeket, de soha nem tévesztik szem elől azok kapcsolat-rendszerét. (Churchman, C.W., 1977. )

A társadalmi csoportok, vagy egyének vizsgálatát és fejlesztését megnehezíti, hogy e területeken csak elvétve találkozhatnak ok-okozati összefüggésekkel, vagy azok lineáris láncolatával. Ennél jóval gyakrabban találunk összetett, rugalmas, többszörös feltételekhez kötődő átalakulási ciklusokat, folyamatokat. Ha például egy tanuló, vagy egy iskolai osztály viselkedésére a pedagógus meghatározott módon reagál, az eredményt egészen pontosan sohasem tudja bemérni. Beavatkozása összefonódó kapcsolatrendszereket mozgósít, miközben - a keletkező konfliktusok, átrendeződések nyomán - azok újraformálódnak. A pedagógiai szándék érvényesülését, hatásfokát a nevelési (oktatási) folyamat nyomon követésével lehet igazán felmérni, illetve megítélni.

Aki a tanítás-tanulás valóságos világát pl. egy baráti pár, vagy iskolai osztály helyzetét és alakulási tendenciáit vizsgálja, tapasztalhatja, hogy ezekben bizonyos fokú autonómia érvényesül. A társas egység, illetve csoport belső dinamikája (természetesen sajátos értékrendje szerint) az önmegújítás, sőt az öntranszcendencia jellemzőit is képes felmutatni. Az utóbbiról ritkábban olvashatunk. Ilyen kreatív átalakulásra elsősorban olyan (al)rendszerek képesek, melyeket túlzott mértékben nem korlátoznak magasabb szintű rendszerek. Végso soron az az ember (tanuló) válhat kreatívvá, az képes átlépni a rendszer-határokat, aki nem érzi korlátozva magát.

A nevelő-oktató munka tanulóközpontú szervezésekor elsősorban a következő rendszereket kell számításba vennünk: a tanulóban végbemenő biológiai folyamatokat, a tanulót mint személyiséget (minden meglévő és hiányzó készségével), a pedagógust, a tanuló társakat (a társas rendszert), a tanári kart, a családot, és a baráti kört. Döntő kérdés, hogy ebben a konstellációban a pedagógus(oka)t vagy a tanuló(ak)t tekintjük-e központi elemnek, kiindulópontnak.

Köztudott, hogy az egyes emberek (tanulók) között, az információk felvételében és kezelésében jelentős különbségek vannak. Egyesek inkább a hallott szöveg alapján, mások a vizuális vagy mozgással kísért élmény alapján képesek gyorsabb, eredményesebb tanulásra. Az egyéni különbségek pedagógiai jelentőségét az agykutatás újabb eredményei (a jobb és bal agyfélteke „szakosodása”, a rövid és hosszú távú emlékezet egymásra épülése, a biológiai ciklusok, és az „agyhullámok” hatása) még inkább megerősítették. A tanításban általában túlteng a bal agyféltekéhez kötődő „logikus-elemző” foglalkoztatás, háttérbe szorítva, kihasználatlanul hagyva a jobb agyfélteke „szintetizáló, kreatív” működtetését. (Lelkes É., 1991.)

Amint minden élethelyzetünkben, a tanítási szituációban is - attól függően, hogy nyugtalan, vagy ellazult, nyugalmi állapotba kerülünk - agyunkban különböző (béta, alfa, téta, delta) hullámok keletkeznek. A hatékony tanuláshoz leginkább kedvező egyfajta ellazult (magas alfa hullámokkal jelzett), kooperációra készítő, a bizalom légkörét biztosító állapot. Semmiképp sem kedvező, ha az oktatás során a tanulók feszült, autoriter légkörben dolgoznak. Azok a diákok, akiket állandó kudarcok érnek (elégtelenek, az osztályban bűnbak-helyzetűek) hogyan is léphetnének a tanterembe „ellazultan, bizalommal”?

### **A tanulásirányítás megújítása**

Amennyiben az iskola meg kíván felelni a modern társadalom kihívásainak, a szaktárgyi ismeretek elsajátítási folyamatában az eddigieknél megalapozottabban, szakszerűbben kell fejlesztenie a tanulók megismerési és társas készségeit. A hagyományos oktatás körülményei között alig van idő és lehetőség az átlagosnál gyengébb tanulók aktivizálására, társas,

kooperatív foglalkozások szervezésére. A probléma az oktatásközpontú, a jó tanulók versengésére orientált iskolában megoldhatatlan.

Hazai viszonyaink között fontos fejlemény, hogy Mérei Ferenc tanárok számára szervezett kutatási szemináriumain már a 60-as évek végén kijelölte a mikroszociológia jelenségvilágában azon társas interakciók lehetséges terét, amelyben - az egyéni és a frontális foglalkoztatás között - hatékony pedagógiai stratégiák építhetők. A témakörben ígéretes iskolafejlesztő munka indult, ezt azonban az oktatásirányítók mindmáig csak minimális mértékben támogatták. A szociálpszichológiai támpontokra alapozott pedagógiai gondolkodás alig hatolhatott be a pedagógiai gyakorlatba, csak kísérleti viszonyok között valósulhatott meg. Ezek a kísérletek kellőképpen bizonyították, hogy a személyközi kapcsolatok belső erejének mozgósításával kialakítható a tanulási folyamat társas-motivációs bázisa, az együttműködés termőtalaja. (Mérei, 1976.)

A „tanulásirányító iskola” koncepciója csak akkor valósulhat meg, ha a pedagógusok is ennek megfelelő (ön)irányító környezetben működhetnek. A team-ekbe szerveződő tanárok segíthetik egymást egyéni és iskolai problémáik megoldásában egyaránt. Közösén dolgozhatnak ki a versenyszellemet visszaszorító, ugyanakkor az együttműködés megfelelő légkörét biztosító tanulási módszereket.

Ha végiggondoljuk a tanulásirányítás teljes iskolai rendszerét, kirajzolódik az a modell, amelyben a tanulót a tanulótársak irányítják, a tanár pedig a kisebb tanulócsoportokat (azon belül az egyes tanulókat). A tanárok számára a tanártársak játszhatnak irányító szerepet. Az iskolavezetés a pedagógus team-ek vezetőjeként működhet.

A gyakorlatban még nem eléggé kidolgozott a tanulók „tanulótársak által történő irányítása”. A kutatási eredmények azonban biztatóak. Az együttműködő tanulás során a tanulók ön-bizalma növekszik, csökkennek az előítéletek, iskolájukhoz és egymáshoz való viszonyulásuk pozitívabbá válik, a baráti szálak szorosabbra fűződnek, mint a kompetitív és individuális oktatás során. (Benda, 1994., Horváth A., 1994.)

Tisztáznunk kell, hogy a differenciálás nem azt jelenti, hogy a pedagógus minden egyes tanuló számára külön feladatokat ad. Ha tekintetbe vesszük a gyerekek közötti különbségeket (tudásszint, elsajátítási mód, szociális-érzelmi állapot, stb.) ez teljesen lehetetlen vállalkozás lenne. A tanulási szintek meghatározása sem lehet folyamatos, hiszen erre csak hierarchikusan felépülő tananyag esetében van lehetőség. Az azonos értékű tananyag-elemek között nem lehet szintkülönbségeket megállapítani. Ennél fontosabb biztosítanunk, hogy a tananyag elsajátításához minden tanuló megfelelő időt és többféle módon tanulmányozható feladatot kapjon. A differenciált oktatáshoz tehát elsősorban gazdag kínálattal rendelkező, a tanulási folyamatot elősegítő (motiváló) környezetet kell teremtenünk, amelyből mindenki profitálhat. (Kozéki, 1985.)

Az együttműködő tanulást sokan a kognitív tanulási célok elérése érdekében kívánják hasznosítani. A hatástanulmányok általános és középiskolákban egyaránt igazolták, hogy a hagyományos (instrukciós) tanulási formákkal szemben a kooperatív út minden vizsgált tantárgyban (nyelvtan, matematika, történelem, környezetismeret) jobb eredményhez vezetett. A tanulók a tudást hatékonyabb, alkalmazhatóbb módon sajátították el, miközben gondolkodási készségük (kiemelten a kritikus gondolkodás) is jobban fejlődött.

A társas-affektív szintén folytatott kutatómunka eredményei között legfontosabbnak ítéljük a hatékony együttműködés képességének alakulását. A kooperatív tanulási formák ebből a szempontból igen jó gyakorlóteret biztosítanak. Más oldalról közelítve megállapítható, hogy a tanulók társas-helyzet értelmezése, reakálási készsége, kommunikációs színvonala jelentősen

emelkedett. Mivel az együttműködés során kevésbé hasonlítják össze a tanulók teljesítményét, sokkal jobban támogatják egymást, mint az individuális, vagy kompetitív oktatás során.

A kooperatív kiscsoportos tanulás során a tanulók pozitívabban érzékelik az osztálylétkört, mint más esetekben. Biztonságos helyzetben azután növekszik a tanulók önbizalma, érzelmi stabilitása. Az eredményeket összegező tanulmányok azt is kimutatták, hogy a kiscsoportos munka hatására megerősödött a tanulási motiváció.

Dobsza községben végzett kísérletünk ugyancsak azt igazolta, hogy a (speciális szempontok szerint szervezett) csoportmunka a tanulásban lemaradt gyerekek tanuláshoz való viszonyulását javította, ezáltal megakadályozva az elkerülhetetlennek látszó bukást. (*Vastagh, 1990.*)

Az együttműködésre alapozott tanulás hatását kutató szakemberek az eredmények mellett problematikus pontokat is jeleztek. Azok a tanulók, akik számára (akár autoriter, akár elhanyagoló családban nevelkedtek) mindent előírnak, ugyanakkor társas közösségeikben sem jutnak kezdeményező szerephez, többé-kevésbé alávetik magukat a meglévő (adott) szabályozó rendszereknek, így találva biztonságot, túlélési lehetőséget. Ha az ilyen helyzetben lévő tanulókat önállóságot, kezdeményezést igénylő, felelős helyzetbe hozzuk, - amint a kooperatív kiscsoportokban ez történik - hirtelen elvesztik biztonságérzetüket, nem találnak megoldást, esetleg pánikba esnek. Ezzel ellentétben, azok a gyerekek, akiket környezetük pozitívan értékel, akikkel szemben rendszeresen (de nem túlzott) követelményeket támasztanak, az ismeretlen, bizonytalan helyzeteket (feladatokat) inkább kihívásként értékelik, melyek aktivitásra készítik őket.

Mivel a kiscsoportos oktatásban a tanár nem építi fel előre a tanulók által megteendő lépéseket, hiszen éppen felelős, aktív kezdeményezésükre számít, a munka elindításáig a csoport minden tagjának erre képessé kell válnia. Meg kell tanulniuk a társas helyzetekben megnyilvánuló bizonytalanság feldolgozását, és ki kell fejleszteni magukban a kezdeményezőkéességet. Ehhez tanulásmódszertani tanfolyamok és speciális személyiségfejlesztő tréningek adhatnak segítséget. Nem csak a tanulóknak, hanem azoknak a tanároknak is változniuk kell, akik számára a pontosan kidolgozott tanórák sora jelenti a biztonságot, és nehezen barátkoznak meg a tanulásirányítás közvetett formáival.

Ha a bizalom légkörét nem sikerül biztosítani, illetve a jó beszéd- és vitakészséggel rendelkező tanulók háttérbe szoríthatják a félénkebb, nehezebben megszólaló társakat, akkor csak a tanulók aktívabb része profitálhat az együttes munkából. Előfordulhat, hogy egyes tanulók azért nem osztják meg tudásukat a csoportban, mert attól félnek, hogy eredményeiket mások kisajátíthatják. Minden iskolai osztályban, tanulócsoporthoz gondot okoznak azok a gyerekek, akik nehezen kezelhetők, nem eléggé fegyelmezettek. Őket a tanulótársak legtöbbször nem képesek befolyásolni, velük a pedagógusnak külön kell foglalkoznia.

### **A kiscsoportok aktivitásával összefüggésben változó tanári szerep**

A kiscsoportos tanulás sikerét döntően befolyásolja a csoportok összetétele, az iskolai osztály szerkezetének átalakulása, a tananyag ismertetőjéből a csoportfolyamatok irányítójává és a tananyag közvetítőjévé váló tanár szerepének megváltozása, a tananyag átalakítása, valamint a módszer beágyazódása az iskola szervezeti struktúrájába.

A csoportok nagyságának meghatározásában egyrészt a megoldandó feladatok, másrészt társas és érzelmi tényezők játszanak szerepet. Az osztályok spontán kapcsolatrendszerében általában a már kialakult (2-3 fős) kisebb egységeket, baráti párokat vehetjük alapul. Ezekből

alkalmanként nagyobb csoportokat képezhetünk. Külön figyelmet kell fordítani a gátlásos, vagy éppen nehezen fékezhető tanulókra. Beilleszkedésük, aktív közreműködésük sok esetben csoporthelyzetük meggondolt megváltoztatásával érhető el. A csoportformációk rugalmasan alakulnak, és tudatosan alakíthatók. Létszámuk általában 2-6 főig terjed, de találunk ennél nagyobb egységeket is.

A kiscsoportok - attól függően, hogy bizonyos kiemelt tulajdonságuk azonos vagy különböző - lehetnek heterogén, vagy homogén összetételűek. Főbb kritériumok: a nem, az etnikai hovatartozás, a tudás- és ismeretszint. A kísérletekből arra lehet következtetni, hogy a homogén csoportok kevésbé alkalmasak a tanítási-nevelési célok elérésére. Hasznos lehet ez a szervezési keret, ha a megoldandó feladat új összefüggések felfedezését igényli. A homogén csoportok létesítésekor számolnunk kell azzal, hogy az erősebb csoportba sorolt tanulóktól eleve magasabb teljesítményt várnak, a gyengébbektől pedig alacsonyabbat. Az „önmagát beteljesítő jóslat” ördögi körét a heterogén csoportban elkerülhetjük. A heterogenitás mértéke azonban mérlegelendő. A tanulók közötti túl nagy különbség az eredmények csökkenéséhez vezet.

A „tanító” és „tanuló” szerep a csoportban nem lehet állandó, miután ezáltal rögződhet a „jobb vagyok” és a „nálam jobban tudja” képzelet. A szerepcseréket tehát, - esetenként akár a csoportok összetételének változtatásával - folyamatossá kell tenni.

A nemek kooperációjában figyelembe kell vennünk, hogy az iskoláskor kezdetén még kialakulnak fiú-lány barátságok, a későbbi években azonban egyértelműen elkülönülnek a nemek. Az általános iskola utolsó éveiben már kirajzolódnak intim (szerelmi) kötődések, ezek azonban (zárttságuk miatt) nem segítik elő a csoportos tanulás sikerét.

Az együttműködő tanulás során a tanár szerepe - a hagyományoshoz viszonyítva - lényegesen változik. A tanító szerepet bizonyos mértékig átveszik a tanulók. A tanítás sikeréért természetesen továbbra is a tanár felelős. A kívánt célok elérését a tanulási folyamat megtervezésével, és a tanulói munka megszervezésével biztosítja. Fontos követelmény, hogy az ismeretszerzés folyamatában a társas működés készségeit (a kooperáció módját, lehetőségeit) is megtanítsuk. A közös munka minőségét jelző legfőbb kritériumok:

- meghatározott részfeladatokért az egyes tanulók egyénileg legyenek felelősek, ugyanakkor a végeredményért a csoport egésze vállaljon garanciát,
- a feladatmegoldás során a csoportokon belül ne legyen megkerülhető az aktív interakció, a gondolatok, megoldási stratégiák, eszközök és anyagok cseréje,
- a csoport végül minden esetben érjen el közös eredményt (pl. egy dolgozat megírásával, feladatlap kitöltésével, csoportbeszámoló, munkadarab stb. elkészítésével).

Hazai gyakorlatunkban is igazolódik az a tapasztalat, hogy egyes pedagógusok (szaktanárok) újításai, csoportoktatási kísérletei megmaradnak az osztály falain belül, az eredmények iskolai szintű értékelésére nem kerül sor. A tanulók fejlődését (különösen az általános iskolai korosztályban) csak korlátozottan segítheti, ha csak egy tanár alkalmazza következetesen az együttes tanulás módszerét, miközben az osztályban működő többi tanár hagyományos módon tanít. Belátható, hogy átütő sikert akkor remélhetünk, ha a megfelelő színvonalú kooperáció a pedagógusok között is kibontakoztatható.

Az első lépés a kooperatív tanulás új módszereinek, és azok alkalmazási módozatainak megismertetése. Erre a leginkább megfelelő megoldás, ha a tanárok továbbképzését ugyanazzal a módszerrel szervezzük, amelyet munkájuk során majd nekik is alkalmazniuk kell. A sajátélményű képzés megmutatja a résztvevőknek az interperszonális folyamatok, együttes

feladatmegoldások természetét, működési mechanizmusait. A vállalkozó pedagógusok a módszer hatékonyságáról ugyancsak ezen az úton (átéléssel) győződhetnek meg.

Az iskolán kívüli, önkéntes továbbképzést követően - a pozitív tapasztalatok és élmények ellenére - a pedagógusok általában visszazuhannak a mindennapok megszokott medrébe. Akik továbbra is igyekeznek az új úton járni, többnyire magukra maradnak, mivel a kollégáktól (vezetőktől) nem kapnak kellő megerősítést. Megfelelő iskolavezetési koncepció kidolgozásával, és a szükséges anyagi-szervezeti feltételek biztosításával azonban az önirányító team-ek általános vezetési modellé válhatnak. Ehhez egyrészt az iskolavezetőség szemléletének átalakulása, másrészt az osztálytanítás falainak ledöntése, a rugalmas munkaszervezés kialakítása szükséges. Az utóbbi lépés feltételezi - többek között - az azonos osztályban tanítók tervszerű együttműködését, a team-oktatás meghonosítását. Erre az alapra azután további szervezet-átalakítási lehetőségek épülhetnek. Ilyenek pl. a tantárgycsoportos, vagy alsó-felső tagozat alapján szervezett tanárcsoportok. Belátható, hogy az átalakulás feltételezi az irányítási (döntési) szintek módosulását, megnöveli a „csoport mint egész” felelősségét.

A vonatkozó rendelkezések alapján ma a magyar iskolákban önálló pedagógiai programok készülhetnek. Ezek között bizonyára vannak olyanok, amelyek nem kényszerképződmények (nem formális, esetleg életidegen dokumentumok), hanem valóban önmegújításra, önépítésre törekednek. Elsősorban számukra jelenthet útmutatást, viszonyítási pontot az itt felvázolt hatékony tanulási modell.

A pedagógusképzés teljes rendszerében minőségi változáshoz, jól kirajzolódó szakmai többlet-vezethet a kooperatív, kiscsoportos tanulás megismertetése, és metodikájának fokozatos elsajátíttatása. Már a pedagógusképző intézményekben (különböző elméleti, metodikai előtanulmányok után) lehetőséget kell adni a fiataloknak arra, hogy megismerjék az önirányító kiscsoportos oktatás eddigi eredményeit, majd arra is, hogy betekintsenek a kooperatív tanulás műhelyébe, az arra vállalkozók pedig mielőbb részt vehessenek saját-élményű felkészítő tanfolyamokon.

## IRODALOM

Benda József: A HKT innovációs program hatásvizsgálata. HJA, Bp., 1994.

Churchman, C. W.: Rendszerszemlélet. Statisztikai K., Bp., 1977.

Horváth Attila: Kooperatív technikák. OKI, Bp., 1994.

Kozéki Béla: Személyiségfejlesztés az iskolában., Békés M. Pedagógiai Intézet, 1985.134-160.

Lelkes Éva: Én így tanítok (A kreativitás szerepe a nevelésben.), Megyei Pedagógiai Intézet, Szolnok, 1991.

Mérei Ferenc - Várhegyi György (Szerk.): Iskolai osztályok szociálpszichológiai elemzése Bp., Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1976.

Németh Attila: A reformpedagógia múltja és jelene. NTK, Bp., 1996.

Roeders, P.: A hatékony tanulás titkai. Calibra K., Bp., 1997.

Vastagh Zoltán. (Szerk.): Mit lehet tenni a hátrányos helyzetű gyermekekért? Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1990.

## **Roeders, Paul: Differenciált oktatás**

*(Avagy: egy kis differenciált osztálymunka)<sup>60</sup>*

### **Bevezetés**

A tanulási gondokkal küszködő gyermekek problémáival való külön foglalkozás, az ilyen tanulók integrációja és a differenciált oktatás megvalósítása: csak néhány azon elvárások és feladatok közül, melyekkel a tanárok és a tanulók mellé rendelt segítők nap mint nap szembe-találják magukat az oktatás során, s mindezt általában a rájuk háruló terhek növekedéseként élik meg. Vajon a „közös felelősségvállalás” mottó megvalósításának terhe a gyakorlatban nem hárul-e egyoldalúan a már amúgy is túlterhelt tanárok vállára? Ebben a fejezetben olyan oktatási formát vázolok fel, melynek keretei közt a mottóban szereplő „közös” szó jelentése valóban „az összes érdekelttel közösen”: a tanulótól az iskolavezetésig és a tanulók mellé rendelt segítőkig mindenkit magában foglal. Legnagyobb újdonsága a tanulók aktív bekapcsolása a hatékony tanulási folyamat megvalósításába, ami többek közt abban nyilvánul meg, hogy minden érdekelt problémáján a lehető legjobban igyekeznek segíteni. Ez az ún. „differenciált oktatás”, melynek során nagyban számolnak a tanulók problémamegoldó képességével, egyben ösztönzik is azt.

A differenciált oktatási forma mellett nemcsak pedagógiai, hanem társadalmi érvek is szólnak. Vagy talán társadalmunknak nem olyan, fejlett problémamegoldó képességgel rendelkező emberekre van-e szüksége, akik csoportos munkában kamatoztatni is tudják ezt az adottságot? S vajon nem az-e az oktatás egyik - ha nem legfontosabb - célkitűzése, hogy serkentse a tanulók kreativitását, és segítse őket tehetségük kibontakoztatásában? Ehhez mindenképp szükséges, hogy a tanulók aktívan vegyenek részt ezen célkitűzések megvalósításában; nem annyira a reprodukálható ismeretanyag elsajátításával, mint inkább azzal, hogy közösen dolgoznak az új felismerésekért, a közös munka során felfedezik, mihez van tehetségük és milyenek a képességeik, s azokat a társaikkal való érintkezés során rögtön használják is.

Mindez sokak szemében talán nem egyéb hiú ábrándnál, s azonnal felvetődik a kérdés, megvalósítható-e ilyesmi egyáltalán egy iskolai osztályban? Az alábbiakban épp csak fellebbentem a fátylat a módszerről, leírása ugyanis egy teljes könyvet tesz ki (Roeders, 1995). Hogy a differenciált osztálymunka alapelemeit megérthessük, mindenekelőtt röviden ki kell térnünk a módszer alapjául szolgáló filozófiára.

