

TÓTHNÉ FARKAS ANDREA

Kooperatív tanulásszervezési eljárások a két tanítási nyelvű oktatásban

A tanulmány arra törekszik, hogy megmutassa a kooperatív tanulásszervezési eljárások alkalmazásának lehetőségeit a két tanítási nyelvű oktatásban. Ehhez kapcsolódva a kooperatív tanulásszervezési eljárások hatékonyságának vizsgálatára kerül sor a hagyományos oktatási formákkal szemben. A kutatás kiterjed a kooperatív módszerek alkalmazásának hatásaira a tanulói önértékelésre és az angol nyelvvel kapcsolatos attitűdökre. A tanulmány professzionális tapasztalatokon keresztül mutatja meg a kooperatív tanulásszervezés alkalmazásának előnyeit és adaptálhatóságát az angol nyelv, azon belül is a két tanítási nyelvű oktatás területére. A vonatkozó nyelvpedagógiai és pszichológiai háttér bemutatásával párhuzamosan tekinti át, hogy a gyakorlatban hogyan valósulnak meg a kooperatív alapelvek. A kooperatív alapelvek megvalósulását az alkalmazott struktúrákon keresztül mutatja be, áttekintve hogy milyen módon teljesülnek a nyelvoktatás, nyelvelsajátítás sikerkritériumai. A vizsgálat pedagógiai kísérlet módszerével történik, melyet a tanulók önértékelését és attitűdjeit vizsgáló kérdőíves kutatási eszköz támogat. A kísérletet végző tanár saját, és kollégája által megvalósuló résztvevői megfigyelések biztosítanak további kvalitatív adatokat a kutatási eredmények értelmezéséhez. A tanulmány a kooperatív tanulásszervezés alkalmazásának lehetőségeit a két tanítási nyelvű angol oktatásra fókuszálva foglalja össze. A tapasztalatok a nyelvoktatás egyéb területeire is adaptálhatók, továbbgondolásra alkalmasak.

Kulcsszavak: két tanítási nyelvű oktatás, kooperatív tanulásszervezés

Bevezetés

A nyelvoktatást vizsgáló 2018. évi jelentés (ÖVEGES–CSIZÉR, 2018) rávilágít arra, hogy a nyelvtanítás hatékonyságával baj van. Pedagógusként magunk is érzékeljük, hogy a mai gyerekeket másképp kell tanítani, a régi, hagyományos módszerek nem hatékonyak. A tanulmány egy olyan kutatás eredményeire támaszkodik, amely során a cél a kooperatív tanulásszervezési eljárások kipróbálása a két tanítási nyelvű angol oktatásban, negyedik osztályban, valamint a kísérleti tanulás eredményességének vizsgálata. A kutatás tehát pedagógiai kísérlet módszerével történt, amelyben a kísérleti csoport kooperatív módszerekkel tanult, a kontrollcsoportban pedig hagyományos frontális, illetve hagyományos csoportmunkával valósult meg a tananyag feldolgozása. A kooperatív tanulásszervezési eljárások eredményességét a nyelvi készségfejlesztés, célzottan az íráskészség, a hallott szövegértés, illetve az olvasott szövegértés területén vizsgálja. A két tanítási nyelvű oktatás sikerességét jelentős mértékben meghatározza a tanulók motiváltsága, a célnyelvhez kapcsolódó attitűdjeik. A vizsgálat kiterjed a kísérleti csoport énképének, motiváltságá-

nak, attitűdjének a vizsgálatára is. A kooperatív tanulásszervezési eljárások során szerzett tapasztalatok, mind a tanulók, mind a kísérletben résztvevő nyelvtanár szemszögéből összefoglalva, szintén a tanulmány tárgyát képezik. A kutatás hipotézise, a nemzetközi tapasztalatok alapján az volt, hogy a kísérleti csoport nyelvi készségei eredményesebben fejlődnek a kooperatív tanulásszervezési eljárások alkalmazásával. Vélhetően a kooperatív tanulásszervezés alkalmazása pozitívan befolyásolja a tanulók motivációját is, vagyis nő az önbizalmuk, énképük és a célnyelvhez való attitűdjeik pozitív irányba változik.

A kooperatív tanulásszervezés és a kerettantervi elvárások összevetése

GILLIES (2016) áttekinti és összefoglalja a 2000 után történt hatástanulmányokat, újra megvizsgálja azokat faktorokat, melyek a sikeresség tényezői, útmutatást nyújtva azoknak a tanároknak akik alkalmazzák ezt a tanulásszervezési eljárást. A tanulmány felhívja a figyelmet a kooperatív alapelvek megvalósulásának szükségességére, és megerősíti a korábbi években vizsgált sikeres területeket (pl. JOHNSON és JOHNSON, 2009). A kooperatív tanulásszervezésben alapelveként jelenlévő pozitív egymásrautaltság, mint a hatékony tanulás sikertényezője jelenik meg középiskolai oktatásban, orvosolva a csökkent motivációt, mely ezt a korosztályt jellemzi, segítve a beilleszkedést, az átmenetet az általános iskola és a középiskola között. (GILLIES: 2016:50-51)

Fontos kiemelni, hogy a kooperatív tanulás nem módszertan, sokkal inkább oktatásszervezési keret, ahogy azt Arató és Varga megfogalmazza (ARATÓ és VARGA, 2008:15-16). A kooperatív tanulás, ahogy az elnevezés is sugallja az együttműködés elvén alapszik, melyet nem a módszerek, hanem a kooperatív elvek mentén kialakított kölcsönösség határoz meg. Az elmúlt évek során számos sikeresen alkalmazott, jól működő struktúrát jegyeztek le (lásd pl. KAGAN és KAGAN, 2011), azonban a hangsúly nem ezek másolásán, hanem a kooperatív alapelvek betartásán és az ehhez kapcsolódó attitűdök elfogadásán van. A hazai és nemzetközi szakirodalom szerint (KAGAN és KAGAN, 2009, ARATÓ és VARGA, 2008) akkor mondhatjuk, hogy a tanulás kooperatív, ha a kooperatív tanulásszervezés diszkurzusában megfogalmazott alapelvek érvényesülnek a pedagógus munkájában illetve a tanulási folyamatban.

A jelenleg hatályos kerettanterv¹ kifejezetten javasolja a kooperatív tanulásszervezés alkalmazását a célnyelvi órákon. Ugyanakkor megjelöli azokat a fontos nyelvtanulási területeket is, amelyeket a két tannyelvű oktatás során érdemes figyelembe venni:

- kommunikációs helyzetek
- kihívást jelentő, érdekes nyelvi tevékenységek
- beszédészlelés, beszédértés, beszédlátás, spontán nyelvhasználat
- kontextus
- hallott szövegértés
- szóbeli interakciók

A továbbiakban áttekintjük a célnyelvi oktatás jellemző jegyeit, tevékenységeit és a kooperatív alapelvek, struktúrák kapcsolatát.

Mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció

A két tanítási nyelvű oktatás a kommunikációs helyzeteken, szóbeli interakciókon a nyelvi kifejezések kontextusba helyezésén keresztül kell, hogy megvalósuljon. A kooperatív struktúrákon keresztül létrejövő párhuzamos és egyidejű interakciók megsokszorozzák ezeket a tevékenységeket. Frontális osztálymunka esetén a tanár és egy gyermek között

zajlik az interakció, míg a többiek jó esetben figyelnek. Kooperatív tanulás esetén legalább annyi interakció zajlik párhuzamosan az osztályteremben, ahány csoport dolgozik. (ARATÓ és VARGA, 2008:17-18) A párhuzamos és egyidejű interakciók során a tanulók beszédészlelés, beszédértése, beszédlátása, spontán nyelvhasználata és nem utolsósorban a hallott szövegértése is fejlődik. A nyelvi struktúrák kontextusba ágyazva jelennek meg. Fontos azonban megemlíteni, hogy a párhuzamosság önmagában nem elegendő. A kulcs a párhuzamosság és az egyidejűség mellett a személyesség elve ahol mindenki véleménye, ötlete meghallgatást nyer. (ARATÓ és VARGA, 2008:19)

Példaként kiemelném például a szóforgóstruktúrát melynek lényege, hogy mindenki sorban hozzáteheti a véleményét, tudását a közöshöz. A szóforgó struktúrában a mikrocsoportokon belül az egymás után következő megszólalások biztosítják az interakciót, s mivel minden kiscsoportban „szóforgóznak” a tanulók, ezért annyi interakció zajlik párhuzamosan az osztályban, ahány mikrocsoport van. Pármunkában tevékenykedtetve a tanulókat elmondhatjuk azt, hogy a tanulók 50 százaléka interakcióban van, mely csoportmunkában 25 százalék, szemben a frontális „kérdéss-, felelek” szituációban ahol ez a szám 3,3 százalék. (KAGAN és KAGAN, 2009: 12,25)

A csoportinterjú és ennek változatai, melyek információ megsztást szolgálnak, szintén remek alternatívái az egyidejű és párhuzamos interakció megvalósításának. A csoportbeszámoló a kettős kör módszerével szintén megsokszorozzák az interakciók számát miközben az egyidejűség elvének megvalósulásával értékes időt is megtakaríthatunk. A nyelvtanulás, nyelvvelsajátítás szempontjából kulcsfontosságú kiemelni, hogy a párhuzamos és egyidejű interakciók során megvalósul a célnyelvi bemenet. (KAGAN, 2004: 12:2- 12:9)

Építő és ösztönző egymásrautaltság

Ezt az alapelvet szakirodalomban gyakran a pozitív interdependencia szókapcsolattal jelölik, melyet az angol positive interdependence kifejezésből fordítottak, és került a magyar szakkifejezések közé. Az alapelv lényege, hogy hogy a tanulási folyamat során mindannyian függünk egymástól, és a feladatmegoldás, tudásszerzés kizárólag együttműködés során, útján valósul meg. Ennek a legelterjedtebb módszere a mozaikmódszer ahol a csoportok, csoporttagok csak az anyag egy-egy területén dolgoznak, majd megosztják a tudásukat, egymást tanítva, egymástól tanulva, így a teljes anyag elsajátításában egymásra vannak utalva. (ARATÓ és VARGA, 2008: 20)

Egyenlő részvétel és hozzáférés

A kooperatív tanulásszervezést, ahogyan az új pedagógiai irányzatokat is a tanuláshoz való jog igénye hívta életre. Mindenki különböző képességekkel rendelkezik, de ez nem szabad hátránnyá váljon a tudáshoz való hozzáférésben. Az egyenlő részvétel kooperatív elve azt fogalmazza meg, hogy a tanulási folyamat tervezése, szervezése során senki se kerülhessen hátrányba, mindenki hozzáférhessen a közös tudáshoz. (ARATÓ és VARGA, 2008:22)

A tudáshoz való egyenlő hozzáférésre remek példa az Aronson féle mozaikmódszer, melynek a során a tanulók a tananyag egy-egy mozaikdarabján dolgoznak, majd megosztják azt társaikkal. (ARATÓ és VARGA, 2008:72-73) A kooperatív szerepek kiosztása is garantálhatja az egyenlő hozzáférést. (ARATÓ és VARGA, 2008:46) Konkrét példán keresztül a kooperatív szerepekhez hozzárendelhetnek egy-egy nyelvi készségterületet, melyek kiosztásával biztosítani lehet az egyenlő hozzáférést.

Egyéni felelősségvállalás és számonkérés

A kooperatív tanulásszervezést az egyéni szükségletek igények figyelembe vételének igénye hozta létre. A kooperatív kiscsoportban minden tanuló valamilyen szerepet kap,

melyet szerep kiosztásakor a pedagógus a tanuló egyéni igényeinek, fejlesztést igénylő területeinek tükrében határoz meg. Az egyéni felelősségvállalást nem a pedagógus, nem elvárt szabályok kényszerítik ki, hanem a kooperatív kiscsoport folyamatos nyilvánossága motiválja. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008:25-26)

Folyamatos, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság

„A tanulásközpontú kooperatív tanulásszervezés során azonban a tudás nyilvánosságát szervezik. A tudni vágyó számára minden visszajelzés segítség. A társak visszajelzései ugyanúgy segíthetnek, mint az autentikus tanári visszajelzések.” (ARATÓ ÉS VARGA, 2008:27) A nyilvánosságot, a csoporttársak spontán vagy tervezett visszajelzésein túl támogatják azok a poszterek, tanulói munkák, melyek a kooperatív tanulás során készülnek, és mint vizuális tudásszervezők jelennek meg a tanteremben. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008)

Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák

Kovács Judit a korai idegen nyelv elsajátítását az anyanyelv elsajátításához hasonlítja. Kiemeli a tevékenységközpontú megközelítést, a társas és szociális készségek és a gondolkodási képességek fejlődését. Fontosnak tartja azt is, hogy a korai nyelvi képzésben a nyelvtanítás és gyermek szociális, érzelmi társas és gondolkodási képességeinek fejlesztése kéz a kézben történjen. (KOVÁCS:2009) A szociális és társas készségek fejlesztése megvalósul a kooperatív struktúrák alkalmazása során. A hatékony tanulás elengedhetetlen feltétele hogy a tanuló tisztában legyen önmagával, saját képességeivel, erősségeivel, gyengeségeivel. A kooperatív kiscsoport fejleszti ezeket a személyes kompetenciákat hozzásegítve a tanulót az önismeret fejlesztéséhez. A másokkal való együttműködés kiterjed a szociális és társas kompetenciák fejlesztésére is. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008:30)

A társas készségek fejlesztését szolgálja a kooperatív szerepek kiosztása mely a pedagógus részéről tudatos, átgondolt választás. A kooperatív csoportmunka során a tanulók megtanulnak továbbá érvelni, véleményt alkotni, mások álláspontját elfogadni és megérteni. Erre a véleményvonal, a közös megegyezés struktúrája kifejezetten alkalmas. A tanulók érzelmi intelligenciája fejlődik, például egymás segítése a villámkártya vagy a diákkvartett módszerével, de az empátia a másokra való figyelés képessége is fejleszthető. Pl. az indián beszélgetés struktúrájával, amikor a tanulók úgy juthatnak szóhoz, hogy átfogalmazva elmondják az előttük szóló gondolatait. (KAGAN, 2004:10-13 fejezet) Természetesen célnyelvi órák, és megfelelő nyelvi szint esetén célnyelvi kommunikációval. Utoljára, de nem utolsósorban tehát a célnyelv használata valós társas kontextusban, természetes, valódi, élet közeli szituációkban valósul meg. A saját képességek, erősségek, gyengeségek felméréséhez a mikrocsoport visszajelzései adnak lehetőséget. Például az ablak struktúra alkalmazásával, szógyűjtés esetén attól függően kerül a szó a megfelelő ablakba, hogy hányan gyűjtötték ugyanazt. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008: 30)

Tanulási képességek tudatos fejlesztése, akadémikus célok kijelölése

„A kooperatív tanulásszervezés fókuszában azonban a tudáselsajátítás hatékony, eredményes és méltányosan együttműködő gyakorlata áll.” A közös tanulás a kooperatív struktúrákon keresztül a tanulási tevékenységeket a szociális és személyes képességek színterévé teszik. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008:31) Gondoljunk csak a villámkártyák módszerére, vagy az ellenőrzés párban, vagy akár a diákkvartett módszerére. (KAGAN 2004:10,1- 10,19) A tanulást segítő, a társat támogató attitűd mellett megjelennek a magasabb rendű gondolkodási műveletek (ANDERSON ÉS KRATHWOHL, 2016), mint fejlesztési területek. A különböző kooperatív struktúrák biztosítják az érdekes, kihívást jelentő nyelvi tevékenységeket, melyek a gyermeki gondolkodás, nyelvvelsajátítás szempontjából kulcsfontossággal bírnak. A gyermekek különösen rosszul tűrik a monotonitást, mely a motiváció elvesztéséhez vezet.