### **A rendszerszerű megközelítés, mint az oktatás alapja**

A rendszerszerű megközelítés fizikai és biológiai környezetről való gondolkodásunknak már régóta természetes része: ökológiai- és részrendszerekről beszélünk. Különös módon ezzel a megközelítésmóddal a pszichológiában és a pedagógiában még csak ritkán találkozhatunk. Pedig itt is segítségünkre van, ha úgy tekintünk magunkra és környezetünkre, mint egymással folyamatos kölcsönhatásban álló rendszerekből felépülő élő szerveződésekre. A tanuló olyan élő rendszerként működik, amely kölcsönhatásban áll tanárával, diáktársaival, barátaival,

---

<sup>60</sup> P. Roeders: Leerling-begeleid onderwijs. In: R. de Groot (Red.): Borg voor zorg. Lewn/Apeldoorn, 1995. 53-59. Ford.: Balogh Tamás



családjával stb., melyek maguk is más rendszerekkel kölcsönhatásban álló rendszereknek tekinthetők. A család részt vesz a környék életében, a tanár az iskolában, mely megint csak rendszernek tekinthető. Ily módon különböző rendszereket gondolhatunk el: mindegyik különböző alrendszerekből épül fel, s egy vagy több más rendszer részeként is működik. Egy adott rendszeren belül, egymással kölcsönhatásba kerülve az alrendszerek különféle módon működhetnek: ez tesz minden rendszert egyedivé, egyedülállóvá. Nincs két olyan család, de két olyan osztály sem, amely ugyanúgy működne.

Mégis, minden élő rendszernek van egy nagyon fontos közös tulajdonsága: az önszerveződés. Minden élő rendszer maga határozza meg saját, egyedi tulajdonságait: egy osztály működését az azzal kapcsolatban állók együttesen alakítják ki; egy tanuló működését belső folyamatai határozzák meg, és az a mód, ahogy a környezetéből érkező hatásokra reagál. Az önszerveződés két egyidejű folyamatból áll (*Capra, 1982*): debilizáló és kreativitásra serkentő késztetésből. Zavar esetén a rendszerek arra törekednek, hogy megőrizzék tulajdonságaikat (pl. a sebek gyógyítása, az embert saját igazában megerősítő érvek keresése vita esetén). Ha a zavar túl nagy, a rendszer (ideiglenesen vagy örökre) szétesik (válás, kimerültség), vagy új, jobb módot talál a működésre (új iskolai szabályzat, kreatív ötlet). Elvileg egy adott rendszer tulajdonságaiban beálló bármilyen változás hatással lehet minden alrendszerre, de az összes olyan rendszerre is, melynek az adott rendszer csak része.

Ebből adódik olyan következtetés, amely számunkra is fontos lehet: (1) Mindenkit személyes felelősség terhel azért, hogyan működik (aminek egyáltalán nincs tudatában minden felnőtt: erre csak a tapasztalat taníthat meg, s ebben az iskolának is megvan a maga szerepe); (2) a rendszer működésében beálló zavarért általában nem csak egy dolog tehető felelőssé: a baj elvileg bármely alrendszeren keresztül - akár egyszerre többön is - beszivároghat (ez életünkben a bizonytalansági tényező). Ez egyszersmind azt is jelenti, hogy nincsenek örökérvényű, mindenre érvényes receptek a rendszer helyreállítására; elvileg ez is bármely alrendszeren keresztül lehetséges, a siker felé pedig több alrendszer egyidejű hatásán keresztül vezet a legrövidebb és leghatásosabb út.

## **Hogyan képzeljük el a differenciált osztálymunkát?**

A differenciált osztálymunka ismérvei durván három kategóriára oszthatók: (1) pozitív, ösztönző tanulási légkör az osztályban; (2) kiscsoportos oktatás, és (3) differenciált oktatás a változatos kínálat révén. A következőkben erre a három fő ismérvre szeretnék röviden kitérni.

### *A tanulás légköre*

Tudjuk, hogy a tanulási folyamatok nem minden körülmények közt zajlanak optimálisan. Oldott lelkiállapotban könnyebben tanulunk és jobban teljesítünk, mint ha feszültek vagyunk. Ebben többnyire finom pszichológiai és testi folyamatok játszanak közre. Mint élő rendszer, testünk is összehangolja működését környezetével, s egyszerűen lehetetlen kizárnunk bizonyos ingerlő jelenségeket. Bár az oktatás fő célja a tanulás, ez a tanulók lármája vagy a tanár indiszponáltsága miatt messze nem zajlik ideális körülmények között. Meglátásunk szerint ezért a hangulatot oldó technikákat is a tanulási folyamat hivatalos részeként kell alkalmazni. A hangulat oldása megelőzi a munkát, és nem - az oktatásban sajnos megszokott - „becsem-pészett” tevékenység, például, amikor óra végén így jutalmazták a tanulókat. Durván ötpercnyi célirányos kikapcsolódás félórányi koncentrált többlet-munkát eredményez (*Faust-Siehl & Ganzer, 1994*). Az óra alatti kikapcsolódásra játékos tanulási tevékenységek formájában keríthetünk sort.

A tanulás légkörének második aspektusa a tanulók (főképp a tárgyhoz kapcsolódó) kezdeményezéseinek bátorítása. Ezzel egyrészt kifejlődik a bizalom légköre, másrészt a tanulási folyamatért a felelősség egy része magára a tanulóra hárul. A bátorítás annak elismerését is jelenti, hogy mindenki követhet el hibákat, anélkül, hogy ezért meg kellene bélyegezni. A tökéletlenségek felismerése éppen a célirányos ösztönzés lehetőségét hordozza magában. Csak olyan közösségben, ahol mindenki azon van, hogy a másik képességei fejlődjenek és javuljanak, és magától értetődik, hogy a közös munka során a résztvevők segítik egymást és foglalkoznak egymás problémáival, fejlődhet ki a tanulóknál olyan fokú bizalom, hogy saját személyes problémáikat is hajlandóak lesznek szóba hozni az iskolában. Az ilyen bizalommal teli légkör egyszersmind sok lehetőséget ad a közvetlen segítségnyújtásra és támogatásra is, amivel sokkal több probléma megoldható már az osztályban.

### *Kiscsoportos oktatás*

Az általunk szorgalmazott aktív tanulás a klasszikus, az osztályt megbonthatatlan egészként kezelő oktatás keretében csak korlátozott mértékben lehetséges. Frontális instruálás esetén a tanulók kizárólag passzívan vesznek részt a tanulási folyamatban, gyakran még úgy sem. A tanulók aktív bevonása és az erre való odafigyelés az ilyen szervezetben nem kivitelezhető. Mennyivel könnyebben megy ez, ha a tanulók kis csoportokban közös és egyénre szabott feladaton dolgoznak! Ennek során végül is a csoport, mint rendszer irányítja és szervezi tagjainak egyéni tevékenységét. Elvileg minden osztály felosztható olyan mini-csoportokra, melyek önállóan dolgozhatnak a tanulási feladatokon. Erre a múltban már többféle módszert is kidolgoztak (*Van der Linden, 1988; Huber, 1993*): az állandó párosoktól (szociális-érzelmi problémák esetén) a 4-6 tanulókból álló „team”-eken, „puzzle”-csoportokon vagy csoportos projecteken át a nagyobb létszámú csoportokig (irányított viták esetén).

Ahhoz, hogy diákjait kisebb csoportokban eredményesen tudja dolgoztatni, a tanárnak a következő tulajdonságokkal kell rendelkeznie: (1) képes legyen felmérni, hogyan állítsa össze a tanulócsoportokat (találja el a heterogenitás optimális mértékét); (2) legyen képes a csoportos folyamatok irányítására; (3) tudja, hogy az adott feladatok megvalósítására a csoportos munka melyik formája alkalmas, és (4) találjon olyan feladatokat, melyek csoportos munkával megoldhatók, vagy legyen képes már meglevő feladatokat úgy alakítani, hogy azok alkalmassá váljanak a csoportos munkára. Ezek mindegyike olyan képesség, aminek elsajátítására bármelyik tanár képes. A tanulóknak önfegyelemre van szükségük, illetve szükség esetén meg kell tanulniuk, hogy tudnak valóban aktívan és eredményesen részt venni saját csoportjuk munkájában. Ezzel egyébként olyan képességekre tesznek szert, mely egész életükben a hasznukra lesz.

### *Differenciálás a változatos kínálat révén*

A differenciált oktatást gyakran értelmezik úgy, hogy ennek során a tanárnak pontosan az adott tanuló egyéni teljesítőképességére szabott feladatokat kell kiadnia, amihez az a kellemetlen képzet tapad, mintha minden egyes diák számára külön feladatokat kellene kigondolni. Ezzel nem csak a differenciálás fogalmát egyszerűsítik le túlságosan és értelmezik egyoldalúan, de földre is értik azt, hiszen nem is a tanuló színvonala a legfontosabb szempont, ami miatt az oktatásnak egyéni alkalmazásra van szüksége. Hiszen, mint a gyakorlat mutatja, a differenciált osztálymunka során a tanulók többsége képes kiegészítő tevékenységet, plusz-feladatot választani magának a kínálatból.

Sokkal fontosabb, hogy a tanulók tanulási preferenciái erősen különböznek egymástól, vagyis az a mód más és más, ahogy a legeredményesebben képesek tanulni: verbálisan, vizuálisan vagy manipulatív módon (*Keller, 1993*), ezenkívül pedig vagy analitikusan vagy holisztikusan. Sok

tanuló messze nem a szövegből való tanulás útján tudja a legeredményesebben elsajátítani a tananyagot (így az információnak csak kb. a 10%-a marad meg bennük). Az információ-vesztés egy része képi eszközökkel megszüntethető, és ebbe az aktív tanulás lehető legtöbb momentumát belevegyítve (melynek során a logikus gondolkodás és a kreativitás egyaránt szerephez jut) az arányt 70% fölé emelhetjük. Ezekkel a technikákkal egyszersmind jobban serkenthetjük a diákok jobb agyféltekéjét, ahol a látóképesség és a kreatív képességek központja helyezkedik el. Oktatóinknak (mint a tanulási folyamatok hangszerelőinek és rendezőinek) tudniuk kell, hogy változatos mennyiségű oktatási anyagot és feladatot kell felkínálniuk.

### **A differenciált osztálymunka bevezetése és megszervezése**

A differenciált oktatást nem lehet egyik napról a másikra bevezetni, mert az az iskola minden szintjén előkészítést igényel. Ha egyedül kezd hozzá egy tanár, majdnem mindig kudarcra van ítélve, egyrészt, mert a csoportok optimális összeállításához olykor elkerülhetetlen, hogy áttörjék az évfolyamokra bontott tananyag- és tanulóosztályok kereteit, másrészt, mert az ilyesfajta változtatáshoz szükség van a kollégák és az iskolavezetés irányítására is. Az intenzíven együttműködő tanári teamek jelentik az első lépést egy olyan iskola felé, melynek minden elemében magától értetődőnek számít a differenciált osztálymunka és a tanulók problémaival való egyéni foglalkozás. Noha a módszer egy-egy részegységben való alkalmazása szintén lehetséges, kíváncsú mégis arra törekedni, hogy az lehetőleg a teljes iskola szintjén bevezetésre kerüljön. A bevezetésben említett kézikönyvben található gyakorlati feladatok közös kivitelezése a kollégákkal épp olyan nagy segítséget jelenthet ehhez, mint az iskola keretén belül megvalósítható tréning és továbbképzés. Ennek során a tanárok saját bőrükön tapasztalhatják a módszer előnyeit.

Van egy sajátos probléma, amelyre mindenképp oda kell figyelni. Az individuumok egyedi volta abban is megnyilvánul, hogy minden diák másképp reagál a kevésbé szigorú szabályozási rendre. Az olyan tanulóknak, akik a (gyakran autoriter vagy nem elég szervezett) oktatási formában alig tettek szert személyes felelősségérzetre, meg kell tanulniuk a csoportos tanulás megfelelő módját (*Huber et al., 1992*). Ezért módszerünkben az erősen szervezett csoportos tevékenységről a kevésbé szervezett formákra való fokozatos áttérést javasoljuk.

Alighanem néhány tanárnak is hasonló problémával kell majd megküzdenie, hisz mindig vannak, akik nem bíznak benne, hogy a tanulók csoportokban is képesek eredményesen dolgozni. Ennek kapcsán megint utalunk az életünkben jelen levő bizonytalansági tényezőre. Azt hinnénk, hogy a kis csoportokban való munka során kevésbé tarthatjuk ellenőrzésünk alatt a folyamatokat, ezért az óra kimenetele is kevésbé jósolható meg: ennek azonban ellentmond, hogy a klasszikus, az osztályt megbonthatatlan egészként kezelő oktatás garanciája, ha a célt (a tanulók képességeinek kibontakoztatását) nézzük, csak látszólagos. A klasszikus, az osztályt megbonthatatlan egészként kezelő oktatás során a tanár egyedül az osztályban uralkodó rend mértéke alapján vonhat le bármifajta következtetést arra nézve, vajon a diák tud-e valamit kezdeni (és ha igen, mit és mennyit) az átadott ismeretekkel. A differenciált osztálymunka tanulási formáiba való befektetéssel erre sokkal több dolog alapján lehet következtetni. A bizonytalanság kezelését pedig képességfejlesztő kurzusokon is elsajátíthatják az oktatók.

### **Tapasztalatok és hatások**

A differenciált osztálymunka első változata pár éve integrálva bevezetésre került néhány hagyományos holland általános iskola felsőbb évfolyamaiban. Az új forma beindítása egy iskolán belüli differenciált program segítségével négy hónapot vett igénybe. A differenciált osztálymunka során a diákok rövid idő alatt szinte minden tantárgyban egyértelműen jobb

tanulmányi eredményeket mutattak fel, mint a kontrollcsoportként szolgáló iskolák megfelelő osztályainak tanulói. A differenciált oktatásban résztvevő tanulók körében a szociális-érzelmi természetű és a tanulási problémák nagy mértékben csökkentek, miközben ugyanebben az időszakban a kontrollcsoportként szolgáló iskolák osztályaiban alig volt megfigyelhető csökkenés. A tanárok el voltak ragadtatva: 90%-uk nem kíváncsított vissza a klasszikus, az osztályt megbonthatatlan egészként kezelő oktatási forma keretei közé; az új forma bevezetésébe fektetett energiáért bőségesen kárpótolta őket a munkában talált jóleső öröm.

Németországban 1993 szeptembere óta folyik 20, a kiegészítő oktatásban résztvevő iskolában (elsőtől harmadik szintig) egy kísérlet, amelyhez 1994-ben további 20 iskola csatlakozott.<sup>61</sup> Ezekben az iskolákban a klasszikus, az osztályt megbonthatatlan egészként kezelő oktatás minden formája a differenciált osztálymunka elképzelése szerint zajlik, a tanulási problémákkal küszködő, illetve kudarcától szorongó és a valamelyik tantárgyban megakadt tanulókkal való egyéni foglalkozás csakúgy, mint a személyes döntési folyamatokban nyújtott segítség, míg korábban ezeket a tevékenységeket mind egyénileg kezelték. Az első mérések nagyon kedvező hatásra engednek következtetni, ami lehetőséget ad rá, hogy rövidebb idő alatt még több tanulóval lehet majd eredményesen egyénileg foglalkozni. A holland iskolai környezetben szerzett kiterjedt gyakorlati tapasztalatok nemcsak megerősítik ezt a pozitív képet, de azt is megmutatják, hogy a módszerre a hagyományos középiskolákban is át lehet térni.

## Irodalom

- Capra, F., *The turning point: Science, society and the rising culture*. N. York: Simon & Schuster, 1982.
- Faust-Siehl, D. & Granzer, D., *Stille und Entspannung: „Schlaflieder” für die Pädagogische Vernunft?* Pädagogik, 1994, 46, 12, 31-34.
- Huber, G. L. (Hg.), *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren, 1993.
- Huber, G. L., Sorrentino, R. M., Davidson, M. A., Eppler, R. C. Roth, J. W., *Uncertainty orientation and cooperative learning: individual differences within and across cultures*. *Learning and Individual Differences*, 1992, 4, 1-24.
- Keller, G., *Lehrer helfen lernen. Lernförderung-Lernhilfe-Lernberatung*. Donauwörth: Auer, 1993.
- Linden, J. L. van den, *Samenwerken en leren*. In: J. Bonarius, N. Deen, R. Fiddelaars & W. Loermans (Red.), *Handboek Leerlingbegeleiding*. Alphen a/d Rijn: Samsom, 1998.

---

<sup>61</sup> A kiegészítő oktatás a Németországban kialakult hivatalos oktatási rendszerrel párhuzamosan működő magániskola-hálózat. A szülők kisiskolás korban és a későbbiekben is beirathatják ide gyermeküket, ha azok lemaradnak, hátrányos helyzetbe kerülnek. A sajátos „korrepetálás” különösen azok számára fontos, akiknél várható, hogy a 4. osztályos szűrésnél gyengébb teljesítményt fognak elérni, és így nem kerülhetnek be a gimnáziumba. A korrepetáló iskolába járó gyerekek legnagyobb része a 12, 14, és 16 évesek korosztályából verbuválódik, mivel itt már egyre többen küzdenek az anyanyelv, az idegen nyelvek és a matematika tanulási problémáival. A magániskolák tárgyi és személyi feltételei igen jók, igénybevételük azonban a szülőknek nem kis anyagi megterhelést jelent. Az oktatási forma rugalmas, szükség szerint akár egy-két órára, egy vagy több tantárgy tanulására is felvesznek gyerekeket, vagy megállapodás szerint bizonyos szint eléréséig foglalkoznak velük.

**Roeders, Paul:**  
**Egy előfeltétel:**  
**A diákok közötti támogató kapcsolatok<sup>62</sup>**

**Az emberek társas hálójá**

A történelmi fejlődés során az egyes ember társas hálójá egyre kiterjedtebb lett. Egyre nagyobb lett az a társadalmi csoport, melyben az ember mindennapi élete során mozog, a kis vadász vagy paraszti közösségeket nagyobb közösségek, városok, államok váltották fel.

A gyermek egyéni fejlődése során hasonló folyamatot figyelhetünk meg: kezdetben csak a családtagjaival van kapcsolata, később megismerkedik kortársaival és a szülői ház környékének egyéb lakóival. Amikor iskolába kerül, drasztikusan kitágul társas világa. A középiskolába lépés, illetve a munkavégzés megkezdése is a társas kapcsolatok további bővülésével jár. Ezekben a helyzetekben a többiekhez fűződő kapcsolatok kiépítése és fenntartása a megfelelő funkcionálás egyik feltétele.

Mindenkinek szüksége van másokra, bizonyos célok eléréséhez. Ez nem csak az anyagi célkitűzésekre, hanem elsősorban a társas és pszichológiai szükségletekre érvényes, amelyek kielégítettsége igen fontos ahhoz, hogy az egyén jól érezze magát. Az egyik legfontosabb elem a társas kapcsolatokban kialakuló kölcsönös támogatottság megélése. A támogató társas kapcsolatok hiánya a legdöntőbb magyarázata annak, miért képtelenek egyes emberek leküzdeni a stresszt okozó tényezőket, míg mások azonos körülmények között nem küzdenek problémákkal.

A társas támogatottság azt jelenti, hogy vannak a környezetünkben olyan emberek, akiknek a segítségére, bátorítására, figyelmére és gondoskodására szükség esetén számíthatunk. A társas támogatás rendszere olyan emberekből áll, akik együtt oldják meg a feladatokat és törekszenek a célok elérésére, akik a másikat ellátják a szükséges eszközökkel (anyagi, információ, készségek, tanács stb.), akik segítenek elviselni a stresszt okozó helyzeteket, és abban, hogy a problémák megoldására képesek legyünk mozgósítani pszichikai tartalékainkat. A társas támogatottság rendszere magában foglalja a baráti kapcsolatokat és az egyéb olyan társadalmi kapcsolatokat, amelyekben fennáll a kölcsönös bizalom. Az ilyen rendszer további fontos jellemzői, hogy a másik (többiek) szükség esetén rendelkezésünkre áll(nak), és hogy a nyújtott támogatással elégedettek vagyunk.

**A társas interakciók kerete**

Társas tevékenységünkben a kommunikatív interakciók több típusát különböztetjük meg. Az interakció céljától és tartalmától függően, két fő és több altípust különíthetünk el (*lásd az ábrát és Habermas, 1981 és Levinas, 1972*).

Az első fő kategória az úgynevezett instrumentális interakció. Ennek célja egy saját személyes cél vagy az önfenntartás megvalósítása egy másik személy révén. Lényegében mindegy, hogy magam írom-e be ezt a szöveget a számítógépbe, vagy a titkárnőmmel végeztetem a munkát. A titkárnő ebben a helyzetben csupán eszköz célom elérésében. A társas tevékenység ilyen

---

<sup>62</sup> Részlet P. Roeders: A hatékony tanulás c. könyvéből. Calibra K., 1996., 34-39.

esetben elsősorban feladatok vagy parancsok adásából áll (gondoljunk csak a hadseregre mint rendszerre), amelyeket a másiknak vagy a számítógépnek végre kell hajtania. Az eszköznek, vagyis a másik személynek abban a pillanatban semmi lehetősége nincs arra, hogy a maga részéről is hozzájáruljon az interakcióhoz. Ettől az interakciós formától idegen az emberiesség.

Interakciós forma	Cél	Követelmény a partnerrel szemben
Instrumentális/stratégiai	egyoldalú siker	hatékonyság
H		
u megállapító	kölcsönös megértés	igazság
m normatív	kölcsönös megértés	jogosság
á expresszív	kölcsönös megértés	őszinteség
n találkozás	kölcsönös megismerés	nincs (!)