Különösen az alsóbb évfolyamokon mutatkozik az az ingerszükséglet, mely aktivitásra készíti a kisgyermeket és ez a szükséglet a tanulás szolgálatába állítható. (JÓZSA ÉS SZÉKELY, 2004) Ideális esetben létrejön az az állapot, amikor a tanulók belefeledkeznek a munkába és csak azzal törődnek. Ezt a pszichológiai jelenséget áramlat (flow) élménynek nevezzük. (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2001) A tanulási képességek tudatos fejlesztésének elve illetve a tudáshoz való egyenlő hozzáférés elve alapján működő struktúrák alkalmazásával biztosítható az egyes tanulók számára az optimum, mely a flow élmény megtapasztalásához vezethet.

A nyelvtanulás sikerességét befolyásoló egyéb tényezők

A következőkben összegyűjtjük azokat a pedagógiai, pszichológiai nyelvpedagógiai tényeket, elveket, ajánlásokat melyek alátámasztják a kooperatív tanulásszervezési eljárások jelentőségét a célnyelvi oktatásban. Krashen hipotézisei az nyelvtanárképzés alappillérei, melyekkel szinte minden hatékonyságot vizsgáló publikációban találkozhatunk. (KRASHEN, 2009)

A továbbiakban a sikeres nyelvtanulás, nyelvelsajátítás pszichológiai, nyelvpedagógiai feltételeiből tekintjük át a legfontosabbakat, melyek a téma szempontjából relevánsak, összevetve őket a kooperatív alapelvekre épülő struktúrákkal.

A nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás más fogalom melynek lényegét Kovács Judit az anyanyelv elsajátításához való hasonlóságban ragadja meg. (KOVÁCS, 2009) A korai idegen nyelv elsajátítása az anyanyelvhez hasonlóan kell, történjék biztosítva annak játékosságát, könnyedségét, többszintűségét, illetve azt hogy a tanulás menete során a gyermek saját hibáiból tanulhasson, a tanulást akadályozó stressz hatások nélkül. A kooperatív struktúrák alkalmazásával biztosítható a nyelvelsajátítás. Ahogy az előzőekben részletesen tárgyalt kooperatív alapelvek is megmutatták a kooperatív kiscsoport biztosítja a partneri viszonyt a társak között, biztosítva minden egyes csoporttag számára a megszólalási lehetőséget, az ötletelést, a javítást, egyszóval a tudáshoz való hozzáférést. Nem szabad megfeledkeznünk azonban a visszacsatolásról, a reflexióról, mely a tanulás alapfeltétele.

A kiscsoport biztosítja a folyamatos reflexiót, sokkal inkább, mint a frontális munkafarmák esetében megírt dolgozatok. A kooperatív mikrocsoport az alapelvek érvényesülésével, az attitűdöknek és a módszereknek köszönhetően garantálja az egyéni fejlesztést is. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008:35-41)

Krashen input hipotézisében (comprehensible input) kifejti, hogy a tananyag csak egy kicsit legyen bonyolultabb a tanuló aktuális nyelvi szintjénél, mert ha az anyagot a tanuló nem képes felfogni, nyelvelsajátítás, tanulás nem történik. (KRASHEN, 2009) Mindezt frontális oktatási keretek között szinte lehetetlen ezt a biztosítani, hiszen minden tanuló nyelvi szintje más és más. A kooperatív tanulásszervezéssel mindez biztosított, hiszen a tanár például a mozaikmódszer segítségével tudatosan és célzottan szintezve adhat feladatot. A tanulók az egymás közötti kommunikációban, kooperatív interakciókban ösztönösen megtalálják és igazítják a nyelvhasználat szintjét a csoporthoz, vagy a kommunikációs partnerhez, vagyis aki magasabb nyelvi szintű feladattal dolgozott a tudás megosztása során a partneréhez alkalmazkodva prezentálja azt az alacsonyabb szinten lévő tanuló számára ezzel biztosítva a megfelelő szintű bemenet érvényesülését.

Az érzelmi szűrő (affective filter) hipotézisben Krashen rámutat arra, hogy a tanulás akkor sikeres, ha annak légköre oldott, stressz-mentes, jó hangulatú. Összefoglalja a tanulás sikerességét érzelmi oldalról megközelítve is, melynek elemei a motiváció, az önbizalom és a stresszmentes légkör. A jó nyelvtanár megteremti azokat a körülményeket, amelyek mindezeket biztosítják. (KRASHEN, 2009) Visszaülve a kooperatív alapelvekre a kooperatív csoportmunka motivációs hatásaira, a csoport együtt munkálkodását kísérő pozitív

interdependencia és általában a kooperatív kiscsoport támogatása biztosítja a jó hangulatú oldott légkört, elkerülve a hibázástól való félelem kialakulását. Krashen már említett nyelvpszichológiai hipotéziseihez kapcsolódva, Davoudi és Mahinpo (DAVOUDI és MAHINPO, 2012) összefoglalja azokat a sajátosságokat melyek a nyelvtanulás sikerkritériumaiként a kooperatív struktúrában megjelennek.

- Természetes kontextus: A nyelv használata valódi, élet közeli szituációkban
- A jelentés megértése: A tanulóknak lehetősége van olyan szinten használni a nyelvet, mely számukra a legmegfelelőbb. Alkalmazkodnak egymás nyelvi szintjéhez a feladatok megoldása során, hiszen folyamatosan egymást hallgatják, tanítják, kérdezik, s ebben mindenki egyenlően és egyénileg felelősen érintett, pozitívan egymásra tált helyzetben van.
- Érzelmi szűrő: Stressz-mentes, jó hangulatú tanulás, a csoporttagok által biztosított támogató környezet. Nincs félelem, stressz a hibázástól való félelem miatt, illetve ezeket ki tudják mondani a személyesre hangolt osztálytermi viszonyok között.
- Csoporttámogatás: A támogató kiscsoport jelenléte
- Motiváció: A csoporttagok a feladatba pozitív egymásra táltással bevonva részt vettek abban, hogy figyeljenek egymásra és megszólaljanak egymás megértése érdekében.
- Több lehetőség az aktív nyelvhasználatra, szóbeli kommunikációra: Több párhuzamosan futó interakció egy időszakaszban, több megvalósuló személyes megszólalási lehetőség

A kutatás módszertana

A kutatás kvantitatív és kvalitatív módszerekkel valósult meg. A kutatás egy pedagógiai kísérlet keretében zajlott le, melynek fókuszában egy pedagógiai kihívás állt – a kooperatív tanulásszervezési eljárások alkalmazása a két tanítási nyelvű oktatásban. A tanulmányozására kiválasztott csoportok előre tervezett feltételek, szituációk hatására bekövetkező teljesítménye került vizsgálatra és összehasonlításra az azonos módon választott kontrollcsoport beavatkozástól mentes teljesítményével. A kísérleti csoport a bemeneti mérést követően az angol órák és a környezetismeret órák alatt kooperatív módszerekkel tanult, míg a kontrollcsoportban nem történt kooperatív tanulásszervezéssel irányított tanóra. A kísérlet célja a kutatási kérdések megválaszolása volt, melyet a kísérleti hatás mutatott ki. A kísérlet vizsgálatához adatokat egy bemeneti és egy kimeneti teszt szolgáltatott, mindkét adatfelvétel azonos módon és azonos körülmények között zajlott. A kísérlet mozzanatai egy előzetes terv alapján történtek: 36 tanóra melyből 6 Környezetismeret angol nyelven, illetve 30 angol nyelvóra valósult meg kooperatív módszerek, tanulásszervezési eljárások alkalmazásával. A kísérlet 2018 szeptemberétől november második hetéig tartott, a kooperatív tanulásszervezési eljárással irányított órákat egy tanár, a tanulmány készítője vezette.

A tanulók osztályfőnöke előzetes szempontok alapján megfigyelte egy kooperatív tanulásszervezéssel megvalósított órát, és megfigyeléseit, tapasztalatait egy interjú során meg is osztotta a kutatás vezetőjével. A megfigyelési szempontok a tanulók aktivitására, együttműködésére, az óra munka hangulatára irányultak elsősorban, de természetesen a hospitálás során szerzett összbenyomás is fontos szempont volt.

A tanulók tantárgyhoz való viszonya és saját magáról alkotott képe mind a bemenetkor, mind a kimenetkor mérésre került, kérdőíves módszer segítségével. A tanulók a tantárgyhoz való viszonyukat egy úgynevezett „Hangulati arcskála segítségével.” érzelmeiket

kifejező arcok segítségével fejezték ki. (ITTÉS és mtsai, 2014) Ezek az arccskák elégedettséget mérnek egytétéles skálán és kellőképpen vizuálisak és egyértelműek a gyermekek számára.



1. ábra: Hangulati arccskála ITTÉS és mtsai (2014) alapján

A kérdések az angolul tanult tárgyak közül kettőre, az angol nyelvre és a környezetismeretre fókuszálnak, mely tantárgyak tanulása a vizsgált periódusban kooperatív módszerekkel történt. A kutatás részét képezi a kooperatív tanulásszervezés során tapasztaltak összefoglalása, a pedagógus benyomásai.

A kutatás résztvevői

A kontrollcsoport iskolájaemelt óraszámú angol nyelvi képzést is folytat harmadik osztálytól. A két tanítási angol nyelvi képzésnek hagyományai vannak és az iskolakomplexumon belül biztosított a gimnáziumi két tanítási nyelvű oktatás mely, biztosítja az általános iskolai tanulmányok befejezésével a folytonosságot. Az iskola nem válogatja a diákokat, kivételt képez a tánc tagozat. A két tanítási nyelvű oktatás esetében az önszelekció érvényesül, a kulturális tőke realizálódik az iskolaválasztásban. A 4. évfolyamtól kezdve a nyelvi órák nívócsoportokban folynak. Az iskola pedagógiai programjában szerepel a kooperatív módszerrel megtartott tanórák számának növelése, ezzel szemben a mérésben közreműködő tanár nem tud róla, hogy az angol nyelvi órákon kifejezetten kooperatív tanulásszervezéssel tanulna a vizsgált csoport, vagy bármelyik másik csoport. A dokumentumokból inkább az olvasható ki, hogy a nívócsoportoktól várják a fejlődést, a tehetség gondozást és a felzárkóztatást is.

A mérésben részt vevő tanártól kapott információk szerint a kéttannyelvű programra kidolgozott kritériumrendszerük a tanulmányi átlagot, illetve a tanuló magatartását, motiváltságát veszi többek közt figyelembe. A szülőket amennyiben a gyermeknek nehézsége van a nyelvtanulással igyekeznek meggyőzni arról, hogy a gyermek a kéttannyelvű csoportból kilépve, az emelt angol nyelvi csoportban folytassa a munkát, mely legtöbbször elfogadható alternatíva a szülők számára. Általánosságban elmondható hogy a felső tagozat két tanítási nyelvű csoportjaiba csak a valóban tehetségesek maradnak, és számukra játszi könnyedséggel teljesíthető a célnyelvi mérésben előírt KER szint mely az Európa Tanács által 1989 és 1996 között kidolgozott útmutató a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására.²

A kontrollcsoport 20 tanulóból áll, akik hasonlóképpen a kísérleti csoport tanulóihoz negyedik osztályosok és szintén a két tanítási angol nyelvű képzésben vesznek részt egy másik iskolában. Az angol nyelven tanított tárgyakat más-más kolléga tanítja. Az eddigi mérésekeddig egyéb felmérések, témazárók, nem mutattak ki jelentős különbséget a két tanár osztályaiban a tanulók eredményei között. Az IKT-val támogatott órák száma angol nyelv esetében 50 százalékosnak mondható, készségtantárgyként ez a szám még kisebb. A tanulók az anyanyelvi lektorral alkalmanként találkoznak egy-egy tanóra keretében.

Az iskola jellegzetes példája annak a demográfiai jelenségnek, melyet Kovács Judit tollából idézve korábban már bemutatásra került. A tanulólétszám demográfiai okokból kifolyólag kritikus szintre csökkent, melyre a megoldást a fenntartó a két tanítási nyelvű angol tagozat elindításában látta. Ez a koncepció korábban már jól működött a fenntartó

más iskoláiban és itt is szerencsés lépésnek bizonyult. A két tanítási nyelvű programba jelentkező tanulók létszáma évről évre több, kezdetben fél osztály, az utóbbi két évben teljes osztály indult a két tanítási nyelvű programban.

Egyik csoport esetében sem történt előzetes képességfelmérés, nem előzte meg szelekció a két tanítási nyelvű programba való bekerülést. Mindkét esetben az önkiválasztás jelensége, mechanizmusa érvényesült. (BERÉNYI és mtsai, 2008)

Az IKT-val támogatott órák száma nagyjából 90 százalékosra tehető. A kísérleti csoport célnyelvi tantárgyai közül a készségtárgyakat heti négy órában az anyanyelvi lektor tanítja, ahol a kommunikáció nyelve kizárólag az angol nyelv. Ezekon az órákon 100 százalékos az IKT-val támogatott órák száma, hiszen az anyanyelvű tanár vizuális támogatással kompenzálja azt, hogy nincs mód magyar nyelvű kommunikációra.

A két csoport hasonló, de nem tökéletesen ugyanolyan kondíciókkal bír. Ugyan egyik csoportnál sem volt felvételi az iskolába belépéskor, de a kontrollcsoport során a rosszból teljesítő tanulók elhagyták a programot, míg a kísérleti csoportban nem volt ilyen szelekció. A kontrollcsoportban magasabb a csoport létszáma, és kisebb óraszámban tanulják az angol nyelvet. Az IKT-val támogatott órák száma jóval magasabb a kísérleti csoportban és ők több időt töltenek az anyanyelvi tanárral.

A kooperatív tanulásszervezési eljárások implementációja a kísérletben

A csoportképzés irányítottan történt, melynek célja a heterogén csoportok létrehozása volt melyben a bemeneti mérés eredményeinek és az előzetes tapasztalatok felhasználása segített. A csoportszerepek kiosztásánál vagy a fejlesztendő nyelvi készség, vagy a fejlesztendő személyes kompetenciák determinálták a döntést. A szerepek megnevezése a FODOR (2016) által megalkotott szerepek adaptációjával, módosításával történt.

<i>"Master of the Pen</i>	Master of Letters: kék szín jegyző - íráskészségfejlesztés
<i>Master of Words</i>	Master of Words: zöld szín nyomolvasó-beszéd-készségfejlesztés
<i>Master of Bravery</i>	Master of Power: piros szín bátorító szerep: hallott szövegértés
<i>Master of Time"</i>	Master of Time: fekete szín időgazda: olvasott szövegértés fejlesztés

1. táblázat: Kooperatív szerepek Fodor (2016:62) alapján

A tanulási folyamathoz a tankönyv és a munkafüzet feladatait is felhasználták, de kooperatív struktúrák alkalmazásával. Minden feladat, akár tankönyvi is, lehet kooperatív, ha érvényesülnek a kooperatív alapelvek a tevékenység során. (ARATÓ és VARGA-Varga, 2008:16)

Elsőként az óra céljának meghatározása történt meg. Amikor az óra célja meghatározásra került, ahhoz kapcsolódtak azok a rendelkezésre álló struktúrák közül melyek a legalkalmasabbak az óra céljának megvalósítására. A struktúrák kiválasztása után és a mentális terv birtokában kezdetét vette a lejegyzés. Gyakran előfordult, hogy a mentális terv papírra vetve megmutatta egy-egy logikai láncszem hiányát, vagy csak egy jobb megoldás felé vezetett. Amire a munka során tudatosan törekedett az a kooperatív alapelvek betartása volt, melyet a tanulókkal is kellett sajátíttatani. Amennyiben világossá vált, hogy valamilyen kooperatív alapelv betartása sérül, csak akkor avatkozott be a pedagógus, hogy újra

strukturálja a folyamatot, egyébként nem avatkozott bele a tanulási folyamatba. A modellezés, itt különös jelentőséggel bírt, akár egy-egy feladat pontos bemutatása során akár a struktúrák megértésében. Kialakult egy rutin, mind a tervezést, mind a megvalósítást illetően. A kísérleti szakasz elején a struktúrák változatossága akadályként jelentkezett, az új struktúra megismerése lassította a tanulási folyamatot. A kísérlet során világossá vált, hogy célszerűbb begyakorolni egy-egy struktúrát, majd aztán variálni azokat. Összességében a kezdetben igen nagy időráfordítással készült óratervek, némi rutin megszerzése után jóval kevesebb idő ráfordítást igényeltek.