*Emberek közötti interakciós formák*

A humán jellegű interakciós formákat több alcsoportra oszthatjuk. Mindegyikük közös jellemzője azonban az a minimális cél, hogy kölcsönös megértést alakítsanak ki az emberek között. A megállapító interakció során elmondok valamit egy tárgyról vagy eseményről (pl. „Ez a növény nem nő.”). Eközben azt kívánom, a másik bízzék abban, hogy igazat mondok. Egy normatív cselekedet során kifejezésre juttatok valamit arról, hogy mi a véleményem a másikhoz való viszonyomról (pl. „Mi lenne, ha köszönnél?!”). Ebben az esetben azt várom a másiktól, hogy elismerje a véleményem jogosságát. Az expresszív interakcióval a bensőmből akarok valamit megmutatni (pl. „Jól érzem magam nálad.”). Itt azt várom a másiktól, hogy ne kételkedjék a megnyilvánulásom őszinteségében. Ez a három típusú interakció nézeteltérésekhez vagy félreértésekhez vezethet, ha a másik nem tesz eleget az elvárásaimnak. Az utolsó típusú interakciónak, az emberi találkozásnak az a célja, hogy kölcsönösen feltérképezzük vagy megéljük közös terünket, vagyis hogy teljesen nyitottak vagyunk egymás felé azért, hogy együtt éljünk meg egy darabka közös valóságot. Az interakciós partnerek itt semmit nem kívánnak egymástól, hiszen már korábban megmutatták, hogy őszinték, becsületesek és nyitottak. Mindkét partner számára bizonytalan, hogy fog végződni az interakció, hiszen mindketten azonos mértékben befolyásolhatják. Ebben az interakciós formában vagyunk a leghajlamosabbak arra, hogy elfogadjunk új ötleteket, felfogásokat és nézeteket, amelyek akár bennünk, akár a partnerben alakultak ki. Mivel az ember elfogadottnak és védettnek érzi magát, vagyis nem érzi magát körül elnyomó rendszert, ez az az interakciós forma, melyben leginkább kibontakozhat a kreativitás. Az emberi találkozásra, mint interakciós formára csak akkor kerülhet sor, ha az interakciós partnerek azonos értékűnek fogadják el egymást. az iskolában a tanulók és a tanárok általában a saját csoportjaikban fogadják el egymást egyenrangúnak, a tanárok és tanulók közötti interakciókban szinte mindig megmarad némi egyenlőtlenség, bármennyire törekszenek is ennek megszüntetésére.

Természetesen nem lehetünk meg instrumentális interakciók nélkül, és nem lehetséges folyamatosan emberi találkozásokat szervezni. Ha azonban megvizsgáljuk a különböző interakciós formák gyakoriságát, és azt, hogy ezek milyen feltételek között jönnek létre, akkor egészen biztosan lehetőségünk van arra, hogy az oktatásban is gyakoribbá tegyük az emberi interakciós formákat. Különösen a tanulók közötti interakciók alkalmasak arra, hogy megteremtve a bizalom légkörét, emberibb jellegűvé tegyék az iskolát.

## Gyerekek, nevelők és kortársak

Az emberi kapcsolatok fejlődése szempontjából legfontosabb környezet a család, az iskola és a szabadidős társas hálózat. Az első két helyzetben (de a klubokban, edzésen vagy egyesületekben is) a gyerekek és felnőttek, valamint gyerekek és gyerekek között is létrejönnek interakciók. A legtöbb felnőtt hagyományos módon a nevelők (a tanárokat is beleértve) és a gyerekek közötti interakciókat tartja a gyerekek és fiatalok nevelése és szocializációja legfontosabb eszközének. A gyerekek és fiatalok kortársi kapcsolatait a legjobb esetben jelentéktelennek, a legrosszabb esetben pedig egészségtelen és zavaró befolyásnak tekintik.

Ha azonban figyelembe vesszük, hogy a támogató szociális kapcsolatok esetén kölcsönös bizalomra van szükség, meg kell állapítanunk, hogy éppen a kortársi kapcsolatok felelnek meg legjobban ennek a követelménynek. Miután a kortársi kapcsolatokban a résztvevők inkább egyenlők egymással, nem jellemzi őket eleve az eltérő mértékű hatalom, ahogy a felnőttek, nevelők és a gyerekek közötti kapcsolatokat.

Az oktatásban is azt tapasztaljuk, hogy elsősorban a felnőttek, nevelők és a gyerekek közötti interakciókat tartják fontosnak. Az iskolai osztályban az idő nagy részét az tölti ki, hogy a tanár instrukciókat ad, a tanulók pedig egyénileg dolgoznak, miközben a tanulók azon kísérleteit, hogy egymással interakcióba lépjenek, egyszerű rendzavarásnak tekintik. A tanulók közötti interakciók gyakran az iskolán kívüli tevékenységekre korlátozódnak. Ezeknek a tevékenységeknek ritkán van közvetlenül közük ahhoz, ami az osztályban történik. Emellett a hagyományos iskolai osztályrendszer is oda hat, hogy a tanuló csak korlátozott számú, vele majdnem egyidős társával kerüljön kapcsolatba, és a csoport tagjainak ismeretei és készségei nagyjából azonos szinten maradjanak. Ezenkívül az oktatásban általában kevés figyelmet szentelnek annak, hogy a tanulók elsajátítsák azokat a társas készségeket, melyek ahhoz szükségesek, hogy jó kapcsolatuk legyen a tanulótársaikkal. Az oktatási és pedagógiai gyakorlat ezeket a készségeket kevésbé tartja fontosnak.

Bizonyos fókig a családi nevelés is akadályozza a gyermekek egymás közötti interakcióinak és kapcsolatainak kialakulását. A szülőknek nevelési tanácsokat adó népszerű irodalomban sok szó esik arról, hogyan bánjanak a szülők gyermekeikkel, és nagyon kevés arról, hogyan segíthetik a szülők a gyermekek közötti konstruktív interakciók kialakulását. Ugyanakkor a mai világban a gyerekeknek egyre kevesebb lehetőségük van arra, hogy más gyerekekkel együtt legyenek. A kisebb családok, a lakáshelyzet, amely kevésbé kényszerít lakáson kívüli tevékenységekre, a modern lakónegyedekben a játékra alkalmas helyek hiánya az okai a helyzet ilyen alakulásának.

### A társak interakciójának jelentősége

Bár a nevelésben nem szentelnek nagy figyelmet a kortársi kapcsolatoknak, a kutatás kimutatta, hogy a valóságban mennyire fontosak ezek a kapcsolatok és interakciók (*lásd Hartup, 1983; Johnson, 1980*). A személyiség, társas készségek, érték- és normarend számos aspektusa a kortársi kapcsolatokban alakul ki. A gyerekek a kortársi kapcsolataikban azonosulhatnak azokkal a barátaikkal, barátnőikkel, akik a szemükben csodálatraméltó tulajdonságokkal rendelkeznek. A gyerekek így módon fontos modell-funkciót tölthetnek be egymás számára. A viselkedési módok, a ruha- és frizuradivat, a zenei ízlés, annak szabályai, hogy hogyan kell viselkedni egy csoportban vagy a felnőttekkel, igen nagy mértékben a kortársi csoportokban alakulnak ki.

A különböző kutatások kimutatták, hogy a kortársak a felnőtteknél általában sokkal jobban el tudják fogadtatni, hogy egy adott helyzetben miért épp egy bizonyos viselkedés a megfelelő.

Youniss (1980) leírt egy sor ilyen kutatást, és arra a következtetésre jutott, hogy a felnőttek már nem képesek igazán beleélni magukat a gyerek helyzetébe, másrészt pedig a kortársi csoportok nagyobb mértékben képesek arra, hogy kreatív megoldásokat találjanak a felmerülő (társas) problémákra. Együtt olyan rendszert alkotnak, melyben nem túl nagy a nyomás, amelyben a csoport tagjai egyenértékű befolyással bírnak. Emellett az is szerepet játszik, hogy a kortársak szintén épp most sajátították el bizonyos feladatok megoldási módját, ezért az ezzel kapcsolatos problémák még frissen élnek az emlékezetükben, és így jobban el is tudják magyarázni a dolgot kortársaiknak, mint a felnőttek, akik évekkal ezelőtt sajátították el az adott feladat megoldási módját.

A kortársakkal folytatott interakciók során a gyerekek azt is megtanulják, hogy mások véleménye vagy álláspontja nem feltétlenül azonos az övékkel, és hogy a problémáikat a másik szempontjából is meg lehet közelíteni. Ez a készség, hogy más perspektívából is képesek legyenek egy problémát szemlélni, alapvető fontosságú a további kognitív és társas fejlődés szempontjából. Ez a készség összefügg az információ megértésének képességével, a konfliktusok konstruktív megoldásával, a mások megsegítésének motivációjával, a saját attitűd megmutatására való hajlammal stb. A kortársakhoz fűződő kapcsolatok jobban fejlesztik ezeket a készségeket, mint a felnőttekhez fűződők. Egy másik fontos készség, amely szintén a különböző perspektívákból való megközelítéssel függ össze, és amely szintén a kortársakkal folytatott interakciók során fejlődik ki, az autonóm cselekvés. Az autonóm személyiség megérti, mit kíván tőle a másik az adott szituációban, és eldönti, hogy meg kíván-e felelni ezeknek az elvárásoknak. Az autonóm személyiség sem mások, sem a saját motivációja által nem hajlandó extrém módon befolyásolni engedni magát a cselekedeteiben, döntéseiben mint a saját belső értékrendjét, mint a környezet elvárásait figyelembe veszi, miáltal rugalmasan és megfelelő módon reagál.

A mindennapi életben is nélkülözhetetlenek a másokhoz fűződő kapcsolatok. Bizonyos célok elérése a munkában, családban, szabad időben vagy más szituációkban sok esetben lehetetlen mások támogatása vagy segítsége nélkül.

Ha valakiből hiányzik a készség, vagy elnyomja, hogy másokkal együttműködve törekedjék bizonyos célok elérésére, ez drasztikus következményekkel jár az illető társadalmi funkcionálására. Guldmond (1994) ezzel összefüggésben kimutatta, hogy egy tanuló tanulmányi eredményét jobban befolyásolja az, hogy az illető mennyire érzi magát szociálisan támogatottnak, mint az, hogy milyen az adott csoport tanuláshoz való viszonya. A társas kapcsolatoknak azonban nem csak a konkrét célok elérése szempontjából van alapvető jelentőségük, hanem a megfelelő pszichikai állapot szempontjából is. Jelentősen fokozza a jó közérzetet, ha az egyén a problémák felmerülésekor és a megoldásukban támogatásra és megértésre számíthat. A gyermek életében a kortársakhoz fűződő támogató kapcsolatok feloldják a magány érzését, különösen, ha a „társasághoz tartozás” fontos a gyerek számára. A pszichikai problémák nagymértékben csökkenthetők, ha támogató környezetet biztosítunk. Az ilyen jellegű kapcsolatok, a barátságok hiánya a társas és emocionális problémák számának növekedéséhez vezet. Ezt a motiváció is kedvezőtlenül befolyásolja. A kutatások ismételt kimutatták, hogy azokban az oktatási formákban, melyekre a támogató kooperatív tanulócsoporthoz megléte a jellemző, más oktatási formákkal összehasonlítva nagyobb a tanulási motiváció (lásd Lamberigts et al., 1986).

A fentiekből az is kitűnik, hogy egész életünk folyamán fontos szerepet játszanak a „viszonylag egyenlőkhöz” fűződő kapcsolatok. A barátok, partnerek és kollégák jelentős mértékben befolyásolják társas és érzelmi működésünket. A támogatásnak és együttműködésnek életünk különböző szakaszaiban más és más lehet a tartalma, de minden korszakban szükségünk van



másokra ahhoz, hogy egészségesen és megfelelő módon működhessünk. Ezért nagyon fontos, hogy a gyerekeket abban az időszakban, amikor mindennapi interakcióikban egyre inkább a kortársak felé fordulnak, segítsük abban, hogy kialakuljon a készségük az egyenrangúakhoz fűződő támogató kapcsolatok létrehozására és fenntartására. Ennek abban a pillanatban jön el az ideje, amikor a gyermek társas látóhatára a családon belüli felnőtteken túlra is kezd kiterjedni, és az egész nevelési folyamat során támogatnunk kell e készség kialakulását.

Számos nevelési helyzetre, az iskolát is beleértve, az a jellemző, hogy nem segíti elő a kortársak közötti konstruktív támogató kapcsolatok kialakulását. Ha az iskolai és osztálybeli munkát úgy strukturáljuk, hogy elősegítjük ezen kapcsolatok kialakulását, akkor jobban kihasználhatjuk azokat a lehetőségeket, melyek az ilyen kapcsolatokban rejlenek a tanulók megértésének fejlődése, a készségek kifejlődése és elsajátítása szempontjából.

### **Támasz: még egy feltétel a tanárok számára**

Amit ebben a fejezetben a támogató interakciók jelentőségéről írtunk, nem csak a tanulókra vonatkozik. A felnőttek között is igen kevesen vannak, akik képesek egészséges módon túlélni egy olyan helyzetet, melyben hiányoznak a pozitív reakciók. Ez a tanárookra is érvényes. Ráadásul a humánus, nyitott és támogató légkörben rendszerint sokkal gyorsabban találunk megoldást a személyes és szakmabeli problémákra. Ezt illusztrálандó e fejezet végén el szeretnénk mondani egy apró igaz történetet.

Nadine-t több tanfolyamunk során úgy ismertük meg, mint élénk, lelkes fiatal tanárt. Amikor először kért tőlünk tanácsot, elmondta, hogy érzelmileg igen negatívan viszonyul osztálya egy adott tanulójaához. Ez a tanuló mindig azt juttatta eszébe, hogy gyerekként milyen helyzetben volt a saját családjában. A családra erősen rányomta bélyegét az édesapja, aki egy gyógyíthatatlan betegség hatására szeretetre méltó emberből másokat semmibe vevő zsarnokká vált, és elviselhetetlenül nagy terhet rótt Nadine-ra a család működésének fenntartásában. Amikor megkérdeztük, meg tudja-e fogalmazni, hogy pontosan miért olyan fájdalmas visszaemlékeznie életének erre a korszakára, azt válaszolta, elsősorban azért, mert teljesen tehetetlennek érezte magát az apjával szemben, akivel korábban igen jó kapcsolata volt, és a betegséggel szemben, ami annyi értelmetlen követelőzésre és megvetésre készítette az apát a többi családtaggal szemben. Ekkor megállapodtunk, hogy a beszélgetést egy másik napon folytatjuk. Kikísértük Nadine-t, aki a ház előtt fel akart szállni a biciklijére, de még mielőtt hozzáért volna, a bicikli feldőlt. Hallottuk, hogy erre azt mormolja maga elé: Nahát, Nadine, milyen ostoba vagy, hogy is tehetél ilyesmit? Mivel ez a reakció igencsak furcsának tűnt, feljegyeztük szavait, abban a reményben, hogy a következő beszélgetésben eredményesen felhasználhatjuk a megjegyzést. Amikor a következő beszélgetés során alkalmasnak tűnt a pillanat, megkérdeztük Nadine-t, emlékszik-e az esetre és a saját reakciójára. Heves érzelmi reakciókat mutatva elmondta, hogy hasonló helyzetekben mindig úgy reagál, hogy mintegy önmagát vonja felelősségre, de ezt szorongva igyekszik titkolni a külvilág elől. Nadine az ezt követő beszélgetések során egyre inkább elfogadta, hogy számos esetben irracionálisan reagál, és megkezdhattuk az alternatívák közös kidolgozását. Önbizalma attól a pillanattól kezdve egyre erősödött, vidámsága egyre valószínűbb és őszintébb lett, hiszen már nem volt szüksége arra, hogy a bizonytalanságát elrejtendő mutakozzék vidámnak. Végül nem csak arra vált képessé, hogy elfogadja azt a bizonyos gyereket az osztályból, hanem arra is, hogy egyéni beszélgetésekkel segítse a gyereket saját problémái megoldásában.

Mivel sikerült megszüntetni a közvetlen nyomást, kialakulhatott a bizalom légköre, melyben Nadine bátorító kérdéseink hatására egyre inkább megnyílt. Ezáltal természetesen sebezhetővé is vált, de egy olyan kapcsolatban, amelynek a támogatás az alapja, a sebezhetőség nem

fenyegető: Nadine maga is egyre keményebben dolgozott a problémái megoldásán. Bizton állíthatjuk, hogy követelő, nyomasztó légkörben még ma is megoldhatatlan problémákkal küzdene. Elvben bárki magára vállalhatta volna Nadine segítőjének hálás szerepét, egy kolléga, barát vagy élettárs. Sok iskolában, vállalatnál vagy családban lényegesen kevesebb volna a probléma, ha olyan embereket lehetne találni, akik képesek a másikat támogatni.

### **Problémák és feladatok**

1. Gondolj vissza arra, hogy iskolás korodban milyen konstruktív és támogató kapcsolataid voltak!
2. Mit gondolsz, milyen hatással voltak ezek a kapcsolatok a fejlődésedre?
3. Rajzold fel saját jelenlegi szociális kapcsolataid hálózatát!  
Mely kapcsolatokban van egyértelműen szó támogatásról?
4. Mely helyzetekben veszed igénybe saját támogató kapcsolataidat?
5. Osztályodban mely tanulóknak vannak támogató kapcsolatai az osztálytársaikkal? És miért csak nekik és más tanulóknak nem?
6. Mikor használhatod fel a tanításodban, hogy vannak az osztályban egymást támogató osztálytársak?
7. Beszéld meg válaszaidat a team többi tagjával!

### **IRODALOM**

- Guldemon, H. (1994). Van de kikker en de vijver: Groepseffecten op individuele leerprestaties. A békáról és a tóról. A csoportok hatása az egyéni tanulmányi eredményekre. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Habermas J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1 & 2. A kommunikatív cselekvés elmélete, 1-2 kötet. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. Kortársi kapcsolatok In: PH. MUSSEN (series Ed.), & E. M. HETHERINGTON (vol. Ed.). Handbook of Child Psychology. Vol. IV: Socialization, personality and social development. A gyermekpszichológia kézikönyve. IV. kötet. Szocializáció, személyiség és szociális fejlődés. New York: Wiley.
- Johson, D. W. (1980). Constructive peer relations, social development and cooperative learning experience: Implications for the prevention of drug abuse. Konstruktív kortársi kapcsolatok, szociális fejlődés és együttműködő tanulási tapasztalatok. Javaslatok a kábítószerrel való visszaélés megelőzésére. Journal of Drug Education, 10, 7-24.
- Lamberigts, R. J. A. G., VERHAGEN, E. J. & GERRIS, Jr. M. (1986). Coöperatieve leergroepen in het onderwijs: Doelstelling, karakteristieken en implementatie. Együttműködő tanulócsoportok az oktatásban. Célkitűzés, jellemzők és implementáció. Pedagogische Studien, 63, 205-217.
- Levinas, E. (1972). Humanisme et l'autre homme. Humanizmus és a másik ember. Paris: Fata Morgana
- Youniss, J. (1980). Parents and peers in social development. A szülők és kortársak szerepe a szociális fejlődésben. Chicago: University of Chicago Press.

## **Roeders, Paul: Csoportos projektek <sup>63</sup>**

### **A csoportos projektek jellemzői**

A laboratóriumokban és kutatóintézetekben a világon mindenütt kutatócsoportok működnek. A cél például egy új termék kifejlesztése, ismeretlen anyagok és folyamatok felfedezése vagy új oktatási módszerek kidolgozása. A legtöbb kutatási feladat azt követeli, hogy egy olyan team működjék kooperatívan együtt, melyben különböző tudományágak vagy készségek vannak képviselve, legalábbis ha eltekintünk a ritka kivételtől, a padlásszobájában magányosan bütökölő feltalálótól. A team-munka megköveteli, hogy a csoport minden egyes tagja rendelkezzen az együttműködés készségével. Sajnos ezek a készségek nagyrészt nem velünk születettek, és a közoktatásban és szakképzésben sem szentelnek kellő figyelmet a kialakításuknak.

A tanulók a csoportos projektekben elsajátíthatják és gyakorolhatják a team-ekben való együttműködést, aminek célja valami újnak a közös felfedezése. A csoportos projektek révén történő oktatás az együttműködő tanulás legnyitottabb, ugyanakkor legösszetettebb formája (lásd Sharan et al., 1980). Előfeltétel, hogy a tanulóknak legyenek már tapasztalataik az együttműködésről (például a kiscsoportos tanulás más formái révén), mert csak így tudják sikeresen megvalósítani a projektet. A tanulók képesek kell, hogy legyenek a kis csoportokban önállóan dolgozni, megfogalmazni az ötleteiket, képesek kell, hogy legyenek a tervezésre, a feladatok elosztására, az összegyűjtött információ közös elemzésére és integrálására és végül arra, hogy eredményeiket a többiek előtt ismertessék. Az ilyen típusú feladatban nagy szerepe van a tanulók kommunikációs készségeinek, ugyanakkor ez a fajta munka erősen fejleszti is azokat.

### **Csoportnagyság**

A projekt elkészítésében 3-6 fős tanulócsoportok vesznek részt. Mivel a csoportoknak lehetőség szerint önállóan kell dolgozniuk, háromnál kevesebb résztvevő rendszerint nem elegendő ahhoz, hogy egyenletesen lehessen elosztani a munkát. A hat főnél nagyobb csoportok esetén fennáll annak a veszélye, hogy a munka áttekinthetatlenné válik, és elvesznek az összefüggések.

### **Munkamódszer csoportos projektek esetén**

A projektek előkészítését és magvalósítását nyolc lépésben írhatjuk le (lásd Sharan, 1980).

1. A tanár - esetleg együttműködve az osztállyal, illetve tanár kollégáival - előkészít egy sor altémával rendelkező témát.
2. A tanulók maguk választják ki az érdeklődési körüknek megfelelő altémát.
3. A tanulók maguk szervezik meg az egyes feladatokra koncentrált kiscsoportjaikat.

---

<sup>63</sup> Részlet P. Roeders: A hatékony tanulás, I.m.: 93-97.

4. A kiválasztott témák alapján megállapítják minden egyes csoport célját, a követendő eljárásokat és feladatokat, mindezt a tanárral megbeszélve. Eközben a következő négy kérdésnek van központi szerepe: Mit akarunk megvizsgálni? Hogyan tudjuk ezt megvizsgálni? Ehhez milyen forrásokra van szükségünk? Mi legyen a munka végterméke?
5. A tanulók önállóan hajtják végre a tervet. Tevékenységük során számos iskolán belüli és kívüli információforrást kell igénybe venniük - olyasmikre gondolunk, mint közvélemény-kutatás, szakirodalom gyűjtése (enciklopédiák), kísérletek végrehajtása, de szerepe van a technológiai segédeszközök, úgymint diák, videofilmek és számítógépes adatállományok (cd-rom) felhasználásának is.
6. Ezek után elemzik, értékelik és integrálják a nagy mennyiségű információt. Az eredményeket jelentésbe foglalják, melynek végső célja, hogy az egész osztály előtt bemutassák a témát, az eljárásokat és az eredményeket.
7. Ezután következik a saját munka bemutatása a többi csoportnak, hogy szélesebb áttekintést kapjanak a témáról, mint egészről. A bemutató előadásokat a tanár koordinálja.
8. Végül, a tanulók és a tanár közösen értékelik a munka eredményét. Eközben értékelhetik a csoport illetve az egyes csoporttagok teljesítményét. A csoportban lejátszódott folyamatok és az egyéni munka értékelésének fontos szempontjai, többek között, mennyire volt önálló a munkavégzés, mennyire fejtették ki szabadon a véleményüket, az együttműködés foka, saját ötletek, önbizalom, a bírálat feldolgozása, dominancia, vitakészség, megalapozott ítéletalkotás és kitartás. Ezt a listát természetesen, az érintettekkel folytatott megbeszélés alapján még tetszés szerint lehet bővíteni.

A tanár egész idő alatt figyelemmel kíséri a csoportmunkát, és ha szükséges, beavatkozik. Javasoljuk, hogy a tanár a végső bemutatók előtt hívja össze az érintetteket, és beszéljék meg, hogy az egyes csoportok bemutatójának formája kiállítás, diasorozat, előadás, kísérlet stb. legyen-e.

Ideális esetben a tanulók a projekt idejére külön teremmel rendelkeznek az iskolában, amelyet a szünetben is használhatnak, és amelyben minden csoport berendezheti a maga munkahelyét. Így a bejövő információ is mindenkinek rendelkezésére áll.

### **A csoportos projekt-módszer változatai**

A csoportos projekteket többek között az jellemzi, hogy szerkezetük nagyon nyitott. Sok tevékenységet, illetve ezek megtervezését önállóan végzik a tanulók vagy a kiscsoportok. Két, a csoportos projekthez hasonló, de kevésbé nyitott forma a „problémavezérelt oktatás” illetve az „irányított felfedező tanulás”. Mindkét módszernek a csoportprojekttel közös lényeges jellemzője, hogy feltárják és megszüntetik a tanulók tudásában megtalálható hiányosságokat.

A problémavezérelt oktatásban (*lásd De Graaff & Bouhuijs, 1993*) az előre strukturált problémamegfogalmazás eszközét használják arra, hogy aktiválják, integrálják és alkalmazzák a tantervben foglalt ismereteket, és hogy tudatosítsák, hogy mely ismeretek és készségek hiányoznak. A tanulóknak az a feladata, hogy a tanár által bemutatott problémákat kis csoportokban megoldják, hogy beszámoljanak (menet közben is) megoldási stratégiájukról és arról, hogy milyen meglévő ismereteiket használták fel, és még milyen ismeretekre van szükségük. A tanár szerepe, hogy megválaszolja a nehezebb kérdéseket, és beleavatkozzék a tanulási folyamatba, ha a tanulók rossz megoldást akarnak választani. Ez a módszer megköveteli, hogy a feladatokat és a tananyagot oly módon hangolják össze, hogy a még hiányzó készségek logikusan épüljenek bele a tanmenetbe. Ezt a módszert úgy képzelhetjük el,

mint modulsorozatot, és az adott modul elvégzéséhez olyan ismeretekre és készségekre van szükség, amelyek részletesen majd a következőkben fognak sorra kerülni. Ez az oktatási forma könnyebben alkalmazható a szakmai készségek tanításában, mint az alapismeretek elsajátításában és megértésében, ez a magyarázata, hogy a módszert az egyik holland egyetemen alkalmazzák és fejlesztik tovább. Elképzelhető azonban ennek a módszernek a megfelelő átalakítása. Ha például a számtan tanítás során, miután eljutottunk a száz alatti alpműveletek elsajátításáig, a blokkot lezáró feladatok között néhány olyan, mint kontextusba jól illeszkedő példa is szerepel, melynek végeredménye több lesz, mint száz, a tanulóknak mintegy magától felmerül az igény, hogy száz fölött is megtanuljanak számolni, vagyis továbblépjenek a tanmenet következő blokkjába.

Az irányított felfedező tanulásra is jellemző a feladatok és a tananyag egyértelmű struktúráltsága. A matematika oktatásában alkalmazták ezt a módszert (*Terwel et al. 1994*). A tanulók négyes csoportokban dolgoznak a feladatokon, amelyek különböző szinteken oldhatók meg. A cél az, hogy a tanulók a csoportmunka során megtanulják jobban, azaz pontosabban és hatékonyabban megoldani a feladatokat. A tanár, amennyiben szükségesnek tartja, külön segítséget ad egyéneknek, vagy csoportoknak. Az a követelmény, hogy a feladatoknak több hierarchikusan rendezhető megoldása legyen, a modell alkalmazását elsősorban a matematikára és a természettudományokra korlátozza. A módszer előnye viszont, hogy ahol a hierarchia adott, alkalmazásához alig kell változtatni a meglévő tanmeneteken.

### **Témák a csoportos projektekhez**

A csoportos projekt keretében történő feldolgozásra számos téma alkalmas, az egyetlen feltétel az, hogy a téma felosztható legyen altémákra. Alább felsorolunk néhány lehetséges példát:

*Téma: trópusi esőerdők*

Altémák:

- Hogyan keletkeztek a trópusi esőerdők?
- Mennyi trópusi esőerdő létezik még, mely országokban, és hogyan gazdálkodnak velük?
- Milyen különleges növények élnek itt, és ezek miért fontosak?
- Milyen állatok élnek itt, és mivel táplálkoznak?
- Milyen emberek élnek itt, és hogyan?
- Mi fenyegeti legjobban a trópusi esőerdőket?

*Téma: vulkánok*

Altémák:

- Mi a vulkán és milyen a felépítése?
- Hogyan keletkeznek a vulkánok?
- Mi történik egy vulkánkitörés során?
- Miből állnak a vulkáni kőzetek, és mi a jelentőségük az ember számára?
- Hol található földünkön a legtöbb vulkán, és miért éppen ott?

*Téma: az ókori Görögország*

Altémák:

- mitológia és nyelv,
- oktatás, nevelés és sport,

- művészet és építészet
- színház,
- tudomány és filozófia,
- a demokrácia fejlődése.

*Téma: lakásépítészet*

Altémák:

- hogyan változtak a házak az idők folyamán,
- a lakótelepi lakások hatása az egészségre,
- mennyire elégedettek az öregek, ha idősek házában, illetve ha a saját lakásukban élnek,
- mit lehetne tenni, hogy a lakóhelyeden jobban lehessen kinn a szabadban játszani,
- elégedettek-e a környékbeli emberek a bevásárlási lehetőségekkel, illetve mik a kívánságaik.

### **Problémák és feladatok**

1. Készíts elő egy témát altémaival csoportos projekt keretében történő feldolgozásra, és ismertesd az osztályoddal!
2. Engedd, hogy a tanulók altémát válasszanak maguknak! Ügyelj arra, hogy valóban az érdeklődésüknek megfelelően válasszanak ki egy adott altémát, ne pedig azért, mert egy barátjuk vagy barátnőjük is az adott csoportban van! Segíts, ha az a veszély fenyeget, hogy egy csoport túl nagy vagy túl kicsi lesz!
3. A tanulókkal együtt hajtsátok végre a projektet a fejezetben ismertetett módon! Kísérd figyelemmel a csoportokban folyó munkát, és amennyiben szükséges, vezess be viselkedési szabályokat!
4. Miután megtörténtek a beszámolók, a tanulókkal együtt értékeljétek a projektet és a csoportokban végzett munkát! Eközben vedd figyelembe, amit a csoportban lejátszódó folyamatokkal kapcsolatosan észleltél!
5. Beszéld meg tapasztalataidat a kollégáiddal, és ha szükséges, dolgozzatok ki közös javaslatokat a módszer tökéletesítésére!

### **IRODALOM**

- Graaff, J. de & Bouhuijs, O. A. J. (Eds.) (1993). Implementation of problem-based learning in higher education.: Thesis. A probléma alapú tanulás implementációja. Disszertáció
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups. Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. Együttműködő tanulás kiscsoportokban. A legújabb módszerek és ezek hatása a teljesítményre, attitűdökre és az etnikumok közötti kapcsolatokra. Review of Educational Research, 50, 241-271.
- Terwel, J., Herfs, P. G. P., Mertens, E. H. M. & Perrenet J. C. (1994). Cooperative learning and adaptive instruction in a mathematics curriculum. Együttműködő tanulás és adaptív instrukciók egy matematika tananyagban. Journal of Curriculum Studies, 26, 217-233.

**Orbán Józsefné:**  
**Az együttműködő tanulásban rejlő fejlesztési lehetőségek**

*„Kevésbé az a fontos, hogy mit  
tanulnak a gyerekek az iskolában,  
inkább az, hogy hogyan tanulják,  
mert ez meghatározza a tudásuk  
felhasználását egész életük során.”*

*(Max Plancot)*

A fenti idézetből kiindulva a „hogyan”-ra adott válasz napjaink egyik fő problémája. Az elsajátítandó ismeretek meghatározása mindig könnyebb, mint megtalálni azokat a módszereket amelyek növelik az elsajátítás hatékonyságát. Különösen fontos napjainkban keresni azt az utat, amely a gyermekek számára könnyebbé teszi az ismeretsajátítást és ugyanakkor segíti a szocializálódásukat.

A csapatmunka egyre jelentősebbé válik a fejlődés szempontjából, és ennek érdekében egyre fontosabb lesz tanulóink együttműködési készségének fejlesztése. Hatékonyság (minőség-biztosítás) és együttműködés összeegyeztethető és egymást elősegítő tevékenység. Ezt igazolják a fejlett társadalmak, ahol ezt már korábban felismerték.

E leírás tartalma nyolc év tapasztalatára épül, amelyet a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem 2. sz. Gyakorló Általános Iskolájában szereztem három különböző osztályom tanulásának irányítása során. Ezekben az osztályokban a kiscsoportokra tervezett „együttműködő tanulás” volt a jellemző, humanisztikus kooperatív tanulásszervezés (HKT) keretében. A HKT módszereit a Benda József által vezetett Humanisztikus Alapítványi Iskolában elvégzett tanfolyam során sajátítottam el.

A Benda-féle „együttműködő tanulás” alkotó szellemű tanítók és tanárok konstruktív pedagógiai munkájának eredménye, ma is állandóan fejlődik az ország különböző helyein kialakult pedagógiai műhelyekben.

A kooperatív tanulásszervezési forma elsajátítására egyre több nevelő érez hajlandóságot és felismeri ennek jelentőségét. Ezt bizonyítja a különböző városokban szervezett HKT tanfolyamokra jelentkezők emelkedő száma.

Pécsen 1995-ben indítottunk először tanfolyamot a JPTE 2. sz. Gyakorló Általános Iskolában baranyai pedagógusoknak. Azóta is nagy az érdeklődés iránta.

A program módszereit a nevelők elméleti és gyakorlati foglalkozások keretében sajátítják el. A pedagógusok átélnek azokat az élményeket, amelyeket a gyerekek is átélhetnek az együttműködő (kooperatív) tanulás során. Megismerkednek a kooperatív tanulásszervezés konkrét módszereivel, a tanóra ritmusával, a sokoldalú értékeléssel, a tanító tervező-szervező-irányító szerepével, korszerű személyiségfejlesztő játékokkal, konfliktuskezelő gyakorlatokkal. Megtanulják hogyan kell kooperatív tanulásszervezéssel feldolgozni, gyakorolni egy témát, megtervezni egy projektet. Látják, hogy egy ilyen tanóra felépítése más, mint a hagyományos tanóraké. Nagyobb szerep jut a tanulói önállóságnak, együttműködésnek, kommunikációnak, probléma-megoldásnak. Legfőbb érték az „emberközpontúság”, mint értékvallás. Hangsúlyozottabb az alapvető emberi értékekre figyelés, humanizmus és az esélyegyenlőség

biztosítása. Ezek megvalósítását segítik a sajátos pedagógiai értékek, az integráció, a szabad választás lehetősége, a nyitottság, az alkotó részvétel, az együttműködés és az önállóság biztosítása.

Ezeket az értékorientációkat a tanulók tevékenykedtetés közben sajátítják el.

A kooperatív tanulásra felkészítő képzés iránt nagyobb érdeklődés mutatkozik a tanítók, mint a tanárok köréből. Ennek egyik oka lehet az, hogy az „egy kézben”, egy tanteremben való tanulás a módszer alkalmazására nagyobb lehetőséget nyújt. Ez a jelenlegi iskolastruktúrában könnyebb, mert a tanítók saját óráik keretében rugalmasabban és könnyebben megszervezhetik a csoportos tanulást. Másrészt a kezdő szakasz kooperatív tanulásának pedagógiai és didaktikai módszerei az alkotó műhelyek közötti kapcsolatok eredményeként már jobban kidolgozottak és kipróbáltak.

A felső tagozat kiscsoportos tanulási módszerei még nem kellően letisztultak, további fejlesztésre szorulnak. A 45 perces tanórák és az állandó tanárváltások is nehezítik a csoportmunka feltételeinek a megteremtését. Ezért van az, hogy a csoportmunka elterjedése elsősorban a nem hagyományos iskolaprogramokban tapasztalható.

Ahhoz, hogy a kezdő szakaszban elkezdett kooperatív tanulás a felső tagozatban folytatódjék, az iskolákban a jelenleginél rugalmasabb óraszervezésre és projektekben történő oktatásra (más szervezetre) lenne szükség.

Természetesen ha csak a kezdő szakaszban alkalmazzák a kiscsoportos munkaformákat, az is jelentős haszonnal jár. Ez az alapozás meghatározza a tanulócsoportok későbbi munkáját és szorosabbá teszi társas kapcsolataikat, amelyekre a tanárok is építhetnek egyes témák feldolgozása során. Nagy előny a gyerekek számára az, hogy megtanulhatnak együttműködni egymással, mivel ez a hatékony munkavégzés egyik feltétele. Ezt már a szülők egy része is felismeri, és egyre gyakrabban kéri, hogy gyermekük ilyen osztályba kerülhessen. Felismerik annak fontosságát, hogy a nevelés szempontjából egyre lényegesebb - a tantárgyi tudás megszerzése mellett - az iskolában megszerezhető kooperatív pedagógiai érték. „A családi nevelési feltételek javítása mellett - ez égető feladata a társadalomnak! - lépnie kell az iskolának is, keresni kell azokat a formákat, eszközöket, módszereket amelyek az eddiginél jobban figyelnek a gyermeki személyiségre is”. Az „együttműködő tanulás” számtalan lehetőséget biztosít a humán erőforrások fejlesztésére is: „a reális énkép kialakítása, belső motivációs bázis fejlesztése, az önirányítás, az igény szint, a felelősségtudat formálása nehezen képzelhető el a kiscsoportmunka kínálta fejlesztő folyamatok felhasználása nélkül.” (*Paul Roeders: A hatékony tanulás titka*).

A pedagógiai gyakorlatban gyakran szétválasztják a nevelő célzatú és oktatási célból működő csoportfoglalkozásokat. Ez a szétválasztás egyáltalán nem „gazdaságos” és nem is indokolt, mivel bizonyított tény, hogy a kettő nem zárja ki egymást. A kooperatív tanulási formában a nevelési lehetőségek elősegítik a kognitív képességek fejlesztését, valamint az önálló tanulást. A HKT alapvető célja az „együttműködő” tanulás megtanítása. Alkalmazása során figyelembe veszi a kooperációt elősegítő tényezőket, érzelmi motivációkat. Az oktatási folyamatba bevonja a szociális és tárgyi környezetet. A közös cél, a feladatok, a munkamegosztás lehetőségének megteremtése által elősegíti a kölcsönös pozitív függés kiépülését. A tervezés, szervezés, munkavégzés, ellenőrzés, értékelés során a szimpátia alapú heterogén csoportképzéssel biztosítja a tanulók közötti közvetlen kapcsolatokat. Felelőssé teszi az egyént a vállalt feladatok megoldásában, az eredményekhez való hozzájárulásban. A pedagógus szakszerű magatartása, közreműködése (érdeklődés a gyerekek iránt, partnerkapcsolat szervezése,



konzulens szerep, a tanulók szükségleteinek figyelembevétele, segítése, stb.) a kooperatív tanulást elősegítő fontos tényező.

### **A tanulók felkészítése az együttműködő tanulásra**

Első lépés a társas kapcsolatok erősítése. A társas kapcsolatokat különböző játékokkal, feladatokkal és gyakorlatokkal erősíthetjük. Pl.: Olvasópárok, gyakorló párok, szituációk eljátszása, stb. Kaposi László: Játékkönyvéből pl. kiválaszthatjuk azokat, amelyek a páros és amelyek a csoportos kapcsolatokat erősítik és oldják a konfliktusokat. Vannak ismerkedő, társválasztó, bizalomerősítő, felismerő, ön- és csoportismereti, konfliktuskezelő játékok és feladatok.

Második lépés a csoportmunka és együttműködés lényegének és jelentőségének megismertetése. Annak tudatosítása, hogy az együttműködésnek szabályai vannak amelyeket be kell tartani a zavartalan és hatékony munka valamint a jó légkör kialakítása érdekében. (A feladat és részfeladatok ismerete, aktivitás, kölcsönös segítség, egymásra figyelés, kölcsönös bizalom, kölcsönös megbecsülés és tisztelet, jóindulatú kritika, tévedés beismerése, egymás meghallgatása, közös siker öröme.)

Harmadik lépés a csoportok kialakítása. A gyerekek megválasztják társaikat és kialakulnak a 3-5 fős csoportok. A tanulók párt, majd a párok párt választanak és elfoglalják helyüket.

Negyedik lépés a közösen elfogadott szabályok megfogalmazása. Kezdetben egy szabállyal kezdjük majd az elsajátítás után fokozatosan bővítjük a szabálysort. Mindezek után kerül sor az együttműködés tanítására.

### **Az együttműködés tanításának főbb összetevői és fokozatai**

- Csoportkohézió erősítése különböző gyakorlatokkal, mesékkel és verseny-feladatokkal, a közös siker öröme és jutalma által.
- Közös felelősség kialakítása szerepek, reszortok szétosztásával, amelyet a gyerekek javasolnak. (pl.: egyeztető, értékelő, pontozó, felügyelő, stb.)
- Kölcsönös bizalom erősítése, közös élmény meg tapasztalása, segítségadás a közös munkában, erre alkalmas feladatokkal.
- Az önérvényesítés lehetőségének a megteremtése a közös munkában, az ellenőrzésben, a beszámolásban és az értékelésben.
- Együttműködésre készítés feladatokkal, szabályokkal, közös cél meghatározásával, ösztönzéssel, munkamegosztással és értékeléssel.

A csoportos tevékenységet kezdetben egy tantárggyal és egy feladattal indítjuk és minden csoportnak azonos a feladata. Ezt nagyon alaposan megbeszéljük, feldolgoztatjuk és értékeljük. Javaslatokat, szempontokat, szabályokat adunk vagy fogalmaztatunk meg az együttműködésre, egyeztetésre, beszámolóra és értékelésre.

A feladat elvégzése után egy csoport beszámol a feladról, a többi kiegészít és javasol, majd minden csoport ellenőrzi és értékeli saját munkáját. Mi volt jó, mit kellene jobban végezni? Kik segítettek a közös munkát, kinek kellene többet tenni? Ezt követi az osztályszintű értékelés.

Amikor a csoportok már megfelelő tapasztalatot szereztek a közös munkában, önellenőrzésben, beszámolásban, értékelésben, azután adhatunk több feladatot, kontroll csoportoknak azonosat, vagy minden csoportnak más-más feladatot.

Ezt követően célszerű bevezetni több tárgyban és hosszabb időtartamban a kooperatív tanulást. A fokozatosság betartásával elkerülhetjük a kudarcok kialakulását és a türelmes begyakorlással sikerélményhez juttathatjuk a gyerekeket.

### **A tanulásszervezés változatai a HKT-ben**

A gyerekek tanulását többféle formában szervezhetjük meg arra ügyelve, hogy a tanulók tevékenységére alapozzunk. Ebben a tanulási folyamatban más a felnőtt-gyerek és gyerek-gyerek viszonylat. Más a tér és az idő elosztása és másfajta magatartást és hozzáállást várunk el a gyerekektől. A feladatok különböző típusainak segítségével szervezzük meg a tanulók tevékenységét, annak megfelelően, hogy a csoportkohéziót, munkatempót, együttműködést, önállóságot vagy egyéb készséget akarunk fejleszteni, vagy esetleg a csoportdinamikai tényezőket vesszük figyelembe.

A pedagógus három elv alapján taníthatja meg a tananyagot. Haladhat a képességek figyelembevétele szerint, egymással versenyeztetheti a tanulókat, és megtaníthatja úgy is, hogy a tanulók egymás közötti kooperációjára alapoz. A HKT program elsősorban a kooperációra alapoz, de nem zárja ki a másik két forma alkalmazását.

### **Versenyeztetés**

A verseny erre alkalmas feladatokkal lehetséges és úgy, hogy minden csoport azonos feladatot kap. Ezt a csoport tagjai megoldhatják közösen, elosztva és egyénileg is. A tanulók kommunikálhatnak egymással és ez lehetővé teszi, hogy minden gyerek részt vegyen a közös munkában. A nehéz feladatok és az általában kevés idő is készíteti őket az együttműködésre. Az egyéni teljesítmények összeadódnak, és a tanulók a munkamegosztás egyre fejlettebb módjára jönnek rá. A kohézió erősödik és a tanulók egyre inkább érzik, hogy szükségük van egymásra. A teljesítmény fokozódik mindaddig, amíg az egyes csoportok nem lesznek rendszeres lemaradók, mert ebben az esetben kollektív kudarcot élnek át és a csoportok között ellenséges hangulat jöhet létre. Ezt tapintatos helyzetértékeléssel meg kell előzni, (pl.: korábbi teljesítményekhez viszonyított méréssel), hogy a kudarc előtt álló csoportok továbbra is érdekeltek legyenek.

### **Önálló feladatvégeztetés**

A csoportok között semmiféle kapcsolat, sem versengés, sem együttműködés nincs. A csoportok feladatai lehetnek azonosak és függetlenek egymástól, alkalmasak lehetnek a felzárkóztatásra és tehetséggyondozásra.

A csoporton belül lehet egyéni feladatvégeztetés és együttműködést igénylő is. A csoport tagjai végezhetnek azonos feladatokat de különbözőket is. Abban az esetben, ha azonos feladatokat végeznek a csoporton belül különbözőképpen dolgozhatnak:

- külön-külön és a végén egyeztetik az eredményt,
- párosan,
- közösen, lépésről-lépésre (együttműködéssel).

A gyerekek fejlettségüktől függően választhatnak megoldási módokat.

Abban az esetben, ha a csoporton belül különböző feladatokat kapnak a tanulók a feladatokat eloszthatja a pedagógus és fejlettebb szinten maguk a gyerekek is. (Ki mire képes? Ki mit nem tud? Ők maguk differenciálnak) Ez egyéni feladatvégzést igényel, de nem elszigetelt és a kommunikációs helyzet lehetővé teszi a segítségadást egymásnak. A feladatok megengedik a lassúbb és gyorsabb munkát, egyéniségüknek megfelelően. A feladatok megtervezése ennél a formánál a pedagógustól alaposabb munkát igényel.