A kísérlet során felmerült problémaként, hogy a tanulók a kiscsoportban hajlottak a magyar nyelvű kommunikációra, ami a frontális keretek között nem volt jellemző. A tanulókkal való megbeszélés során kiderült, hogy míg a hagyományos frontális munka során a tanár irányít, itt a tanulóknak maguknak kell szervezniük a csoportban folyó munkát. Nem rendelkeztek az ehhez szükséges aktív szókinccsel. Ezért együtt összeszedték az ehhez szükséges kifejezéseket, melyből egy poszter is készült. A mindenkori jegyző kapta a feladatot hogy felügyelje a célnyelvi kommunikációt. Minden csoport zsetonokat kapott az asztalára melyből elveszítettek egyet, ha a szabályt nem tartották be.

Értékelés

A kooperatív tanulásszervezés tulajdonképpen állandóan és folyamatosan visszacsatol a tanuló felé, a kooperatív kiscsoport a tanulás során értékeli a tanuló tudását. Itt az értékelés forrása nemcsak a tanár, hanem a tanuló társak is. (ARATÓ ÉS VARGA, 2008: 39)

Az oktatási rendszerünkben kötelező az osztályzatokkal történő értékelés, hiszen a naplóba jegyeket kell rögzíteni. A minősítő értékelés azt mutatja meg, hogy egy elvárt eredményhez képest a tanuló milyen szintet ért el. Gyakran fegyelmező, motiváló eszközként is alkalmazzák a hazai pedagógiai gyakorlatban, mely helytelen és igazságtalan. A pedagógia munkára nincs hatással és a tanulási folyamatot sem javítja. Ezzel szemben a fejlesztő értékelés során az értékelés eszközeinek széles repertoárját alkalmazva egy rendszerszintű folyamat megy végbe, mely a tanulók érzelmi fejlesztésében is szerepet játszik. (CSEH, 2008) A kooperatív tanulás során fejlesztő értékelés folyik, melynek egyik alapfeltétele az értékelést segítő tanulási környezet kialakítása mely magában foglalja a struktúrákat, az osztálytermi légkört. A fejlesztő értékelés célja, hogy segítse az egyéni készségek fejlődését a tanulás megtanulásához.

A fejlesztő értékelés többlépcsős, elsődleges szintere a mikrocsoport, mely az azonnali visszacsatolást adja, mégis biztosítja a félelemmentes légkört. A második szintér a pedagógus, de a pedagógus értékelése még nem nyilvános, nem minősítő, biztosítja a javítás lehetőségét. A harmadik szintér a kiscsoportban történő önreflexió, melyet a társak értékelése követ. Végül a pedagógus nyilvános értékelése történik meg a negyedik szinten. (ORBÁN, 2011)

A kooperatív tanulásszervezéssel járó pedagógusszerep, mely elsősorban monitorozó jellegű (ARATÓ, 2011) remek lehetőséget adott a formatív értékelés megvalósítására. A pedagógusnak lehetősége volt megfigyelni a tanulók munkáját, mennyire értették meg az adott struktúrát, sőt kezdetben gyakran közbe is kellett avatkozni, hogy a kooperatív alapelvek valóban érvényesüljenek. A kérdésfeltevésakor igyekezett olyan struktúrákat választani melyek minél több tanulót megszólítottak. A legkedveltebbek párhuzamos beszámoltatás struktúrái; a diákkvartett, a mutasd a választ, az osztályötlet illetve a szóforgó változatai voltak. Minden diáknak saját kistáblája, krétája és szivacsja van, melyre az egyéni választ ráírhatja. A hosszabb várakozási idő lehetőséget adott mindenki számára, hogy gondolkodjon és leírja a válaszokat. Hasznosnak bizonyult a „mintavétel” amikor egész órán fokozottan figyelt egy-egy tanulóra, például a teljesen kezdő, illetve a két leszaka-

dó tanulóra. Máskor a leglustábbakat figyelte, akik szeretnek lazálni, figyelmük könnyen elterelődik. A tapasztalat az volt, hogy egy bizonyos rutin után, maga a kics csoport nem engedte meg a potyautazást, és az igavonó szerepkör sem alakulhatott ki. (lásd erről szintén ARATÓ, 2011) A tapasztalat alapján a tanulók kooperatív foglalkoztatása szinte nullára redukálta a fegyelmezetlenséget. A kísérlet során tett megfigyelések alapján a munka öröme, a feladattudat mozgatta a tanulókat.

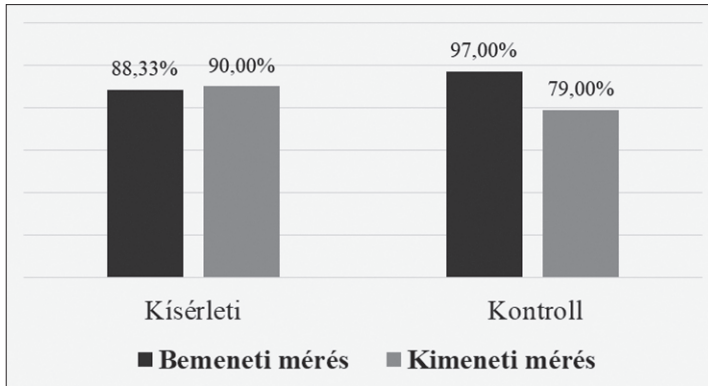
A kooperatív tanulásszervezés eredményességének mérése

Mivel a kísérleti csoport és a kontrollcsoport eddig nem állt kapcsolatban egymással, nem használnak, használtak, hasonló taneszközöket így nem állnak rendelkezésre korábbi hasonló jellegű mérések, egyéb nyelvi készség mérők, melyek az objektív összehasonlítást lehetővé tennék.

Az objektív méréshez a Cambridge gyermekeknek készített nyelvvizsga feladatainak felhasználásával készült mérőeszköz.³ Mind a bemeneti, mind a kimeneti mérés ugyanolyan felépítésű. A nyelvi készségek közül az írott a hallott szövegértést illetve az olvasott szöveg értését méri az utóbbihoz kapcsolódóan szóincset is. Az idő rövidege okán a beszéd-készség nem került felmérésre. A két tanítási nyelvű oktatásban az íráskészség fejlesztése negyedik osztályban válik hangsúlyossá, ezért a három szint (Starters, Movers, Flyers) közül alacsonyabb szintű íráskészséget mérő feladat került be a mérésbe. A hallott szövegértés, az olvasott szövegértés és a hozzá kapcsolt íráskészség feladatok a magasabb szintet mérő (Movers) feladatsorból kerültek felhasználásra. A teszt írásbeli lebonyolítása miatt az olvasott szövegértést mérő feladatokhoz elkerülhetetlenül kapcsolódnak íráskészséget mérő feladatok, melyek elkülönítése nem könnyű. Az alacsonyabb szintű mérés (Starters) a Pre A1 a magasabb szintű mérés (Movers) a KER szerinti A1 szintet célozza. A harmadik szint (Flyers) a KER szerinti A2 szintű.⁴