A gyerekek differenciált individuális fejlődési lehetőséget kapnak, de közben nem szégyenülnek meg. Az értékelésben a csoportokat és a tanulókat nem egymáshoz, hanem önmaguk korábbi teljesítményéhez hasonlítjuk.

### **Együttműködéses (egymást kiegészítő) feladatok**

Ennél a változatnál olyan feladatokat adhatunk, amelyeket a csoportok között megosztva lehet elvégezni. Nagy témák feldolgozásánál, összefoglalásnál, mamutfeladatoknál alkalmazhatjuk. A feladatok részeit a csoportok önállóan végzik, de a beszámolónál egy egészet alkotnak. (Pl.: az évszakok különböző jellemzőit más-más csoport gyűjti össze.) A részeket a csoporton belül még tovább oszthatják és dolgozhatnak munkamegosztással, de együttműködve is. Mindkét eset kommunikációt, kooperációt, aktivitást kíván a gyerekektől és a beszámolónál pedig a másik csoportra való odafigyelést.

Ennél a munkaformánál az ismeretanyag integráltan jelenik meg. A gyerekek érdekeltek olyan ismeretek felkutatásában is, amelyek nincsenek a tankönyvekben, hanem ők maguk gyűjtötték. Az önálló ismeretszerzést, lexikonok használatát nagy mértékben fejleszti.

A tanulásszervezés mindegyik formája igényli az együttműködést, amelyet az első időszakban meg kell tanulni. Kezdetben olyan feladatokat kell adni amelyeket könnyen szétoszthatnak, egyeztethetnek és beszámolhatnak róla. A feladatok meghatározása gondos tervezőmunkát igényel.

A megfelelő feladatok lehetővé teszik az együttműködést (kommunikációt, munkamegosztást, közvetlen kapcsolatot) és tájékozódást is adnak a tanulók tudásáról fejlettségéről. Legalkalmasabbak a több megoldásra készítő feladatok, amelyek kihívást jelentenek és többféle készséget, magatartásformát fejlesztenek. A jól megtervezett feladatok hatására fejlődik a tanulók felelősségérzete a vállalt feladatok megoldásában és az eredményekhez való hozzájárulásban. Nyitottabbak, közvetlenebbek lesznek. Fejlődik kapcsolatteremtő képességük, és igényük lesz a társas tevékenységre. A feladatok és problémák megbeszélése során fejlődik kommunikációs készségük, ön- és társismeretük, alkalmazkodó képességük és a megegyezésre való hajlamuk a döntéshozatalban és a szituáció elfogadásában.

### **Együttműködés a kiscsoportban**

A csoportok önállóan és megfelelő szabályok alapján dolgoznak. A csoportmunka teszi ki a tanulási idő legnagyobb részét. Az idő tartamát a tanulók fejlettségéhez igazítjuk és fokozatosan fejlesztjük az öt perces időtartamtól akár egy órás időtartamig. A csoportok saját ütemben és szervezésben dolgoznak. Egészséges munkazaj megengedett. A pedagógus figyeli tevékenységüket és segíti munkájukat.

A csoportmunka változata függ az óra típusától, tananyagtól és az oktatási-nevelési feladatoktól valamint a csoportok fejlettségétől. A munkavégzés formáját a gyerekek döntenek el. A csoportmunka keretén belül történik az ellenőrzés, a feladatok egyeztetése és felkészülés a beszámolóra. Írásbeli munkánál összehasonlítanak, vagy füzetet cserélnek. Szóbeli feladatnál

beszámolnak egymásnak és javítják egymás feleletét, begyakorolják a feladatokat. Ez a beszámolás sikerének a titka.

A közös munka során fejlődik a tanulók információ-feldolgozó, kommunikációs (beszéd, írás, olvasás) képessége, igényük a segítségre, segítség elfogadására, szorgalmuk, igyekezőkészségük, önállóságuk a munkavégzésben.

### **Beszámolás (bemutatkozás)**

A tanulók az adott témától függően beszámolhatnak szóban, írásban, dramatizálással, felolvasással, stb. Fontos, hogy a bemutatás változatos, tartalmas és lényegremutató legyen.

A beszámolás után kiegészíthetik egymás feleletét. Tisztázzuk a rosszul értelmezett dolgokat és hangsúlyozzuk a fontosakat. Végül összegezhetjük a tudnivalókat. A beszámolás időtartama függ a feladatok mennyiségétől, a csoportmunka változatától, sikere pedig attól, hogy milyen fejlett tanulóink előadókészsége, elsajátított tudása, együttműködési készsége.

Szembetűnő a témabemutatás, ill. beszámoló formájának megfelelő kommunikációs készség, az információátadás, az előadókészség, és a tárgyi fogalomkészség fejlődése. Egymás meghallgatása során fejlődik a tartós figyelem, a koncentrálóképesség, az ismeretek felfogóképessége. A bátor tanulóknál a szereplés révén fejlődik az önbizalom, és csökkennek a gátlások.

### **Többszintű, fejlesztő értékelés**

A csoportok először önmaguk, majd egymás munkáját értékelik. A rendszeres, kritikus, reális és jó szándékú értékelésnek rendkívül erős nevelő hatása van és sokat segít a gyerekek magatartásának, önfegyelmének és gondolkodásának az alakításában. Az értékelés, amely fejlesztő, és több szintű, többnyire pontozással történik:

- A csoporton belül az ismeretek elsajátítása, gyakorlása és alkalmazása során,
- a munkavégzés ideje alatt a pedagógus informálódása közben (segít, biztat, dicsér),
- a csoportok önértékelésével (tárgyi tudás, szabályok betartása), miközben a csoportok egymásról is mondanak véleményt, és a pedagógus is állást foglal.

A HKT-ben a sokoldalú és többlépcsős értékelés biztosítja a teljesítmény értékének reális kifejezését. Figyelembe veszi a tanulók előző tudásszintjéhez mért fejlődést is. Több megoldás keresésére és nagyobb teljesítmény elérésére motivál. A jó megoldás bemutatására koncentrál, nem büntetőközpontú. Értékes vonása, hogy egyaránt magába foglalja:

- a tárgyi tudásban elért eredményt,
- a csoportos tevékenységet, és az együttműködéshez szükséges társas képességeket és készségeket, (magatartást).

Az értékelés minden esetben a tanulók számára kiadott értékelési szempontok alapján történik. Más szempontokra van szükség az írásbeli, szóbeli, dramatikus, manipulációs, rajzos, stb. tevékenységek esetében. Ezen belül is különböznek az egyes tantárgyakban kiadott szempontok. Ezeket minden esetben az aktuális tantárgyi követelményrendszer alapján határozzuk meg.

A csoportos tevékenység és a társas magatartás értékelése nagyon összetett. Segítenek a közösen megfogalmazott szabályok, amelyek folyamatosan érvényesülnek.

A több lépcsős fejlesztő (formatív) értékelés legfőbb sajátossága, hogy egyaránt működteti az önellenőrzést, önértékelést és egymás munkájának az értékelését is. Ezáltal fejleszti a reális ön- és társismeretet. A gyerekeknek mindezt tevékenykedtetve, mind önállóban, egymás véleményének figyelembevételével kell végezniük. Így fejlődhet a jóindulatú (empátián és tolerancián alapuló) kritikai érzékük, vitakészségük, és kialakulhat bennük a tapintatos megfogalmazás képessége.

A tanulás legfontosabb didaktikai mozzanatait (ismeretszerzés, rendszerezés, alkalmazás, ellenőrzés, értékelés) a csoportban folynak. A Csoport „didaktikai lépcsőt jelent”, amelyben integráltan jelennek meg a tanulás-lélektani és szociálpszichológiai szempontok, kibővítve a kooperatív technikák és módszerek alkalmazásával.

A tanulás hatékonysága a csoport, mint motivációs bázis (tanulásra ösztönző légkör) meglétével, valamint a többszörös visszacsatolással, ismétléssel, ellenőrzéssel („a többlépcsős szűrővel”) magyarázható. Tehát a kooperatív munkában rejlő „szociális erő” fokozza a szellemi tevékenységet és a nevelési eredményeket. Vagyis didaktikai, szociálpszichológiai és nevelési vonatkozásai egyaránt jelentősek.

### **Az együttműködés fejlődése osztályomban**

2. osztályos tanulóim a csoportalkotást lelkesen fogadták. Szabad választás alapján négy-öt fős csoportok jöttek létre. A választásnál dominált a közös érdeklődés, baráti kapcsolat, napközis vagy külön foglalkozáson való együttlét. A csoportok nevet választottak és minden csoportban értékelő lapot indítottunk. Egy ideig keresték helyüket, tapogatóztak, de egyre jobban figyeltek egymásra: hogyan kellene viselkedni? Egy-két tanuló bizonytalankodott, és volt aki uralni akarta a helyzetet. Megbeszéltük, hogy itt mindenki egyenrangú félként dolgozik és nem uralkodni, hanem segíteni kell, és türelmesnek lenni egymással szemben. Bevezettük a pontozást, amely sokat segített.

Tanulóim nagyon szerettek iskolába járni és jól érezték magukat együtt. Minden napot úgy kezdtünk, hogy elmondták egymásnak az élményeiket és bajaikat. Vigasztalták egymást és már úgy segítettek, hogy megpróbálták elmagyarázni a feladatot. Meglepetéseket készítettek egymásnak a névnapokra és születésnapokra. Mindezt önállóan, segítség nélkül végezték.

Pár hónap után már kielégítően tudtak együttműködni: feladatokat elosztani, ellenőrizni, és a beszámolóra felkészülni. Bízatták és segítettek a gyengébbeket és bátorítalakokat. A hangoskodás egészséges munkazajjá alakult. Sajátos munkastílust és kooperációs technikát alakított ki minden csoport. A produkció, beszámoló értékmérő volt számukra. Értékké vált a tudás.

Az önállóság fokozottabbá vált, gyakran kezdeményeztek, javasoltak jó ötleteket adtak. Reális véleményük volt egymásról és önmagukról. Igyekezett mindenki képessége szerint dolgozni és minél több feladatot megoldani. Keveset kellett őket fegyelmezni és figyelmeztetni. A rendszeres értékelés tudatosította bennük, hogy hol állnak és hol kell javítani. (Melyik csoportot dicsérnétek meg? Miért? Miben voltak ügyesek? Hogy lehetne elérni, hogy jobb legyen a közös munka?) Pontosan elemezték önmaguk és egymás munkáját. Helyüket nagyon ritkán változtatták. Már figyeltek az idő betartására. Felismerték, hogy mindenkinek a legjobban kell dolgozni, hogy jó legyen a csoport teljesítménye és mindezt vidáman és lelkesen végezték.

A második évben a gyerekek már nagyon komolyan és lelkesen dolgoztak és már probléma nélkül kooperáltak. Egyre kevesebb segítséget kértek és nagyon ügyesen segítettek egymásnak. Egy alkalommal telefonhoz hívtak és egyedül kellett őket hagyni. Nagy örömömre, amikor visszatértem ugyanolyan komolyan és fegyelmezetten dolgoztak.

Teljes oldottságban tudtak előadni és szerepelni. Ennek fejlesztésében nagy jelentősége volt a szituációs és szerepjátékoknak, amelyeket első osztálytól gyakoroltunk. Kreativitásuk fejlődése jelentős volt. Pl. farsangra az „Óz, a csodák csodája” című mesét adták elő. Ők osztották szét a szerepeket, szövegeket és szünetekben önállóan próbáltak. Az előadás során gyakran improvizáltak, ha elfelejtették a szöveget. A díszleteket is ők készítették. A szülők nagyon meglepődtek, hogy gyermekeik mire képesek ebben a korban. Az előadás nagy élmény volt számukra. A gyerekek a szereplést játékként élték át, teljes felszabadultságban.

Alkotó fantáziájuk és kreativitásuk a rajzolás-festésben is megmutatkozott. Közös megegyezéssel választottak témát, színeket, technikát. Mindent megvitattak: formát, elrendezést, arányokat, stb. Megbeszélték, hogy ki miben erős és mit fog megfesteni és megrajzolni. Közös munkájukat némely felnőtt is megirigyelhette volna. Az értékelésben is önzetlenek, reálisak, őszinték és önkritikusak voltak.

### **A tapasztalatok összegzése**

- Az együttműködés tanítását párokban célszerű kezdeni, mivel néhány tanuló még nem képes több társához alkalmazkodni.
- Ahhoz, hogy a tanulók megfelelő szinten tudjanak kommunikálni, legcélszerűbb a 3-4 fős csoportban történő foglalkoztatás.
- A 3-4 fős csoportokban jobban érzékelhető az egyének felelőssége, mivel a csoportban mindenkinek lehetősége van a közreműködésre. Nem alakul ki egyes tanulók passzivitása. A pedagógiai hatékonyság is jobban érvényesül.
- Az együttműködéses csoportmunka jól alkalmazható a heterogén és a „látszólag” homogén csoportok esetében egyaránt. Azért látszólag, mert ha előmenetel szempontjából homogén is az összetétel, egyéb képességek esetében eltérő. Ez elősegítheti, de hátráltathatja is az együttműködést. Tisztán homogén összetételű csoporttal (ahol a tudás és a készségek is azonosak) nem találkoztam. Ezért időnként célszerű lehet a csoporton belüli differenciálás, a képességek figyelembevételével történő páros vagy egyéni feladatadás.

A lemaradókkal a pedagógus közvetlenül is foglalkozhat, vagy páros munka során a jobb képességűek készítik fel őket. Erre lehetőséget adhatunk egy-egy gyakorló órán, vagy a szabad foglalkozáson.

- Abban az esetben, ha jó képességű és aktív gyerekek kerülnek össze, előfordulhat rivalizálás, versengés, túlzott önérvényesítés a csoport tagjai között. Állandóan vitatkoznak és nagyon aktív kommunikáció folyik, amellyel gyakran elmegy az idejük. Végül azonban megtanulnak alkalmazkodni és igényes vita alakul ki közöttük, fejlett együttműködéssel.
- Vannak jó képességű, de passzív és csendes gyerekekből álló csoportok. Ezeknél kezdetben nehezen alakul ki kommunikáció, együttműködés és a bemutatkozásnál is gyengébb a teljesítményük. Állandó biztatásra szorulnak.
- Van olyan eset amikor jó képességű, de különböző aktivitással és szereplési vágygal rendelkező gyerekek kerülnek össze (aktív-passzív, hangos-csendes). Ez szerencsés összetétel, a tanulók nagyon eredményesen dolgoznak együtt, jól kiegészítik egymást. A feladatokat gyorsan egyeztetik, a passzív tanulók aktívabbakká, a csendesek bátrabbakká válnak.

- Nem szerencsés az összetétel, ha csak gyenge tanulókból áll a csoport. Gyakran van kudarcélményük és lassabban fejlődnek együtt, bár előfordulhat, hogy jól tudnak együttműködni. Ezt dicsérve motiválhatjuk őket. Még nehezebb a helyzet, ha van közöttük olyan tanuló, aki nem képes alkalmazkodni, mert nehezebbé válik az együttműködés és ez hátráltatja a csoportmunkát. Állandó segítségre, odafigyelésre van szükség, vagy beavatkozásra és csoportmódosításra.
  - Jó, ha minden csoportban van valamilyen területen (sport, ének, rajz, irodalom, stb.) jó képességű gyerek, amellyel erősíti a csoport eredményeit valamilyen tantárgyból. Ez sikerélményt és önbizalmat ad. Nagyon sokszor így alakul a spontán csoportszervezés során, mivel az azonos érdeklődésű tanulók keresik egymás társaságát.
  - A tartósan együttműködő csoportok - saját szabályaikat, módszereik kialakításával - jobb eredményeket érnek el, mint mások.
  - Csoportvezetőre nincs szükség, tapasztalataim szerint ez gyakran hátrányosan befolyásolja a csoport munkáját. Ez a helyzet akkor is, ha a csoportban valamelyik tanuló csak a saját akaratát akarja érvényesíteni. Egy idő után a többiek nehezen viselik. Jobb megoldás a megosztott felelősségvállalás, a csoporton belüli különböző tisztségek kiosztásával. Ez motiváló hatású, különösen ha a tanulók véleményét is meghallgatjuk, mert ezáltal fontosnak érzik magukat.
  - A csoportok eredményeit befolyásolja a csoport tagjainak általános fejlettsége, tudása, önállósága, munkához való viszonya, aktivitása, együttműködési készsége, társas magatartása. Mindezek kialakulását elősegíti a szempontok alapján történő többszintű értékelés, motiválás, a követelménytámasztás, a tudatosítás, példaállítás, a szereplési lehetőségek biztosítása, a csoportkohézió erősítése.
- Ezek személyiségformáló hatása a rendszeressé válás során igen jelentős. Általában minden csoportban akad egy-két tanuló, akik kedvezően befolyásolják a többieket. Azoknál a csoportoknál, ahol ilyen tanuló nincs, számításba kell venni a többi csoport ráhatását is.
- Fontos, hogy a folyamat során mindig figyelembe vegyük a célt, a tartalmat, és a csoport fejlettségét.
  - A pedagógus feladata, hogy kezdeményezze a csoportmunkát, tervezzen, szervezze a folyamatot, szükség esetén beavatkozzon, szabályozza a munka tempóját.

A kiscsoportokra épülő, együttműködő (kooperatív) tanulás hatékonysága ma már nem szorul elméleti bizonyításra. A szakirodalom egyértelműen leszögezi, hogy általa növekszik a gyerekek tanulási kedve és teljesítménye, miközben magatartásuk kiegyensúlyozottabbá, fegyelmezettebbé válik. A kutatások során bebizonyosodott, hogy nemcsak az intellektuális és magatartási tényezők, hanem az emocionális szférák is jelentősen fejlődnek. Nem csak a kognitív képességek és egyszerű készségek elsajátítását segíti, hanem előnyösen befolyásolja a komplex fogalmak megértését, és az ismeretek alkalmazását is.

Az együttműködő kiscsoportok szakszerű kezelésével hatékonyabb személyiségfejlesztést, ismeretsajátítást lehet elérni. Az osztályban, a kooperatív tanulás eredményeként kedvező pszichés klíma alakul ki, amely a teljesítménynövelés szempontjából öngerjesztő hatást gyakorol.

**Varga Zoltánné:**  
**A humanisztikus kooperatív tanulásszervezés (HKT)**  
**fejlesztő hatásának tapasztalatai**

**A probléma**

Tanítóként dolgozom a szigetvári Tinódi Lantos Sebestyén Általános Iskolában.

Pályafutásom 22 éve alatt azt tapasztaltam, hogy az oktatás a hagyományos formában nem elég hatékony, és a személyiségformálás sem megfelelő. A tanterv és a szaktárgyak megtanítása nagyobb szerepet kap, mint a nevelési folyamat.

Nem megoldott a tehetséggondozás, a felzárkóztatás és a nehezen nevelhető gyerekek problémája. Mai iskolarendszerünkben a gyerekek egymással nincsenek kapcsolatban, csak ha a pedagógus ezt lehetővé teszi. A társ mintha nem is létezne, csak a szünetekben viselkedhetnek társas lényként, a tanórákon individuálisan kénytelenek viselkedni.

A gyerek képtelen ezekre a változó magatartásokra. Ez is előidézi a torz magatartást. A lefojtott indulatok rontják a személyiségfejlesztés, de a hatékony oktatás esélyeit is.

Régóta szerettem volna az osztályomban olyan műhelymunkát létrehozni, amelyben a gyerekek jól érzik magukat, nem kész ismereteket kapnak, hanem alkotó módon fedezik fel a világot, közben a személyiségük is sokoldalúan fejlődik.

**Útkeresés**

1992 augusztusában a Budapesten megrendezett HKT tanfolyamon ismerkedtem meg a Benda József által kidolgozott HKT néven ismert innovációs programmal. Úgy éreztem, rátaláltam arra a módszerre, amely a felvázolt problémák megoldásában segítségemre lesz; amely módszer közel áll hozzám, és a gyerekek is szeretni fogják.

A kutatót a hatékonyság és a humánus motiválta módszerének kidolgozásakor.

Módszerének lényege: olyan tanulásszervezés, amely a gyerekek cselekvő aktivitásán, a teljesítmények erőteljesebb megbecsülésén, a gyerekek egymás közötti szeretetteljes kapcsolatain, emberi méltóságuk tiszteletén alapszik. Általa olyan oldott légkör alakítható ki a tanórákon, hogy a gyerekek szeretnek iskolába járni, kedvvel vesznek részt a tanulási folyamatban, s ezáltal ennek hatékonysága fokozódik.

A társas kapcsolatok egyaránt fejlesztő hatással vannak a gondolkodási képességre és a személyiség fejlődésére, ezt bizonyítják a szociálpszichológia eredményei is (*Piaget, Bartlett*).

Az iskola fontos feladata, hogy felkészítse a gyerekeket a társadalmi életben való aktív részvételre. A kiscsoport erre jó gyakorlóterepet biztosít, mert lehetőséget nyújt társadalmi tapasztalatok szerzésére, így megkönnyíti a társadalomba való későbbi beilleszkedést.



## **Kezdeti nehézségek a csoportokban**

A csoportmunka csak akkor fejlesztő hatású, ha a csoporttagok szívesen és eredményesen dolgoznak együtt. A HKT módszerében a csoportalkotás önkéntes. Megtanultam, milyen fontos a szimpátia szó, mert a gyerek először a vele együttérzők között tanul meg dolgozni és megnyilatkozni, hogy később mindenki előtt képes legyen erre.

Megengedett a csoportváltoztatás, de a másik csoportnak be kell fogadnia a „vándort”. Ez az időszak nagyon értékes volt a gyerekek számára; sok tapasztalatot szereztek önmagukról, társaikról. Megismerték önmaguk és társaik értékes tulajdonságait és gyengéit, ami nevelési szempontból rendkívül hasznosnak bizonyult.

Pár gyerek átélte a kitaszítottság érzését is. Ekkor tudatosodott bennem, hogy a pedagógusnak milyen nagy szerepe van a konfliktusok kezelésében.

Kezdetben minden csoportban nagy volt a munkazaj. Mindenki egyszerre akart beszélni, de hamar rájöttek, úgy nem lehet dolgozni.

Ha valamit nem tudott egy csoporttag, rögtön hozzám fordult. Nehezen értették meg, hogy először a társaktól kell segítséget kérni, és ha senki sem tudja a csoportból, csak akkor forduljanak hozzám.

Az együttműködés gyenge hatékonysággal indult, mert addig nem volt alkalmuk arra, hogy gyakorolják. Lassan oldották meg a feladatokat, mert az együttműködésre nevelés elvette az időt. Nem tudtak egymásra figyelni, annyira megszokták, hogy a pedagógus irányítja őket. Gondot okozott a feladatok elosztása is.

Nem tudták az idejüket sem beosztani. Lassan láttak munkához, mert mellékes körülményeken vitatkoztak (pl. kinél legyen a ceruza). Egyes csoporttagok csak önállóan dolgoztak, nem törődtek társaikkal. Úgy segítettek egymásnak, hogy megmondták az eredményt.

Beszámolókor nem mertek a hallgatóságra nézni. Remegett a hangjuk az izgalomtól.

Értékeléskor csak az értékelési szempontokat ismételték.

## **Többszempontúság a feladattervezésben (irodalom óra)**

Témakörökben gondolkodunk. A tanmenet készítésekor az *Olvasókönyv* fejezeteit kisebb témakörökre bontottam, amelyekbe 4-5 olvasmány vagy vers tartozott.

A témakör első óráján, a motivációs szakaszt követően minden csoport némán elolvasta az odatarozó anyagot, majd az ismeretlen kifejezéseket értelmeztük.

A második órán kezdődött a csoportmunka. A csoportok vagy olvasmányon dolgoztak (tömörítés, vázlatírás, dramatizálás, a történet befejezése másképpen, szótározás, olvasás, szógyűjtés stb.), vagy minden olvasmányt egy bizonyos szempontból vizsgálták meg.

A témakör összes feladatát előre elkészítettem, és úgy osztottam szét a csoportok között, hogy minden csoport kapjon minden feladattípusból a feldolgozás során.

Ha elkészültek a feladatokkal és a beszámolóig még volt idejük, gyakorolták a hangos olvasást. Nagyszerűen tudnak a csoportban gyakorolni! Egy gyerek olvas, a többiek figyelik, ha hibázik, kijavítatják vele. Feljegyzik a csoportfüzetbe azokat a hibákat, amelyek többször fordultak elő, és a következő órán olvasás előtt figyelmeztetik társaikat.

Jóindulatú társak között gyakorolnak, nincsenek kiszolgáltatva az egész osztálynak. Minden nap minden gyerek olvas hangosan, erre más módszerben nincs lehetőség.

A tanév folyamán nagyfokú önállóságra tettek szert a feladatmegoldásban. Az első év vége felé próbára tettem őket, hogyan fogják megszervezni a munkát és a beszámolót, ha csak az olvasmányok címét közlöm velük. Először meghökkentek, majd lázasan munkához láttak. Komolyan, fegyelmezetten készültek a beszámolóra. Nagy kihívást jelentett számukra ez a munka. Volt dramatizálás, tömörítés, olvasásgyakorlás: szerepek szerint, visszhangzós, magánhangzós, kérdések írása.

Remekül sikerültek a beszámolók. Kérték, máskor is adjak lehetőséget ilyen munkára. Egyetértettem velük.

### **Személyiségfejlesztés játékosan**

Nagyon fontosnak tartom, hogy mindig szeretettel közeledjünk a gyerekekhez. Ha meghallgatjuk, megértjük őket és érzik a szeretetünket, megnyílnak előttünk. Szeretettel minden problémát meg lehet oldani. Kell, hogy legyen egy „békés sziget”, ahol érzik, szükség van rájuk, ahová jó reggelente megérkezni. A mai zaklatott világban ez különösen fontos.

Minden napot tréninggel kezdünk. Cél: a feszültségek oldása, a személyiség fejlesztése és ráhangolódás a napi munkára. A tréninggyakorlatoknak nagy a nevelő hatásuk. Segíti a gyerekeket magatartásuk, önismeretük, önfegyelmük, memóriájuk, gondolkodásuk fejlődésében.

Mindenki kényelmesen elhelyezkedik a székén, becsukja a szemét, vesz három mély lélegzetet, különböző izomcsoportokat feszít majd lazít.

Hétfőn: végiggondolják a hétvégéjüket, átélük újra a kellemes élményeiket.

Pénteken: átgondolják a hetet, kiválasztják a kellemes élményeiket, végiggondolják, mit csinálnak másképp a csoportban a következő héten.

A többi napokon: Meditálás: a szeretetről, barátságról, egészséges életmódról stb., zenés tréning, (dr. Sziklai László: *Autogén tréning*)

### **Látogatás manócskáknál**

A manócskák a képzeletem szülöttei. Azért találtam ki róluk a történeteket, hogy segítsem a gyerekeket a problémák megoldásában. Sokszor felkerestük őket, ha két-három napig nem mentünk hozzájuk, már hiányolták.

A legelső mese dióhéjban:

*„Felülünk a varázsszőnyegünkre, fogjuk egymás kezét, vigyázunk egymásra. Leszállunk az Aranyerdő közepén. Nyolc manócskával találkoztunk, a kilencedik az egyik fa tövében ült és sírt, mert nem játszottak vele a többiek. Elmondták a társai, hogy az a manócska sokat veszekedett velük, és mindig mást akart csinálni, mint ők. Azt tanácsoltuk neki, ne veszekedjen, mert nem jó dolog egyedül maradni, alkalmazkodni kell a társainkhoz. Meghívtak bennünket az Ezüsterdőbe. Útközben ez a manócska megígérte nekünk, hogy változtatni fog a magatartásán. Belátta, hogy jót akarunk neki. Játszottunk, majd elbúcsúztunk tőlük. Megígértették velünk, hogy sokszor meg fogjuk látogatni őket. Felültünk a varázsszőnyegünkre, integettünk a manócskáknak, és hamarosan visszaérkeztünk.”*

Íme pár látogatás témája:

- Az egyik manócskának nehezen ment az olvasás. A csoporttársai gyakoroltak vele, nem hagyták magára. Nem jöttek ők hárman játszani velünk, mert úgy gondolták, a gyakorlás most fontosabb.
- Egy manócskának sok gond volt a magatartásával. Szeretett volna megváltozni, de egyedül nem tudott. A csoporttársai a születésnapján megajándékozták egy pici gyémánt-kővel, amit a Gyémánterdóból hoztak. A nyakába akasztották. Ez olyan gyémántkő volt, ha már egy kicsit rendetlenkedett, nem fénylett. Ha jól viselkedett, ragyogóan csillogott. Így segítette a helyes útra térni. Rövidesen tapasztaltuk, hogy a manócska nagyon boldog volt, mert a társai segítségével sikerült megváltoznia.
- Az egyik manócska beteg lett. A társai maguk készítette ajándékokkal kedveskedtek neki.

A manócskák mindig vártak bennünket, sokat beszélgettünk és játszottunk velük.

Naponta játszunk lazító-, kreatív-, koncentrációs-, ön- és társismereti és kapcsolatépítő játékokat.

### **Miért hatékony a HKT?**

Hat év tapasztalata alapján, a következők miatt:

- A HKT ritmus nagyon jó hatással van a gyerekekre. Nincsenek váratlan helyzetek elé állítva, mindig tudják, mi fog történni velük. Nyugodtak, kiegyensúlyozottak.
- Kellemes légkör alakul ki az osztályban.
- Képesé válnak szeretetteljes kapcsolatok kialakítására, egymás segítésére és megértésére.
- Megpróbálnak alkalmazkodni egymáshoz, ha ez nem is sikerül minden esetben.
- (A személyiségük egészségesen fejlődik.)
- Önálló ismeretszerzésre képesek, a problémát sokoldalúan közelítik meg. Gondolkodásuk differenciáltabb lesz.
- Megtanulnak érvekkel vitatkozni, melyben kritikai érzékük sokat fejlődik.
- Kibontakozhat kreativitásuk. (Önálló feladatalkotás. A tanév utolsó hetében minden tárgyat ők „tanítanak” (Csodálatosan!).
- Beszédkészségük nagymértékben fejlődik, hiszen egyetlen más módszer sem biztosítja, hogy az osztály minden tagja állandóan beszéljen, azt állandóan ellenőrizték és korrigálják is.
- Érvényesül a társak ösztönző hatása, a csoport kihozza tagjaiból a maximumot. Felelősséget éreznek a vállalt feladatokért.
- Egyaránt kedvező hatással van a gyenge illetve a jobb képességű gyerekek fejlődésére. A gyengék - ha igénylik - állandó segítséget kapnak, nem ülnek tétlenül, ha valamit nem tudnak. A jobbak magyarázat közben megszilárdítják ismereteiket, esetleg közben rájönnek arra, hogy van olyan része a tananyagnak, amit még egyszer át kell nézniük, mert nem biztosak benne.
- A csoportba tartozás fokozza a biztonságérzetet, a társak szoros kapcsolata védettséget nyújt.

Nem csak a gyerekeket formálta ez a módszer, hanem engem is. Türelmesebb, nyugodtabb, empatikusabb lettem. Olyan közel kerültem a gyerekekhez, mint még soha. Megtanultam más szemlélettel foglalkozni velük. Úgy érzem, sokszor alábecsüljük a gyerekek képességeit, pedig ha hagyjuk őket kibontakozni, csodákra képesek.

Szerencsés vagyok, mert a HKT tanfolyamon magam is átéltem a kiscsoportban való tevékenykedés minden örömét. Így talán jobban meg tudom érteni a gyerekek interakcióit.

### **A gyerekek véleménye**

Tekintettel arra, hogy a gyerekeknek a tanuláshoz való viszonya alapvetően meghatározza a tanulási folyamat hatékonyságát, a humanisztikus pedagógia nagy jelentőséget tulajdonít annak, miként vélekednek arról a folyamatról, amelynek célja az ő formálásuk. Ha ezt úgy élik meg, hogy hasznat, örömet jelent számunkra, az iskola és a tanulás pozitív értékek hordozója lesz, s beállítódásuk egész életükre meghatározza a tudáshoz való viszonyukat.

Íme a véleményük témák szerint csoportosítva:

#### *Tréning*

„A tréninget azért szeretem, mert az élményeket el lehet mondani.”

„Szeretem, mert elmegyünk a manócskákhöz és sokat játszunk velük.”

„A tréning jól esik, kicsit kikapcsolódunk és frissebben kezdjük a munkát.”

#### *Segítségadás*

„Örömmel segítek a társaimnak.”

„Ha valamit nem tudok, mindig segítenek a csoporttársaim.”

#### *Könnyebb a tanulás*

„Így könnyebben megtanulok mindent.”

„Szeretem azt, amire rávezetnek a csoporttársaim, mert tanulok belőle.”

„Beszámolókor is sok mindent megtanulok.”

„Sok feladatot meg tudunk oldani.”

„Így megtanulunk alkalmazkodni egymáshoz, és megtanulunk együtt dolgozni.”

„Megtanuljuk azt is, hogy kell dönteni többen.”

#### *Érdekes a tanulás*

„Magyar órán nagyon érdekesek a feladatok.”

„Sok érdekes dolgot tanulunk.”

„Sok jó ötletet ki tudunk így találni.”

### *Az iskolához, a tanuláshoz való viszony*

„Nagyon szeretek ebbe az osztályba járni.”

„Szerencsés vagyok, mert csoportmunkában tanulhatok.”

„Szeretek iskolába járni.”

„Nagyon szeretném, ha jövőre is lenne csoportmunka. Szerintem minden iskolás gyerek szívesen tanulna kiscsoportban.”

### *Problémamegoldás*

„Szerintem a csoport egy kis közösség, amiben meg lehet beszélni a gondokat és az örömöket is.”

### *Szeretetteljes kapcsolatok*

„A csoportban jól megértjük egymást.”

„Jól kijövök a csoporttársaimmal és az osztálytársaimmal.”

„Kedvesek a csoporttársaim.”

„Jó együtt tanulni és játszani.”

„Szeretjük egymást.”

### *A magatartás változása*

„A magatartásunk jobbra változott.”

„Annak örülök, hogy R. T. már nem olyan rossz.”

„F. Z. már jobban viselkedik és én is egy picit jobb vagyok.”

### *Csoportverseny*

„Örülök, hogy van csoportverseny.”

„Örülök, ha megdicsérnek bennünket.”

### **A jövő iskolája**

Ma már az ország sok iskolájában tanítanak ezzel a módszerrel. Én hiszem, hogy a HKT a jövő iskolája lesz, mert ma különösen szükség van a kooperatív, autonóm, dönteni képes és érte felelősséget vállalni tudó emberekre, és a HKT iskolájában ilyen személyiségek nevelődnek.

**Pethőné Nagy Csilla:**  
**Kooperatív tanulási módszerek az irodalomtanításban<sup>64</sup>**

A két tanórára tervezett tanulási folyamatban Radnóti Miklós: *Razglednicák* című ciklusát dolgoztuk fel egy végzős osztályban. Az osztály döntően jó képességű, nyitott és kreatív tanulókból áll, tanulmányi eredményük a gimnázium egészét tekintve is kiemelkedő (4.4). Műelemző készségük kialakult, az elemzési modelleket képesek egyéni látásmóddal, önálló véleményformálással árnyalni. Az osztálykohézió erős, az elfogadás mértéke nagy. A csoportos munkaformák nem ismeretlenek a tanulóknak, így egyrészt a munkacsoportok kialakításakor csak néhány fontos szempontot kellett átgondolnom, másrészt jogosan feltételezhettem, hogy kooperatív tanulással hatékonyan, igényesen, egymást segítve vesznek részt az aktív tanulás folyamatában úgy, hogy közben számos lehetőségük adódik egymás véleményének megismerésére, formálására, esetleg gondolataik ütköztetésére.

Így kilenc, egyenként négy fős alaps csoportot terveztem, mindenkit személy szerint beosztva egy-egy alaps csoportba. Minden alaps csoportban volt 1-es, 2-es, 3-as és 4-es számú tanuló, ezzel lehetővé vált, hogy az alaps csoportokból kiválva egy-egy feladatra „szakértői csoportok” alakulhassanak az 1-es, 2-es, 3-as és 4-es számú tanulókból. Nemek szerint vegyes alaps csoportokat hoztam létre, ez sajátos megközelítési módokat is lehetővé tett. Minden alaps csoportba került olyan tanuló, aki képes a szövegek, gondolatok, egységek közötti hatékony szintézis teremtésre, eszmei vezetésre. A néhány gyengébb képességű tanulóknak olyan helyzetet teremtettem (a számozáshoz kapcsolt feladatokkal), amelyben meg tud birkózni a rá háruló feladattal, figyelembe véve, hogy a szakértői csoportban is segíteni fogják. Egyébként a csoportkialakítás már egy előző téma feldolgozásakor megtörtént, s mivel azonos formában és hasonló kooperatív módszerekkel már dolgoztak diákjaim, olajozottan működött a folyamat technikai része is.

---

<sup>64</sup> A Kritikai Gondolkodás Fejlesztése az Olvasás- és Íráskészségen Keresztül (Reading and Writing for Critical Thinking) egy nemzetközi együttműködési projekt, melynek célja, hogy olyan összefüggő módszereket juttasson el az iskolákba, amelyek az oktatásban korcsoporttól és tantárgytól függetlenül új utat nyitnak az aktív tanulás, a magasabb és szélesebb körű részvétel és a kritikus gondolkodás fejlesztésének irányába. A számos neveléseméleti iskola eredményeit is felhasználó projekt elméleti keretét alapvetően meghatározza a hit, hogy a kíváncsiság a diákok természetes adottsága; a felismerés, hogy a tanár kulcsszerepet tölt be a produktív gondolkodás szokásainak és technikáinak kialakításában; az elszántság, hogy a kritikus gondolkodást természetes, kérdésközpontú folyamatokba ágyazva közvetítse és legáltalánosabban annak a ténynek a felismerése, hogy a gondolkodási szokások, készségek és képességek jellege, illetve a demokratikus állampolgári magatartás között lényegi összefüggés van.

Az 1998/99-es tanévben a Soros Alapítvány támogatásával meghirdetett tréning jellegű RWCT tovább- és trénerképzés tette-teszi lehetővé, hogy a program megismerhetővé váljon a magyar tanárképzésben és tanár-továbbképzésben egyaránt. E program tanítási-tanulási folyamatba épített eredményeiről és tapasztalatairól kíván szűk keresztmetszetű képet adni annak a magyar irodalom és történelem órának az ismertetése, melyben kooperatív tanulási módszerekkel történt egy-egy tananyag feldolgozása a JPTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola egy tizenkettedik és egy tizenegyedik osztályában.

## Az alkalmazott alapszervezetek rövid bemutatása

1. **Jigsaw** (fűrészes vagy összerakós) módszer. Lényege, hogy az alapszervezetekben mindenki egy szövegegység gazdája, azt elolvassa, értelmezi, a vele kapcsolatos feladatokat megoldja, majd megtanítja társainak azt a tudást, amit csak ő birtokol.
2. **Jigsaw II.** Az előző módszer azzal kombinálva, hogy az alapszervezetek azonos számú tanulói „szakértői csoportot” hoznak létre, ahol közösen értelmezik és oldják meg a feladatot, tisztázzák a felmerülő kérdéseket, majd visszatérnek az alapszervezetbe, ahol megtanítják társaikat.
3. **Pármunka.** Az egyéni végiggondolást követően (ez lehet kisesszé is!) párokba rendeződnek a diákok, és egymással osztják meg gondolataikat, a felmerülő kérdésekre közösen keresnek választ, megerősíthetik vagy megkérdőjelezhetik egymás véleményét, vita is kialakulhat.
4. **Tanári kalauz.** Lényege, hogy a gondolkodás-feldolgozás-jelentésteremtés folyamatát a tanár kérdéssorral irányítja, segíti akkor is, amikor látszólag nincs jelen a folyamatban. Kérdéseivel segít a megértésben, gondolkodásra ösztönöz, állásfoglalásra készítet.
5. **Sarkok módszer.** Ilyenkor a csoportfolyamatokat konstruktív érvelés, állásfoglalás érdekében használjuk fel, vitára készítjük diákjainkat. A terem négy sarkában egyeztető csoportok értelmezik a tételmondatot, felépítik érvrendszerüket, megfogalmazzák a konklúziót, majd szószólót választanak, aki ismerteti mindezt az osztály egészével. A diákok véleményük, meggyőződésük változását helyváltoztatással (a másik sarokba való átsétálással) jelezhetik.

Meg kell jegyezni, hogy a fent leírt módszereket az órán adaptív formában, esetenként módosítva vagy egymással kombinálva használtam a tanulási folyamatban.

## Az óra célkitűzései

Radnóti *Razglednicák* című ciklusának értelmezésekor a következőket akartam beláttatni és végiggondoltatni diákjaimmal. Lássák világosan, hogy a történelemben mindig is voltak olyan korszakok, amelyek veszélyeztették az emberi létet, s hogy századunk, a XX. század különösen terhelt olyan eseményekkel, melyeknek emberek milliói estek áldozatul. Értsék, hogy a retteget, a kiszolgáltatottságot, a megaláztatást és a reménykedést mindig az egyes ember éli meg, személyesen. Tapasztalják meg, hogy a művészet a maga eszközeivel formálja a világot: a befogadó gondolkodásának formálásával, hogy a művészek hiteles tanúi a történeteknek, személyes sorsuk, művészetük hozzájárulhat ahhoz, hogy emberibb világot teremthessünk, s hogy a művek üzenetének megértéséhez azok elemző befogadásával juthatunk a legközelebb.

## Az óra menete

Úgy terveztem, hogy a **ráhangelődési szakaszt** két részből építem fel. Az óra elején meghallgatjuk Mácsai Pál: *Zárójelentés* című kazettájának XX. század című dalát, amely a századvég emberének nézőpontjából értékeli a századot, de általános történetfilozófiai példázatot is ad (*1-es számú melléklet*). Mielőtt meghallgattuk a dalt, feltártuk a kazetta címének asszociációs mezőjét, előfeltevéseket fogalmaztunk meg a dalszöveggel kapcsolatban. Mindez még frontális beszélgetésben zajlott. A dal meghallgatásakor arra kértem diákjaimat, írják ki a dalszöveg legfontosabbnak tartott gondolatait, majd ezeket megbeszéltük. Így

retrospektív módon közelítettünk Radnóti korához, és a ráhangolódási szakasz második részében olyan szövegeket adtam az alapszoportoknak (más-más szöveget az alapszoporton belül mind a négy tanulónak), amelyekből tájékozódhattak a munkaszolgálatosok mindennapjairól, a bori táborról, az „erőltetett menet” eseményeiről, Radnóti halálának és exhumálásának körülményeiről (*2-es számú melléklet*). A feladat az volt, hogy a szöveggazdák olvassák el a saját szövegüket, foglalják össze a lényegét, és ismertessék az alapszoporttal úgy, hogy közben személyes reflexióikat is osszák meg a többiekkel. Az önálló tájékozódás és a csoportos megbeszélés után a tanulók mind érzelmileg, mind értelmileg készen álltak a Razglednicák befogadására, mégis néhány frontális kérdéssel zártam a tanulási folyamatnak ezt a szakaszát, hogy ellenőrizsem a megértést, és teret adjak a fontos személyes reflexióknak (*3-as számú melléklet*). A ráhangolódási szakaszra összesen 30 percet szántam.

Ezután következett a művel való megismerkedés és **elemzés fázisa**. Minden alapszoport 1-es tanulója a ciklus első, 2-es tanulója a ciklus második, 3-as tanulója a ciklus harmadik és 4-es tanulója a ciklus negyedik darabját kapta meg elemzésre, értelmezésre úgy, hogy miután mindenki „kettesben maradt” néhány percre a saját szövegével, az azonos számú diákok (1-esek, 2-esek stb.) szakértői csoportokat hoztak létre. Ezekben a célcsoportokban tehát azonos szöveggel foglalkoztak a diákok. A műelemzéshez tanári kalauzokat kaptak: részben olyan írott információkat, amelyek a jelentésteremtést segítették, részben kérdéseket, melyek a gondolkodást irányították (*4-es számú melléklet*). Ezzel egyrészt az volt a célom, hogy átgondolhatóvá tegyem minden csoport számára azt, hogy mi volt 1944 őszén biztosan tudható (ti. hogy a németek elvesztették a háborút), illetve mi volt bizonytalan, kétséges (ti. a személyes túlélés kérdése), másrészt az elemzés folyamatának, logikai menetének kérdésekkel történő irányításával a szakszerűség medrében tartsam a gondolkodást. Így valóban interaktív folyamatok bontakoztak ki szöveg és diák, diák és diák illetve tanár és diák között. A szakértői csoportok az értelmezést, elemzést követően felbomlottak, mindenki visszatért az alapszoportjába, ahol referálta a szakértői csoportokban megbeszélteket, a felmerülő kérdéseket tisztázták, rálátásuk lett a teljes ciklusra, személyes véleményt formálhattak. Mivel a csoportfolyamatokat kontrollálni tudtam a „belehallgatások” során, illetve néhány felmerülő problémát menet közben a szakértői csoportokban tisztáztunk, úgy döntöttem, hogy eltekinthetek az ismétlődőösszegző frontális tájékozódástól, tehát az óra menetét a reflektív szakaszba fordítottam. A csoportos műelemzésre és egyéni referálásra 45 percet szántam.