Íráskészség

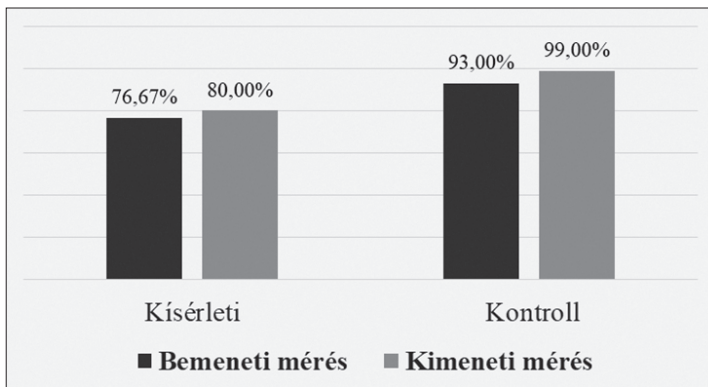
Az íráskészséget mérő feladat a két tanítási nyelvű oktatás sajátosságából adódóan az alacsonyabb szintű feladatbankból került kiemelésre. A tanulóknak a megadott betűkből kellett összerakni a képnak megfelelően a szavakat. A feladathoz használt szóanyag a gyermekekhez közel álló állatok és az iskolai tárgyak témaköre volt. Az alábbi grafikon mutatja mindkét csoport teljesítményét a bemenetkor és kimenetkor. Jól látható, hogy a bemeneti mérésnél a kontrollcsoport teljesített jobban, míg a kimenetkor az ő teljesítményük visszaesett és a kísérleti csoport ért el jobb eredményt.



2. ábra: Íráskészség mérés

Hallott szövegértés

A hallott szövegértés feladatlapon mindkét esetben egy képen szereplő ember nevét kellett a megadott nevekből a hallott szöveg alapján kiválasztani, és összekötni a szereplővel. A feladatot nehezítette, hogy több név volt adott, mint ahányat fel kellett használni. Minden szereplő névéhez elhangzott két vagy több kulcsszó (például: present-glasses,) míg a személy neve csak egyszer került megemlítésre. A feladat validitásának megőrzése érdekében semmilyen más instrukciót nem kaptak a tanulók, csak ami a feladat utasítása során a hanganyagban hallható volt. A bemeneti mérés azt mutatja, hogy a hallott szövegértésben a kontrollcsoport 16 százalékkal teljesített jobban. A kimeneti mérés hallott szövegértés feladata ugyanígy épült fel. A kimeneti mérésben mindkét csoport jobban teljesített. A kontrollcsoport szignifikánsan jobb eredményt ért el, szinte hibátlanul dolgoztak.

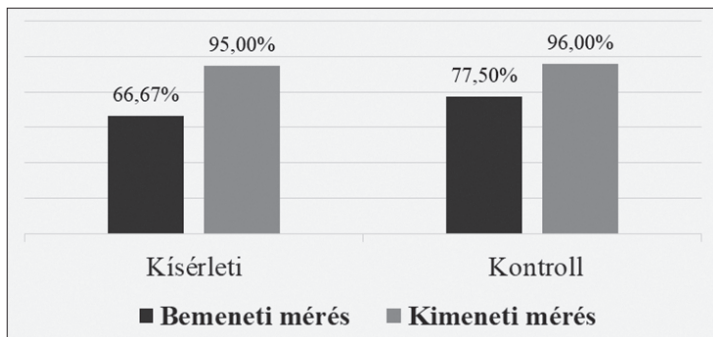


3. ábra: Hallott szövegértés mérés

Olvasott szövegértés I.

Az olvasott szövegértés 1. feladatában a teszt Reading 1. feladatrészeiben definíciókhoz kellett párosítani a megfelelő szót. A munkát segítette, hogy a szavak képpel párosítva jelentek meg, ha szót nem ismerte a gyermek a definíció megértése esetén le tudta másolni a képekkel is megadott szavakat. A javításnál csak a helyesen leírt megoldás volt elfogadható. A bemeneti mérésben, a kontrollcsoport ebben a feladatban is jobban teljesített, mint

a kísérleti csoport. A kimeneti mérés mindkét csoportban szignifikánsan jobb eredményt mutat, viszont a kísérleti csoport fejlődése jóval erőteljesebb.

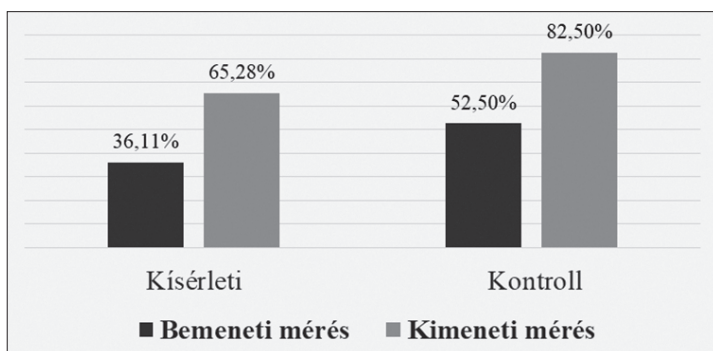


4. ábra: Olvasott szövegértés I.

Olaszott szövegértés II.

A Reading 2. feladatrészében is volt vizuális segítség, a tanulóknak mondatba kellett illeszteniük a megadott szavakat. Míg az előző feladatban csak főnevek és azok közül is csak tárgyak, személyek, kézzel fogható dolgok, ebben a feladatban elvont fogalmak, mellénevek, igék is szerepeltek, melyeket képen nem lehet egyértelműen ábrázolni. Ebből adódóan a feladat szókincset is mér. Idegen nyelvek esetében szinte lehetetlen csak egy készséget mérni egy-egy feladattípussal. A tanulók feladata kétszintű volt, megérteni a mondatot, illetve ismerni, vagy kikövetkeztetni a beillesztendő szavakat. Ide tartozik még a szöveghez legjobban illő cím kiválasztása. A három megadott cím mindegyike tartalmazott egy olyan szót, ami szerepelt a szövegben. Vagyis a tanulóknak meg kellett érteni a szöveget a helyes cím kiválasztásához. Az előző feladat helyes megoldása nélkül is kiválasztható volt a legjobban hozzáillő cím.

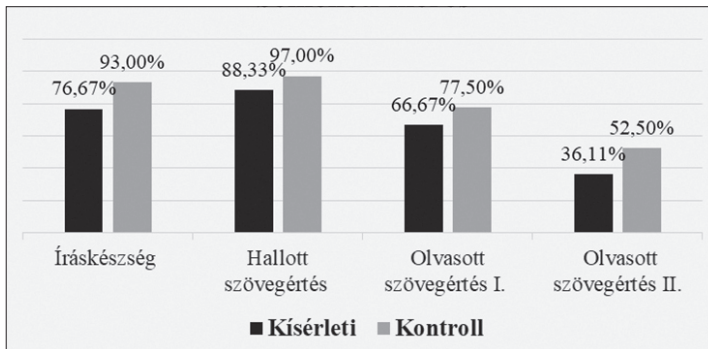
A grafikonról is egyértelműen leolvasható, hogy a feladat nehézséget okozott. A bemeneti mérésben mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport igen gyengén teljesített. Szignifikáns a különbség a két csoport eredménye között. A mért eredmény egyértelműen megmutatta, hogy a fejlesztés iránya elsősorban az olvasott szövegértés fejlesztése kell, hogy legyen. A kimeneti tesztben szereplő szavak talán egy kicsit könnyebben felismerhetők voltak ellenben a mondatok nehezebbek. A kimeneti mérésben mindkét csoport jobb eredményt ért el, a fejlődési mutatója a kísérleti csoportnak magasabb.



5. ábra: Olvasott szövegértés II.