A **reflektív szakasz** három egységből épült fel. Először egy rövid Bóka László idézetet ragasztottam fel a táblára (*5-ös számú melléklet*), amelyben a szerző a második világháborúban elpusztult íróársáknak tesz fogadalmat. Ehhez az idézethez néhány nevet is felírtam, olyan költőkét, írókét, publicistákét, akik áldozatul estek a nyilas uralomnak vagy a háborúnak. Arra kértem diákjaimat, írjanak két percig arról, ami a Razglednicák és a Bóka-idézet kapcsán eszükbe jut, majd az alapszoporton belül rendeződjenek párba, és párukkal osszák meg gondolataikat. Ezt követően a szakértői csoportok kaptak feladatot, hogy a következő órára készüljenek egy-egy tételmondat bizonyításával, illetve egy-egy kérdésben való véleményalkotással. Ezzel a csoportfolyamatokat az érvelés, vita, véleményalkotás, tehát a szerzett ismeretek, tapasztalatok alkalmazásának irányába mozdítottam tovább, részben azt remélve, hogy a beszélgetés, érvgyűjtés, vita a tanórán kívül is folytatódik majd. (Természetesen az itt már nem tárgyalandó következő órán a csoportok még kaptak időt az egyeztetésre.) Gondolatébresztőnek még meghallgattunk egy Márai Sándor részletet arról, hogyan indokolta az író saját emigrációs döntését. Így a felvételhez kapcsolódva a következő tételmondatokat kapták a szakértői csoportok:



1. Vannak olyan helyzetek, amikor az embernek el kell menekülni hazájából.
2. Az ember nem futhat el sorsa elől, teljes életet csak hazájában élhet, különösen, ha költő.
3. Semmilyen körülmények között nem igazolható a faji, felekezeti vagy bármilyen más diszkrimináció.
4. Szeretnénk, ha az emberiség a jövő évezredbe nem vinné magával a következőket:  
.....

Az órát értékeléssel zártuk. Diákjaimat arra kértem, egészítsék ki az alábbi mondatokat:

1. A legfontosabb dolog, amit megtanultam, .....
2. Ami a leginkább tetszett, .....
3. Ami leginkább problémát okozott, .....
4. Akitől a legtöbbet tanultam, .....
5. Amit még szeretnék tudni, .....

Az óra reflektív szakaszára és az értékelésre 15 perc maradt. Az írásban beadott értékelések alapvetően megerősítő visszajelzések voltak mind az óra tartalmára, mind metodikai lépéseire vonatkozóan. Tartalmi szempontból a legfontosabb tanulságnak tartották diákjaim, hogy „az okos embernek tanulnia kell a múltból”, hogy „nem hagyhatjuk, hogy bárkivel hasonló kegyetlenség megtörténjen mássága miatt”, hogy „a történelem azt mutatja, az emberiség nem képes tanulni hibáiból”, hogy „fontos érték a béke, az emberi élet, a kitartás és a méltóság”, hogy „a művészet az emberért, a jövőnkért van”. A módszerekkel kapcsolatban megfogalmazták, hogy „megtanultuk, hogy az időt jól kell beosztani”, „az együttműködés érdekes és hasznos”, hogy az aktív tanulás során „könnyen és sokat tanultam”, hogy „fontos a véleményemet elmondani, másokét meghallgatni és esetleg szembeszállni, vitatkozni”.

A leginkább tetszett kérdésre adott válaszaikban leírták, hogy „az óra érdekes volt”, „a csoportos eszmecsere izgalmas”, hogy „jó volt, hogy mindenki komolyan vette a dolgát” és „mindenkinek kellett előadnia”, illetve, hogy „nagyon tetszettek a zene, a versek és a szövegek”. Legproblémásabbnak ítélte néhány tanuló azt, hogy „kevés volt az idő”, „feszített volt a tempó”, bár ez a többségnek nem jelentett problémát.

Mint az idézett gondolatokból jól látható, a diákok a maguk nyelvén pontosan megfogalmazták a kooperatív tanulás feltételeinek és lehetőségeinek szinte minden lényeges elemét.

Arra a kérdésre, hogy kitől tanultak a legtöbbet az órán, sok válasz volt elképzelhető, hiszen az interaktivitás sokfélesége jellemezte a tanulási folyamatot. Így a válaszokban rendre megjelent Radnóti, Márai, Bókai neve, de a társak, az alaps csoportban és a szakértői csoportokban együtt dolgozók vagy az órát szervező tanár neve is. Néhány kérdés jelezte a további tájékozódás igényét, pl. „Milyen temetése volt Radnótinak?” vagy „Szeretnék részletesebben tudni a második világháború alatti és utáni etnikai és faji diszkriminációról”. Ezeket a következő órán megbeszéltük, illetve a kérések-kérdések egy részét az osztály történelem tanárához vittem arra kérve őt, beszéljenek erről az órán.

Összegezve úgy ítélem meg, hogy a tananyagegység kooperatív formában történő feldolgozása igen jól sikerült. Az óra tartalmi célkitűzéseit sikerült megvalósítani, miközben én, mint tanár, háttérbe vonulhattam, s csak mint a tanulás szervezője irányítottam azt a munkafolyamatot, melyben diákjaim valamennyien aktív-alkotó részvétellel, egymást segítve és együttműködve

tevékenykedtek. Egy ilyen óra előkészítése a pedagógustól körültekintő, átgondolt és fáradtságos munkát igényel, de úgy vélem, hogy mindez megtérül a tanulási folyamat eredményességében és a szociális készségek fejlesztésében egyaránt.

## **IRODALOM**

Kőszegi Ábel: „Sárral kevert vér száradt fülemen”.

In: a 2x2 józansága, Magvető, 1975.

Mária Béla: Radnóti utolsó bori napjairól In: a 2x2 józansága.

Magvető, 1975.

Németh G. Béla: Tragikum az életrajzban - tragikum a versekben.

In: Irodalomismeret, V. évfolyam, 4. szám.

Radnóti Miklós: Napló.

Magvető, 1989.

**XX. század - dalszöveg (kazettáról hallás után lejegyezve)**  
**előadó: Mácsai Pál**

A századelőn még nem volt látható, hogy az időszámítás illúzió.

Mert a szónokok azt ígérték, csak az ember lesz az érték,

De hiába múlnak az évek, még mindig ugyanaz az ígéret.

Aki jól figyelt, már látott oly csodát, hogy egy letűnt világ túlélte önmagát,

Hogy a rég megcáfolt érvek valahogy visszatértek,

Hát hidd el, hogy nem szerencsés a jótékony felejtés.

A szónokok azt ígérték, csak az ember lesz az érték,

De hiába múlnak az évek, még mindig ugyanaz az ígéret.

Hát hiába múlnak az évek, még mindig ugyanaz az ígéret.

Én már nem jósolok és nem lázadok. Csak éljük túl a huszadik századot.

Ha visszanézek, hogy is volt régen, csak hallgatok és elönt a szégyen.

És ha mégis előre nézek, csak félni jár belém a lélek.

Hiába múlnak az évek, még mindig ugyanaz az ígéret.

Csak félni jár belém a lélek, még mindig ugyanaz az ígéret.

**2.1. Radnóti Miklós: Napló (részletek)**

1942. júl. 7.

Az altisztek berohannak a szállásra, - „vigyázz! Senki a helyéről el nem mozdul, senki a zsebébe nem nyúl, nem érinti a holmiját! Értik?” Tíz percig állunk, majd „leülhetnek, de senki sem mozdul!” Egy félóra múltán kihordatják a szerelvényünket az udvarra. „Mindenki a szerelvénye mögé áll!” Mögé állunk. „Hátra arc!” - süvölt a vezényszó. Megfordulunk. Az altisztek megrohanják a sorokat, kibontják a hátizsákokat, takarókat és - motoznak. A zsákok tartalmát a földre öntik. Engem H. tizedes motoz, hallom, hogy halkan szitkozódik, „hogy lehet valakinek ennyi kacatja!” „Forduljon meg!” Megfordulok. „Ez mi?” „Arany János költeményei, az a Toldi példaul!” „Minek?” „Olvasni.” A Toldi Szerelmének már leszakította kotorászás közben a címlapját, látom. Tűnődik, majd elviszi megmutatni. Csikorgatom a fogam. Visszahozza.

1942. okt. 20.

Tegnap újra szén, öt vagon fel s le húszan. Hajszoznak. Meddig bírom? Egykor fekszünk, félkilencor ébresztő, délelőtt takarítás, „tisztálkodás”, 12-kor ebéd 1/2 2-kor indulás a gyárba, négy km. gyaloglás. Állati lét. Éjszaka már fázunk. Már telik újra a hold. Élesden azt hittem már, hogy a következő holdtölte otthon ér. S tegnap éjszaka, a hold ragyogásában, mikor vonszoltuk magunkat Nagytelekmajor felé, a szállás felé, - éreztem, hogy nem kerülök már haza talán sohasem. Tiszta volt a fejem, hideg volt, - ez a sorsom, - gondoltam. Vagy csak a fáradtság volt? Úgy bíztam a leszerelésben... Ha nem mennénk zárt rendekben, egyszerre lépve,

összeesnének. Egymást visszük. Nem én, nem ő megy, a szakasz megy, a szakasz vonszolja magát előre. Vacsoráért se mentem át a konyhára. Egy hagymát kaptam, azt ettem kenyérrel.

1942. dec. 9.

Ijesztő hajsza. Mindegy, milyen a láda, a mennyiség a fontos. Este, takarodókor, a karomat, a kezemet úgy fektetem magam mellé, mint egy fáradt, elkínzott, fájós gyereket.

1943. febr. 7.

Hallom, Erdélyi cikket írt József Attiláról a Virradatban s költői érdemeit azzal akarta kisebbiteni, hogy félzsidó volt. Nagy botrány, ez már mégiscsak sok! Rágalmazás! Jolán anyakönyvi kivonatokat emleget, rágalmazásért bepörlik... De sehol sem olvastam, senkitől sem hallottam a lényegről beszélni. Attila nem volt félzsidó. De ha az lett volna?! Kisebbitené ez? A Mű menten veszítene értékéből, sőt nemzeti értékéből? Ez senkinek sem jut eszébe az esettel kapcsolatban? Hát itt tartunk már? Proust nagyobb író lenne, ha nem lett volna félzsidó? Vagy műve kevésbé francia így? Zsoltáros Dávid, vagy Énekes Salamon kisebb költők, mert „telivérek”? Jelszó: Petőfi! - harsogják, s íme a tanulság.

1943. márc. 13.

Hirtelen végeszakad a „kintalvásnak”. P. őrmester műve, munka után elengednek a csomagokért, este bevonulás a Hungária-körúti zsidó Aggok házába. Az alagsorban lakunk, a Halottaskamra mellett, nedves, karbolszagú pincében, egy század már lakja, egy eldugult, förtelmes WC., egy vagy két mosdócsésze, szalma alig van, rengeteg bolha. A Stadler-gyárban dolgozó századrészlegünk már négy napja itt lakik, befogadnak, egy szalmazsákot is kapok kölcsön. Szuronyos őr a kapuban.

## **2.2. Mária Béla: Radnóti utolsó bori napjairól (részletek)**

Borban nem abban a táborban voltam, ahol Radnóti. Hogy a bori helyzetet megértsük, tudni kell, hogy a „boriak” egy része magában Bor községben dolgozott, főleg a rézbányában és környékén. Itt nagyobbára az „ős-boriak” dolgoztak, akik már 1943-ban kerültek oda. Akiket egy évvel később, 1944-ben vittek el (ezek között volt Radnóti és jómagam is), a Bor és Belgrád közötti tervezett vasútépítésen dolgoztak, 60-70 km hosszúságban. Ennek a tervezett vasútvonalnak első szakaszán, egymástól 4-5 km-re egy-egy tábor létezett, mindegyik néhány száz magyar munkaszolgálatossal, olasz Badoglio-hadifogollyal és elvéve néhány szerbbel. Radnóti az ún. „Heydenau”-táborban volt, kb. 25-30 km-re Bortól, én magam pedig a tőle további 25-30 km-re fekvő Rhön-táborban.

Radnóti elmondta, hogy a táborban aránylag jó dolga van, gyakran megengedték neki, hogy ne vonuljon ki a többiekkel a munkahelyre, vagy ha ki is vonult, egyes keretemberek megengedték neki, hogy a domboldalon lefeküdjék, sőt írhatott is ilyenkor. Ezt a kedvezést néhány emberségesebb vagy kulturáltabb keretembernek köszönhette, akiknek egyes bajtársak igyekeztek megmagyarázni, hogy ki is Radnóti. Ez a kivételezés természetesen csak időszakos volt, és nem tudta elfeledtetni Radnótival sanyarú sorsát és a jövővel kapcsolatos aggodalmait.

Sötét sejtelmek voltak a jövőt illetően. Ez az aggodalom mindannyiunkban élt akkor. A németek módszereiről akkor már tudomásunk volt, és a fenyegető hadihelyzet körülményei között az egy helyre összehozott kb. tízezernyi munkaszolgálatos és olasz hadifogoly sorsa nem látszott nagyon biztatónak. Mi továbbmentünk, de egy-két nap múlva ismét találkoztunk. A több ezer embert tikkasztó napsütésben a szabad ég alatt helyezték el. Néhány napig

mindannyian együtt maradtunk. Radnótit sikerült megtalálnom, sőt egy-két órán belül egy valóságos „irodalmi kört” alapítottunk a bori szabad ég alatt. Írók és irodalomkedvelő barátok, bajtársak gyülekeztek egy rögtönzött, viharkabátokból és lécekből összetákolt sátor alatt.

Azt is hamarosan megtudtuk, hogy két nagy csoportban indulunk: az első csoportban a „rég” boriak, akik már másfél év óta vannak Borban, a többiek egy későbbi időpontban. Másnap Radnóti boldogan újságolta, hogy egy jóindulatú keretember segítségével sikerült bejutnia az első csoportba, és hamarosan indul haza. (Tudvalevő, hogy az első csoportban levők, néhány kivételtől eltekintve, mind elpusztultak, a második csoportot viszont a partizánok felszabadították, és majdnem mind megmenekült.) Tele volt optimizmussal és várakozással. Mégis valahol ott bujkálhatott benne a kétség, mert verseinek egy-egy példányát átadta Szalainak és egy másik bajtársának, akinek nevére már nem emlékszem, arra az esetre, ha „neki valami baja történne”. Ekkor búcsúztunk el örökre Radnótól.

### **2.3. Kőszegi Ábel: „Sárral kevert vér száradt fülemen.” (részletek)**

Már az első napokban megtudják a munkaszolgálatosok, hogy nem itt, hanem a nyugati határszélen fognak dolgozni védőművonál építésén. Már október 30-án el kellett volna indulniuk, de talán a Bajára hajtott századokra kell várniuk. Talán pihentetni akarják őket az újabb út előtt?

Sorakozók, számlálás, lajstromozás. Az emberek többsége alig lézeng. Naponta egyszer kapnak enni, többnyire káposztát. Konzervdobozokkal állnak sorba az üstök előtt, csajkája kevés embernek van már.

A keret teljesen megvadult. Ütik, verik az embereket, okkal és ok nélkül. Akik Szerbiában, a partizánoktól való félelmük miatt leginkább igyekeztek jóban lenni a munkaszolgálatosokkal, azok most napok alatt veszik át a nyilasok szókincsét és magatartását.

Radnóti, ha csak teheti, fekszik. Nagyon gyenge. Fél az újabb gyaloglástól: a bakancsa tönkrement, bedagadt lába csupa seb. Többnyire egyedül van. Társai is erejük végére értek, nemigen tudnak törődni már egymással.

November 2-án rendelik el a menetkészültséget, és november 3-án reggel indulnak el Győr felé, át a Bakonyon. (Szentkirályszabadjáról)

*(A M. kir. Honvédelmi Miniszter 9/5. - M. 42-1944. - számú és 1944. október 26-án kelt utasítása alapján a menetnek november 3-án kell indulnia. Győrben kell bekapcsolódniuk a menetvonalba. Mosonmagyaróvárott egy nap pihenő, és november 11-én kerülnek átadásra Hegyeshalomnál a német hatóságoknak: minél munkaképesebb állapotban.)*

November 5.

A menet nem megy vissza a győri útra, hanem Dudar felé, Bakonyoszlopnak kerül. Réti ösvényeken kanyarognak a cseszneki vár alatt, majd Bakonyszentkirálynál térnek vissza a győri országútra. Kenyérosztáshoz az úton kell leülni. Gémberegett kézzel törik a vizes kenyeret. Szemerkél az eső. Naponta egyszer kapnak enni, a tábori konyhát előfogatok szállítják a menet után.

- Nem bírom tovább! - ezekkel a szavakkal ül le Radnóti Miklós az út szélére. Társai továbbmennek, a költő el-elmaradozva sántít a menet után. Veszprémvarsányban a református iskolában helyezik el, a gyengélkedők közé. A többiek pajtáiban éjszakáznak és az iskolaudvaron.

November 6.

Csak kora délutánig tart a menetelés. Ravaszdnál jobbra térnek le az országútról. „Szent Benedek-rend, Pannonhalmi Göztéglagyár.” Most nem esik. Reggelenként deres minden. Az orvosok válogatják ki, hogy kik fekhetnek be a nemrég még fűtött kemencébe vagy a felettük levő tüzelőtérbe. A többieknek a szárítókban jut hely.

1944. november 8.

Szerda. Reggel felszólítják az embereket, hogy aki beteg, vagy nem tud menni, az jelentkezzen. Indulás. Elvonulnak az apátság alatt, végig Györszentmártonon, majd ki a győri országútnak. Écsen a községháza előtt állnak meg. Két előfogatot kérnek, betegszállításra. Orvos jelöli ki, hogy kik szállhatnak fel a szekérre. Mindenki a kocsira akar kerülni, hiszen jóformán mindannyian menetképtelenek. Bárdos József dr. Radnótit szólítja. Egyik társát elküldi a szekér mellől.

- Te nem szállhatsz fel! Nézd meg Miklós lábát... - A költő felkapaszkodik a kocsira. Lábát kilógatja a saroglya rácsai között. Világosszürke zakó, bricsesznadrág és viharkabát van rajta. Néhányan feladják nekik pokrócaikat, hogy legalább azt ne kelljen vinniük. Beburkolóznak. Szürke az ég. Kevés dara szítál.

A menet megindul. Utánuk a két szekér.

Egy fiatal munkaszolgálatos elájul a sorban. Társa támogatja tovább. A pihenőnél azt az utasítást kapja, hogy vigye hátra, és tegye fel a szekérre. A bakon a kocsis, mellette egy altiszt. A kocsi végében Radnóti ül, homlokán véres csík.

- Miklós! Mi van veled? - A költő ránéz, de nem felel.

Győr. Át a vasúti hídon, el a városháza előtt, a bécsi országútnak. Csak késő este állnak meg, mert sehol sem sikerült fedett szállást találni: zsúfolt az út a nyugatnak vonuló munkaszolgálatosoktól. Az országút mellett, a réten éjszakáznak. A pokrócokat hiába várják, a szekerek nem érkeznek meg. Valahol lemaradtak.

November 9.

Tovább: de már Radnóti nélkül. Abda. Ide látszanak a faluszéli házak. A katonák tanakodnak, majd egyikük átmegy szerszámokat kérni az országút túloldalán álló csárdába. A gát tetején út van, az ártéren öreg fűzfák. A két kocsis végighajt a töltésen, egészen addig, amíg Rábca-kanyar és a fűzfák el nem takarják őket az országúttól. „Rossz falu”. Az áradásoktól elpusztított régi Abda házai álltak itt egykor. Ma már csak a kápolna romjai látszanak ki a tocsogós bozótból. A kocsisok kifogják a lovakat, és a gátórház mellett lehajtják az ártérre legelni. Néhány munkaszolgálatost leparancsolnak a kocsiról, és ásót, kapát nyomnak a kezükbe. Gödröt kell ásniuk a csalitos szélén. Egy fiatalasszony és a gátőr nézi a két kocsit és az ásó embereket.

- El innen! - kiált rájuk a kövér altiszt. Az egyik katonát az országút felé küldi örködni, és az ásó foglyokat siettet. Délután négy óra körül készül el a széles, de nem mély gödör.

- Leszállni! - A magatehetetleneket társaik támogatják le a töltés oldalán. Az első lövésekre a foglyok nem fordulnak el. Nézik, amint két társuk arccal bukik a gödörbe. A következők parancs nélkül állnak a sír szélére. Az altiszt és egy katona egész közlelől lövi tarkón az embereket. A leggyengébbek képtelenek megállni a gödör szélén. Ezeket belelökik, és úgy lőnek rájuk. Huszonegy ember. Az utolsónak kell rájuk húzni a földet.

## **2. 4. Kőszegi Ábel: „Sárral kevert vér száradt fülelmen.” (részletek)**

1946 eleje

*„Az Államrendőrség Tősziget Csilikőzi járasi kapitányságának politikai rendészeti osztálya 29/1946. pol. sz. alatt értesíti a győri Népügyészséget, hogy Abda irányában, a Rábca bal partján, az első gátőrházról 200 lépésnyire, a töltéstől jobbra, egy akácos közepén tömegsír van...”*

1946. június 23.

Az abdai exhumálásnál jelen van dr. Ruppenthal Miklós bírósági orvosszakértő, dr. Lugossy István boncolóorvos, egy boncsegéd, a jegyzőkönyvvezető és az izraelita hitközség vagy a Joint képviselője. A sír feltárására a volt abdai nyilasokat rendelik ki, a környéket két rendőr biztosítja.

A holttestek már oszlottak, ruházatuk is mállófélben van. Az orvosok megállapítják a halál okát, a boncsegéd a zsebek tartalmát, a ruhadarabokat gyűjti össze. Jó néhányuknál iratokat, személyi lapot, megcímzett levelet találnek. De sok holttest azonosításához csak nagyon kevés adatot diktálhatnak be.

*12. Dr. Radnóti Miklós névre szőló névjegy. Levélboríték - - - -, Budapest, V. Pozsonyi út 1.sz. - - - - Keresztlevél - - - - -különléle iratok, kettő aranyfog, polgári személyi lap - - - Anyja Grosz Ilona, Apja: olvashatatlan. Szül. 1909. május 5. Budapest. Fejlövés.*

*„Az itten koporsó nélkül elföldelt, 20 férliholttest között a kihantolás során volt egy, akinek a nadrágja hátsó zsebében találtam egy talajvízzel és az oszlásban lévő holttest nedveivel átázott és földdel szennyezett kis jegyzetfüzetet. Ezt napon megszáritottuk, és a talajtól óvatosan megtisztítottuk. A verses formájú szöveggel teleírt kis füzet első lapján Radnóti Miklós neve állott, mindezt ceruzával írta az elhalt. Ez is, mint fontos személyi adat, a vizsgálóbíró számozott borítékjába került további nyomozás céljából.*

Augusztus 12-én reggel a költő felesége Baróti Dezsővel, Ortutay Gyulával és Tolnai Gáborral Győrbe megy, és az újbóli exhumálás után hazahozzák Radnóti Miklós holttestét. A számozott borítékot nem az ügyészségtől, hanem a hitközség egyik tisztviselőjétől kapják meg, benne a zsebében talált tárgyakkal, dokumentumokkal.