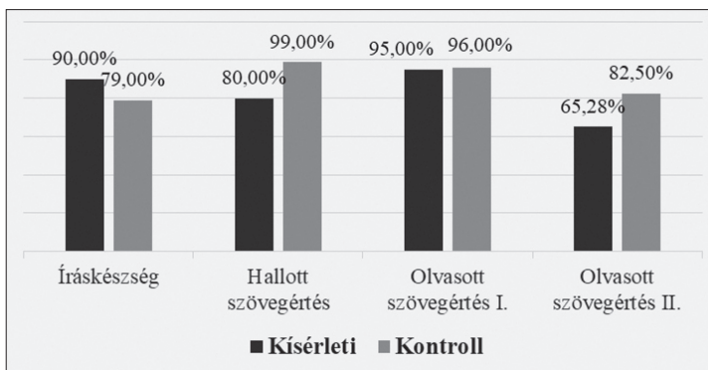
Összesített eredmények

A kísérleti csoport eredményeit tekintve a bemeneti mérés alapján a hallott szövegértés, az íráskészség eredménye jónak mondható, különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy az angol nyelvet kezdőként tanuló gyermek teljesítményét is magában foglalja. A készségterületek közül a hallott szövegértés eredménye a legjobb, mindkét csoportban 80 százalék feletti. Mindkét csoport alacsony eredményt el az olvasott szövegértés területén, különösen a II. számú feladattípus megoldása során. A legrosszabb teljesítményt eredményezte a szövegbe való szavak beillesztése, illetve a szöveghez való cím kiválasztása. Mindkét csoport gyengén teljesített, a kísérleti csoport messze lemaradva a kontrollcsoporttól, csak 36 százalékot ért el.



6. ábra: Bemeneti mérés eredményeit összefoglaló

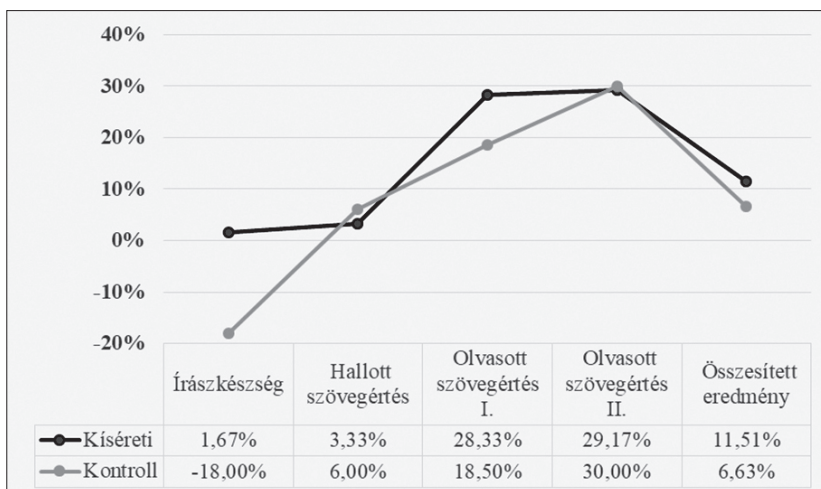
A kimeneti mérés összesítése megmutatja, hogy mindkét csoport sokat fejlődött és a kísérleti csoportjelentős mértékben felzárkózott. A bemeneti méréshez képest minden területen jobban teljesítettek, különösen az olvasott szövegértés területén nyújtottak kiemelkedő teljesítményt. Az írott szövegértés területe az ahol a kontrollcsoport rosszabb eredményt ért el, mint a bemenetkor.



7. ábra: Kimeneti mérés eredményeit összefoglaló

A kontrollcsoport fejlődése. Amint azt az alábbi grafikon mutatja a kontrollcsoport majdnem minden területen fejlődött kivéve az íráskészség területét. Itt a kimeneti mérésben rosszabbul teljesítettek, mint a bemenetkor. A legnagyobb fejlődést mutató terület az olvasott szövegértés II. típusú feladatainak megoldásában mutatkozik.

A kísérleti csoport mért nyelvi készségei kivétel nélkül minden területen fejlődést mutatnak. A leglátványosabb az olvasott szövegértés területein figyelhető meg. Az olvasott szövegértés I. típusú feladatokban a fejlődési mutatóik megelőzik a kontrollcsoportét, II. területen elért közel 30 százalékos fejlődés szinte egyforma a kontrollcsoport fejlődési mutatójával.

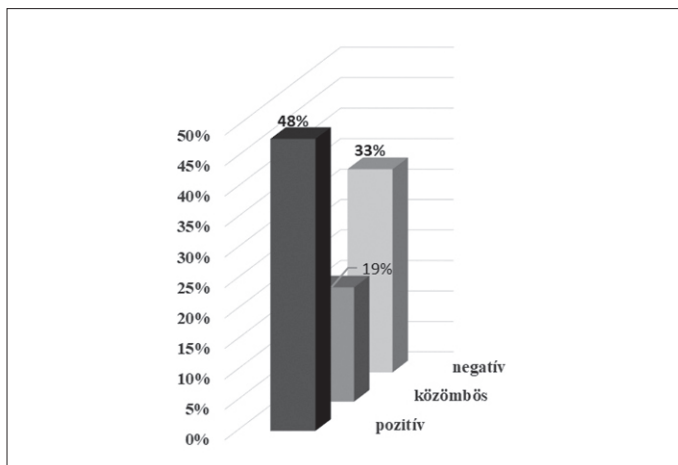


8. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport fejlődésének összehasonlítása

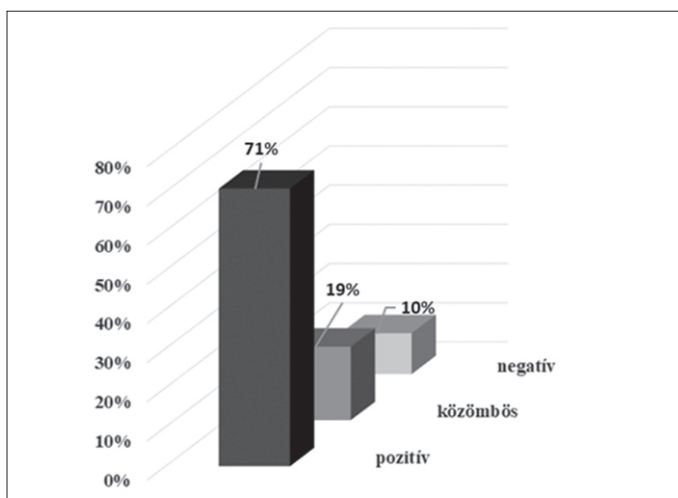
A grafikonról leolvasható a kísérleti csoport és a kontrollcsoport fejlődése. A grafikon a bemeneti és a kimeneti mérés százalékpontos különbségeit mutatja, tekintetbe véve a fejlődési irányt. A grafikonról egyértelműen leolvasható hogy a kísérleti csoport eredményesebben fejlődött, mint a kontrollcsoport. Készségterületenként áttekintve megmutatkozik, hogy, az íráskészség esetében a kontrollcsoportnál visszafejlődés látható, a hallott szövegértés területén pedig a kontrollcsoport fejlődött eredményesebben. A kísérleti csoport kiugróan eredményesebb teljesített az olvasott szövegértés I. területén, és csak néhány tized százalékkal maradt le a fejlődésben a kontrollcsoport mögött az olvasott szövegértés II. területén. Ebből következik, hogy a mindkét csoportnál gyenge terület eredményesebb fejlesztése várható a kooperatív tanulásszervezési eljárások alkalmazásával. Az összesítést tekintve kijelenthetjük, hogy a kísérleti csoport mért nyelvi készségei eredményesebben fejlődtek.

Önértékelés és a tantárgyhoz való attitűd

A kérdőív a tanulók tantárgyhoz való viszonyát illetve a saját magukról alkotott képet mérte fel a bemenetkor illetve kimenetkor. A kérdések a tantárgyhoz való érzelmekre irányultak illetve a tanulók saját sikerességüket fejezték a ki a korábban már említett hangulati arcskálán.