A költőt 1946. augusztus 14-én temetik el a Kerepesi temetőben.

**Frontális kérdések a szövegfeldolgozást követően**

Milyen körülmények (környezeti, fizikai, szellemi, lelki) jellemezték a munkaszolgálatosok mindennapjait?

Mi lehetett számukra a legelviselhetetlenebb?

Mi adhatott nekik erőt sorsuk elviseléséhez, emberi méltóságuk megőrzéséhez?

Mi volt számotokra a legmegrázóbb, amit megtudtatok a szövegekből, miért?

---

**Tájékoztató információk és tanári kalauzok**

Amit minden csoport megkapott:

- razglednica = képeslap
- 1943. nyarától: szovjet áttörések, német visszavonulás, olasz fegyverszünet, megalakuló Tito-kormány, tervbe vett partraszállás
- 1944. május 18.: Radnóti utolsó behívása
- június 2.: a háromezer munkaszolgálatos megérkezik a Lager Heidenaubába
- 1944. nyara: normandiai partraszállás, román fegyverszünet, a szovjet csapatok átlépik Bulgáriát, német visszavonulás a Balkánról, a bori láger feldarabolása
- 1944. aug. 29.: erőltetett menet Lager Heidenaubából a központi bori táborba
- szept. 17.: gyalogmenetben indulás a határ felé: Bor-Belgrád-Újvidék-Cservenka-Ószivác: a menet vezetését SS különítmény veszi át, tömegmészárlások, Lorsi Miklós hegedűművész halála

Tanári kalauzok:

4.1.

1. Mit jelent a cím? A jelentésből kiindulva vajon mi jellemzi a műfajt? Milyen verseket várunk? Igazolódik-e előfeltevésünk?
2. Mikor, hol, milyen körülmények között keletkezett a ciklus első darabja?



3. Szerkezeti és tartalmi szempontból hogyan tagolódik a nyolc sor? Idill és valóság, külső impressziók, lírai reflexiók és belső, individuális tartalmak hogyan szervezik az egységeket? Mi adja az alapvető különbséget a külső és a belső világ minőségében? Milyen szimbolikus jelentései vannak a tájnak és a szerelemnek?
4. A költői eszközök hogyan teszik expresszívvé a kifejezett tartalmat?
5. Mi az erősebb a versben: a reménykedés vágya vagy a haláltudat?

#### 4. 2.

1. Mikor, hol, milyen körülmények között íródott a ciklus második darabja?
2. Hogyan osztja meg a tér- és idődimenzió a vers szerkezetét? Bukolika és tényszerű tudósítás milyen értékszerkezettel párosul a műben?
3. A főnevek és jelzőik, a szótagszám és a rímelés hogyan fejezik ki a szinte irreális reménykedés és a feszült, várakozó állapot kettősségét?
4. Összevetve a ciklus másik három darabjával, miért szembetűnő a második szóhasználata, nyelvi kifejezésmódja?

#### 4. 3.

1. Mikor, hol, milyen körülmények között született a ciklus harmadik darabja? Miben változott a menet helyzete Cservenka és Ószivác után?
2. Idill és valóság szempontjából mi a sajátossága a harmadik darabnak? Milyen viszony fedezhető fel az 1-3. és a 4. sor közt?
3. Az expresszionizmus és szürrealizmus képteremtő jellegzetességei hogyan vannak jelen a négysorosban? Mit sugall a képek jelentése az embert körülvevő világról?
4. Milyen mássalhangzók szerepe szembetűnő? Milyen jelentést erősít ez a hangszimbolika?

#### 4. 4.

1. Mikor, hol, milyen körülmények között keletkezett a ciklus utolsó darabja? Milyen megrázó emléket idéz fel a hasonlat?
  2. Hogyan hoz létre drámai feszültséget a műben az állítmányok módjának, idejének, illetve az alanyok személyének folytonos változása? Kik, milyen szerepben részesei a történésnek?
  3. Remény és lemondás, élet és halál hogyan jelenik meg a lírai tudatban? Milyen költői képek fejezik ezt ki megrázóan?
  4. Milyen életrajzi tény ad különösen tragikus jelentéstöbbletet a versnek?
-

„Tisztelet a holtaknak, figyelmeztetés az élőknek és - fogadalmi tábla a holtak sírja felett: Jaj, soha többé, jaj, soha többé.” (*Bóka László*)

Gelléri Andor Endre: író, novellista; Szomori Dezső: drámaíró; Halász Gábor: irodalomtudós, esszéista; Sárközi György: költő, regényíró; Szerb Antal: író, esszéista; Horváth Árpád: rendező; Bálint György: publicista; Rejtő Jenő: író; Szabó Dezső: író; Vikár Béla: népdalgyűjtő, fordító ... és milliók névvel és név nélkül.

**Priskinné Rizner Erika:**  
**Kooperatív tanulási stratégia alkalmazása**  
**középiskolai történelemórán <sup>65</sup>**

**Hogy kerültem kapcsolatba az együttműködésen alapuló tanulással?**

Az 1998-99-es tanévben azon szerencsések közé tartoztam, akik a Soros Alapítvány segítségével részt vehettek a Nemzetközi Olvasástársaság „A kritikai gondolkodás fejlesztése az olvasás és íráskészség keresztül” (RWTC) című tanfolyamán.

Itt, többek között, megismerkedhettünk az együttműködésen alapuló tanulási módszerek elméleti hátterével, és kipróbálhattunk, illetve elemezhattunk számos kooperatív technikát. A továbbképzésről hazatérve természetes kíváncsiság támadt bennem, hogy az új ismereteimet a gyakorlatban kipróbáljam.

**Első lépés: A tanulócsoportok kialakítása és a szabályok ismertetése**

Négy fős, heterogén csoportokat alkottunk tanítványaimmal, amelyekben gyengébb és jobb teljesítményű tanulók is voltak. Ezzel azt szerettem volna elérni, hogy a közös célok jobb teljesítéséért a tanulók között kialakuljon a segítségkérés, és a segítségadás, s így mindenki a csoport tevékeny tagja lehessen.

Első alkalommal megbeszéltük azt is, hogy fő célunk saját tanulásuk aktívabbá és hatékonyabbá tétele, de egyéni felelősségük, hogy a csoportban rájuk bízott feladatot úgy végezzék el, ha szöveget kapnak, azt úgy dolgozzák fel, hogy társaiknak a csoportban azt meg tudják tanítani, vagyis kölcsönösen függenek egymástól.

Röviden szót ejtettünk arról, hogy milyen társas viselkedési szabályok betartása teheti működőképesebbé a csoportban végzett munkát.

Az értékelésről elmondtam, hogy az egyénileg és csoportosan is megtörténik. Nemcsak a tananyag elsajátításának hatékonysága mérhető, hanem az is, hogy az egyének saját átlagos tudásszintjükhöz képest hogyan teljesítettek.

A csoportkialakítás és szabályismertetés csak az első alkalommal időigényes, de megéri a „fáradtságot”, mert a későbbiekben - ismerve saját helyüket - pillanatok alatt létrejönnek az asztalcsoportok.

**Második lépés: Az óra tervezésekor bizonyos kérdésekre keresek választ**

A kooperatív tanulási technikák alkalmazása gondos tervezőmunkát igényel. Egyrészt olyan kérdések felvetésére készítem, hogy hogyan fog illeszkedni a tananyag abba a folyamatba, amelyet korábban tanítottam vagy hogy mit tanul a diák az órából. Másrészt végig kell gondolni, hogy milyen előzetes tudással és készségekkel kell rendelkezni diákjaimnak ahhoz, hogy sikeres legyen tanulási folyamatuk.

---

<sup>65</sup> Lásd a 93. oldal jegyzetét.

Meg kell tervezni azt is, hogy hogyan vezetem rá tanulóimat saját céljaik, kérdéseik megfogalmazására, és hogy milyen tankönyvi és egyéb segédanyagokat fogunk felhasználni, ezekhez milyen feladatokat rendelünk. Végül arra is gondolnunk kell, hogy milyen lesz az óra időbeosztása.

### **Harmadik lépés: A terv megvalósítása**

Eddig általánosságban beszéltem a tanulócsoporthoz megalakításáról, és a tervezésről. Most egy konkrét történelemóra leírásával folytatom, amely a JPTE Babits Mihály Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola 11/C. osztályában 1999. áprilisában zajlott le.

A XIX. sz. második felét tárgyaló egyetemes történelmi témakör részeként a második ipari forradalom megismerését követő óra, melynek fő célja a demográfiai és migrációs változások felismerése, illetve okainak és következményeinek vizsgálata.

A téma iránti érdeklődést úgy kívántam felkelteni, hogy a tanulócsoporthoz táblázatokat kaptak a világ népességnövekedéséről a XIX. században és a faluban illetve városban lakók arányának változásáról ugyanezen időszakban. Mind a hat csoport ugyanazon két adatsort kapta (*1. sz. melléklet*).

A hozzájuk kapcsolt feladat az volt, hogy először rögzítsenek a füzetükbe néhány tényt a táblázatok adatairól, majd ennek ismeretében fogalmazzanak meg néhány kérdést azzal kapcsolatban, hogy mire kíváncsiak, mire keresnének választ az adatokat ismerve. Az idővel való takarékoskodás miatt a négyes csoportok munkamegosztásban dolgoztak, az egyes és a kettes számú tanulók foglalkoztak a népességnövekedéssel, míg a hármasok és négyesek a migrációs adatokkal. Először önállóan, majd szakértőtársukkal párban egyeztettek és alkották meg kérdéseiket.

E feladat sikeres megoldásához diákjaimnak táblázatelemző készségük előhívására volt szükségük, továbbá kreatív kérdésalkotásra. Bízhattam abban, hogy fel tudják idézni azon emlékeiket, hogy milyen módszerrel vizsgáltunk korábban adatsorokat.

A tanári tervezés e ponton nehézségekkel találta szemben magát. Az óra további menetét meghatározzák ugyanis a diákok által megfogalmazott kérdések. Természetesen a legkézenfekvőbb kérdésekből megalkottam egy gyűjteményt, de fel kellett készülnöm arra az eshetőségre is, hogy kérdéseink nem esnek egybe, s így az előre kiválasztott források nem teljesen adnak választ a felmerülő problémákra.

Ezen akadály feloldását két irányban próbáltam megvalósítani. Egyrészt bővebb körben utánanéztem a témához kapcsolódó, közérthető szakirodalomnak (*2. sz. melléklet*), másrészt elhatároztam, hogy a kíváncsi mederbentartás végett megkérdezem a tanulókat, hogy lehet-e nekem is egy-egy kérdésem a témához kapcsolódva. Szerencsére, a diákok olyan jó kérdéseket szerkesztettek, amelyek nem tették szükségessé a „lehet egy kérdéssel több” technika alkalmazását (*4. sz. melléklet*).

Az adatok vizsgálatára és a kérdések megfogalmazására 8-10 perc állt rendelkezésre. Ez után kinyitottuk a csoportokat, minden csoport egyes számú tagja ismertette az általuk gyűjtött tényekből egy párat, míg a kettesek a táblán elhelyezett csomagolópapírra felírtak egy-egy kérdést. Ugyanígy járunk el a migrációs témában a hármas és négyes tanulókkal. Így a végén, 6-8 perc alatt 6-6 kérdést láttunk a demográfiai és a migrációs változásokhoz kapcsolódva.

Az óra következő szakasza úgy indult, hogy a felírt kérdésekre előzetes tudásuk alapján próbáltak válaszolni a tanulók. Maradtak azonban további kutatómunkát igénylő kérdések a népességnövekedés okairól és a migráció hatásairól.

A tanulócsoporthoz belül egy-egy téma „szakértői”, akik a ténymegállapításban és a kérdésfelvetésben is részt vettek már, feldolgozták a kapott tankönyvi és olvasókönyvi szövegeket. Kiemelték a lényeges új információkat és vázlatot készítettek belőle a füzetükbe. Ezt megtehették közösen, egyeztetve „szakértőtársukkal”. Ezek után a csoport másik két tagjának megtanították a lényeges információkat, összefüggéseket. E munka kb. 20 percet vett igénybe.

Az óra záró részében a témáról való gondolkodásukat modelláló „fürtábrát” készítettek mindkét területről, de ebbe a szakaszba azt a módszertani csavart iktattam be, hogy a két-két főnek nem a saját témájából, hanem reciprok módon, a másikat által megtanított témáról kellett fürtábrát készíteniük. Ekkor is csomagolópapírra, filctollal dolgoztak (3. sz. melléklet).

Itt a csengetés az óra végét jelezte, de mindnyájunkban kíváncsiság maradt a feladat megoldásával kapcsolatban. Ezért az elkészült ábrákból a következő történelemórán kis kiállítást rendeztünk, ahol az alkotók bemutathatták műveiket, és az általuk legsikeresebbnek ítélt transzparenszeket elhelyeztük a faliújságra.

### **Negyedik lépés: összegzés, tanulságok**

Az alkalmazott kooperatív tanulási stratégiáról megkérdeztem a diákok véleményét kötetlen beszélgetés formájában. Elmondták, hogy jó volt, hogy a saját maguk által fogalmazott kérdésekre és problémákra kereshettek választ, hogy sokkal aktívabban tanultak, ezért az órán mélyebben megtanulták az anyagot, különösen azt a részt, aminek átadásáért ők feleltek.

Megfogalmazták azt is, hogy rövidnek tűnt a máskor csigalassan folyó idő, jó lett volna, ha a tanórán került volna sor a kiállítás megrendezésére is. Ugyanakkor fárasztóbbnak tartották, hogy a passzív befogadó szerep helyett aktívan kellett munkálkodniuk.

Magam úgy értékelem, hogy az óra erős pontjai voltak a kreatív gondolkodásra, önálló feladatmegoldásra készítés, illetve az előzetes ismereteikre és kíváncsiságukra való építés.

Fejlesztendő terület a lényeglátás és lényegkiemelés egy ismeretlen szövegből. Nehézséget jelentett a feszes ritmus fenntartása, hogy a kitűzött feladatokat nagyrészt el tudjuk végezni.

Fontosnak tartom az óra hozadékát a szociális készségek fejlesztésében, mint amilyen az egymásra figyelés, tolerancia, egymás bátorítása stb.

Azt hiszem, hogy egy órán alkalmazva a kooperatív stratégiákat csak érdekesség maradna e módszer a diákok számára, de hosszú távon, ha következetesen alkalmazzuk e módszereket, elérhető az a cél, hogy tanulóinkat szuverén gondolkodóvá neveljük.

## I. A VILÁG NÉPESSÉGÉNEK NÖVEKEDÉSE 1800-1914 (MILLIÓ FŐ)

	1800	1850	1900	1914
EURÓPA	180	274	423	460
É.AMERIKA	6	19	81	100
JAPÁN	26	33	46	52
ÖSSZESEN	212	326	550	612

## II. FALU-VÁROS VISZONY (%)

		VÁROSI	FALUSI
FRANCIAORSZÁG	1851	22,5	74,5
	1911	44,2	55,8
NAGY-BRITANNIA	1851	48	52
	1911	73	27
NÉMETORSZÁG	1871	36	64
	1911	60	40
OROSZORSZÁG	1851	8	92
	1914	19	81
USA	1870	11	89
	1910	46	54

(FORRÁS: Paul, Kennedy: A nagyhatalmak tündöklése és bukása.  
Akadémia Kiadó, 1992, Bp.)

### Szakirodalom, amelyből a tanulók készültek, illetve, amit még használhattak volna

A város, Rubicon történelmi magazin, 1993/ 8-9. sz.

Bujdosó Emma: A társadalmi viszonyok változása. In: A nemzetállamok és a polgárság kora, AKG Kiadó, Bp.,1996., p. 21-25.

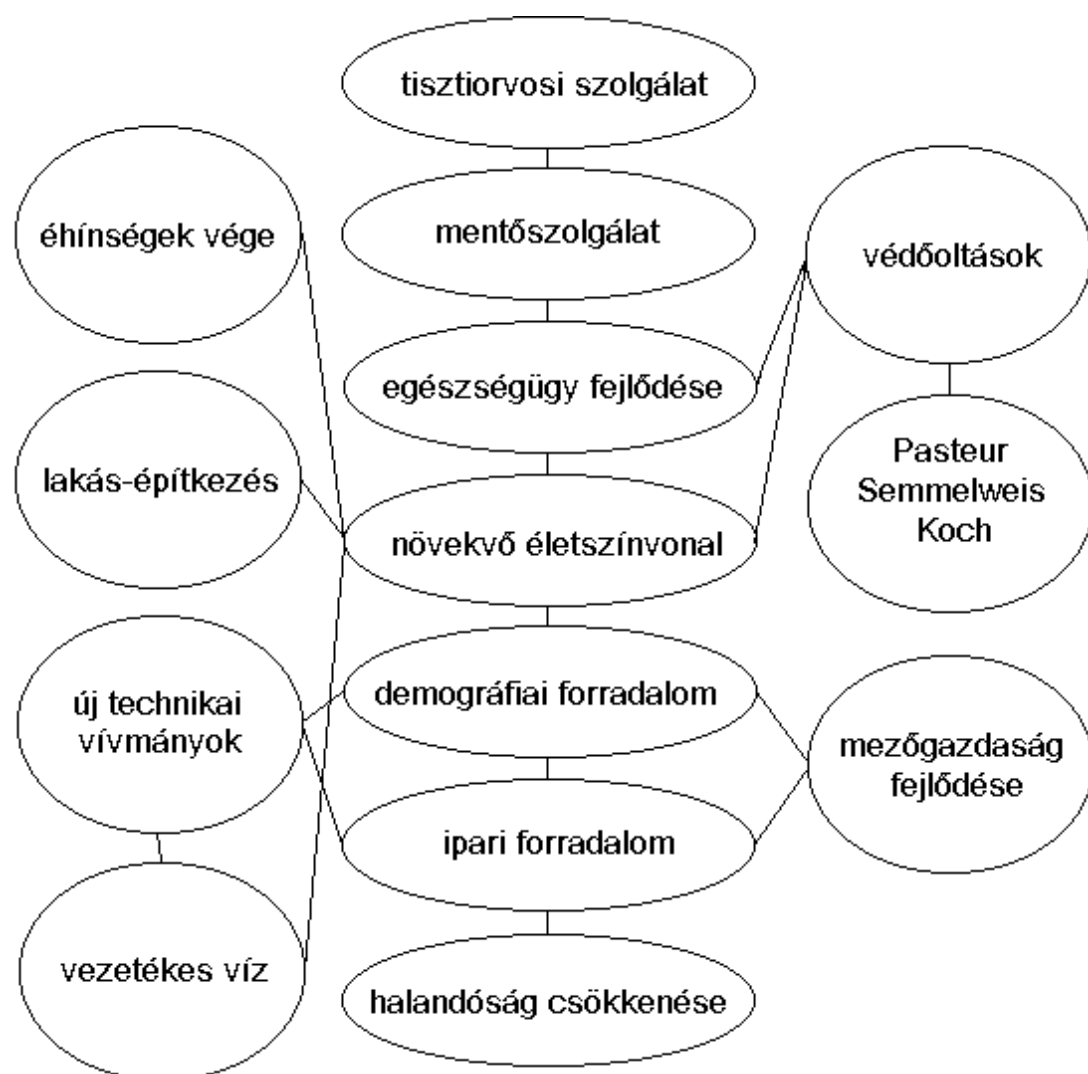
Bujdosó Emma: A hagyományos társadalmi szerkezet bomlása. In: A nemzetállamok és a polgárság kora, AKG Kiadó, Bp.,1996., p. 190-193.

Glatz Ferenc: Elvándorlás, kitelepítés. História, XVIII/3.

Pintér Zoltán: A társadalmak átalakulása.

In: Pintér Zoltán: Fehér foltok, kérdőjelek, 1994., p. 90-93.

Závodszy Géza: Történelem középiskolák III. 197-198. o. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



### **Kérdések, melyeket a tanulók fogalmaztak meg**

#### Demográfiai változások a XIX. században

1. Miért pont Észak-Amerikában ilyen erőteljes a népességnövekedés a XIX. században?
2. Európában miért nőtt lassúbb ütemben a népesség?
3. Mivel magyarázható az intenzívebb népességnövekedés 1850-1900 között?
4. Mi az oka annak, hogy bár Európában több háború is volt a században, a lakosság mégis két és félszeresére nőtt?
5. Javult-e az életszínvonal a korszakban?
6. Miért Japánban a legkisebb a népességnövekedés?

#### Migrációs változások a XIX. században

1. Mi az oka annak, hogy Oroszországban ilyen alacsony a városi lakosság száma?
2. Mi okozhatta a városiasodás intenzívebbé válását?
3. Milyen következményekkel járt e gyors migrációs változás?
4. Miben különbözött a falu és a város élete?
5. Az USA-ban miért van szinte egy szinten a városi és falusi lakosság aránya?
6. Mi vonzotta az embereket a városba?



## **A közreműködő kutatók és kutató pedagógusok adatai (1996-99)**

Bárdossy Ildikó egyetemi docens, JPTE TKI

Bércesi Mária óvónő, Pécs, Teleki Blanka Óvoda

Cselikné Juhász Ildikó igazgató, Pécs, Mezőszél U. Általános iskola

Dudás Margit egyetemi adjunktus, JPTE TKI

Meleg Csilla egyetemi docens, JPTE ÁJK

Orbán Józsefné tanár, a TKSZ Kooperatív Pedagógiai Munkacsoportjának vezetője

Pethőné Nagy Csilla szakvezető tanár, JPTE Babits M. Gyakorló Gimnázium

Péter Ivánné tanár, Pécs, Köztársaság Téri Általános Iskola

Pongrácz Éva művésztanár, Pécs, Illyés Gyula Általános Iskola

Priskinné Rizner Erika szakvezető tanár, JPTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium

Roeders, Paul igazgató, Európai Tanulásmetodikai Akadémia

Tratnyek Magdolna igazgató, „A város mint iskola” kísérleti intézmény vezetője

Ulrichné Ország Mária tanár, Pécs, Fehérhegyi Általános Iskola

Varga Zoltánné tanár, Általános Iskola, Szigetvár

Vastagh Zoltán egyetemi docens, JPTE TKI

Vonyó Józsefné igazgató, Pécs Köztársaság Téri Általános Iskola