9. ábra: Bemeneti mérés: A tanulói önértékelés attitűd összesítése



10. ábra: Kimeneti mérés Önértékelés- attitűd összesítés

A kimeneti mérésnél egyértelműen látszik az az attitűdbeli és önértékelésbeli változás mely az angol nyelvhez és a tantárgyak tanulásához kapcsolódik. Még mindig jellemző, hogy a tanulók attitűdjei pozitívabbak, mint az önértékelésük, viszont a bemeneti méréshez viszonyítva jóval kevesebb a negatív érzés. A tanulók önértékelése érzelmei és a tantárgyhoz kapcsolódó attitűdjei egyértelműen pozitív irányba tendálnak. A kapott adatokból egyértelműen megállapítható hogy a tanulók önértékelése és attitűdje a kísérleti szakasz végén a kooperatív tanulásszervezés implementációjának eredményeképpen pozitívan változott. Ennek kiemelkedő jelentőségéről fontos néhány szót ejtenünk. „Számos vizsgálat igazolta, hogy az énkép jó előrejelzője a teljesítménynek, tehát akinek pozitív az önmagáról alkotott értékelése, jobban teljesít majd feladathelyzetben.” (N. KOLLÁR és SZABÓ, 2004) Ezzel ellentétben a negatív énkép az alulteljesítő tanulók esetében Pygmalion effektusként⁵ működik, ebből kikövetkeztethető hogy a pozitív önértékelés a tanulási sikerek fontos tényezője. ((N. KOLLÁR és SZABÓ, 2004) Az önmagunkról alkotott kép, az önértékelésünk része a személyiségünknek,

így a motivációval való kapcsolat egyértelmű. A motiváció, mint ahogy erről a korábbiakban már szót ejtettünk, a nyelvtanulás egyik sikerkritériuma.

Összegzés

A kutatási eredmények egyértelműen igazolják, hogy a tanulók mért nyelvi készségei eredményesebben fejlődtek kooperatív tanulási módszerekkel, mint hagyományos oktatási keretek között. A kísérleti csoport fejlődési mutatói szignifikánsan magasabbak az olvasott szövegértés és az íráskészség területén. Az összes vizsgált készséget tekintve is kimondható, hogy a kísérleti csoport a kooperatív tanulás implementációja után sokkal nagyobb mértékű fejlődést ért el összehasonlítva a kontrollcsoport fejlődési eredményeivel. Kijelenthetjük tehát, hogy a vizsgált csoportokban a kooperatív módszerekkel tanult csoport mért nyelvi készségei határozottan jobban fejlődtek.

A kutatás eredménye igazolta azt, hogy a vizsgált csoportokban a kooperatív tanulás-szervezési eljárásokkal a tanulók eredményesebben fejlődtek, a tanulók önértékelése, a tantárgyhoz kapcsolódó attitűdjeik pozitív irányba mozdultak. A kísérletben részt vevő nyelvtanár is pozitív tapasztalatokról számolt be. Mindazonáltal a csoportok alacsony létszáma és a kísérleti periódus rövidege miatt érdemes lenne több tanulóra és egy egész tanévre kiterjeszteni a vizsgálatot.

A nyelvi készségek közül a beszédkészség vizsgálatára nem került sor, ezt célszerű lenne a továbbiakban bevonni a vizsgált nyelvi készségek körébe. A kooperatív tanulás-szervezés sajátossága és a nyelvelsajátítás nyelvtanulás szempontjából igen fontos területe az interakciók, a beszéd, a kommunikáció. Érdemes lenne a vizsgálatot a produktív nyelvi készségek irányába is kiterjeszteni. A másik produktív nyelvi készség az íráskészség, ennek vizsgálata csupán az összekevert betűkkel megadott szavak írására limitálódott a tanulók életkora és aktuális szintje miatt. Ezt érdemes lenne más típusú feladatokkal kiegészíteni, a produktivitást vizsgálni.

A kooperatív tanulás-szervezés a kísérletben részt vevő nyelvtanár számára új utakat mutatott a pedagógiában. Az óratervezés, a struktúrák megismerése után sokkal olajozottabban ment, az új pedagógusszerepben és más megközelítésben láttatta a tanulókat és önmagát is. A kísérlet során kezdetben nehezen „engedte el a tanulók kezét”, de a sikereiket látva egyre bátrabban tette azt. A kooperatív tanulás-szervezés nyitott és toleráns pedagógiai attitűdöt és rugalmasságot kívánt meg a kísérletben részt vevő pedagógustól. Mindezekért cserébe azonban sikerélményt kapott, megtapasztalta, hogy van eszköz a kezében a motivációs deficit és az ebből fakadó érdektelenség és fegyelmezetlenség ellen. A kísérlet eredményeként bátran kimondható hogy a kooperatív tanulás-szervezés járható út, alternatíva, eszköz, amivel élhetünk, ami a kezünkben van, ha megoldási alternatívát keresünk az új generációk hatékony oktatására.

Jegyzetek

- 1 <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300004.emm>
- 2 https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- 3 <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf> – <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol2.pdf>
- 4 https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- 5 <http://www.kislexikon.hu/pygmalion-effektus.html>

Hivatkozások

- ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D.R., et al (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/> [2018.10.27.]
- ARATÓ Ferenc, DÉVÉNYI Anna, MRÁZIK Julianna, VARGA Aranka (2011): *Kooperatív tanulás-szervezés a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/a_kooperativ_alapelvek_jelentsge_a_hatkony_s_eredmnyes_gyakorlat_szempontjbl.html [2018.10.26.]
- ARATÓ Ferenc, Varga Aranka(2008): *Együtt tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelmeibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- BERÉNYI Eszter, BERKOVICS Balázs, ERŐSS Gábor(2008): *Az iskolába rendezett gyerekek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- CSEH Ágnes Gabriella (2008): A tanulói értékelés széles körű értelmezése a gyakorlat számára. *Tani-tani*.13.2. szám. http://www.tani-tani.info/082_cseh [2018.11.03.]
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DAVOUDI, Mahinpo: (2012): Kagan cooperative learning model: The bridge to foreign language learning in the third millennium. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol.2.6. 1134-1140.
- FODOR Bálint (2016): Angol nyelvű szövegalkotás produktív, kooperatív tanulás-szervezés-sel a köznevelés különböző évfolyamain. *Autonómia és Felelősség*. 2. 2-3. szám. 57-68.
- GILLIES R.M. (2016): Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol.41.3.38-54.
- ITZÉS András, MARTOS Tamás, BÓNÉ Veronika, DÁVID Beáta (2014): *Elégedettséget és hangulatot mérő egyteteles skálák használhatósága jóllétre vonatkozó vizsgálatokban*. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet, Budapest. http://real.mtak.hu/25197/1/pszichoszo_matikacikk2014_1teteles_skalak_2014_07_07.pdf [2018.11.02.]
- JOHNSON, D.W., & JOHNSON, F. (2009) *Joining together: Group theory and group skills*. (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- JÓZSA Krisztián, SZÉKELYGYÖRGYI(2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*.104.3. szám.
- KAGAN Spencer: (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet, Budapest.
- KAGAN, Kagan (2009): *Kooperatív tanulás*. Ökonet kft, Budapest.
- KAGAN, Kagan :(2011): *Kagan Kooperatív Tanulás*. Ökonet, Budapest.
- KOVÁCS Judit (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- KRASHEN D. STEPHEN (2009): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [2018.09.22.]
- N. KOLLÁR Katalin, SZABÓÉVA(2004): *Pszichológia Pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch04s05.html [2018.11.20.]
- ORBÁN Józsefné (2011): *Kooperatív technikákAz együttműködő tanulás szervezése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/iv_fejleszt_rtkels_a_kooperativ_tanulsi_folyamatban.html#auto_top [2018.11.14.]
- ÖVEGES Enikő, CSIZÉR Kata (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*.https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf [2018.09.17.]

4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300004.emm> [2018.09.20.]
Közös Európai Referenciakeret: (2002) Magyar változat. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp [2019.03.24.]

Mérőeszközök:

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf> [2016.08.15.]

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol2.pdf> [2018.08.15.]

Pygmalion effektus. <http://www.kislexikon.hu/pygmalion-effektus.html> [2018.11.20.]