

FODOR BÁLINT

# Angol nyelvű szövegalkotás produktív, kooperatív tanulásszervezéssel a köznevelés különböző évfolyamain

*Tanulmányomban annak a saját élményű professzionális tapasztalatomnak illusztrációjára törekszem, miszerint lehetséges a kooperatív tanulásszervezés mentén létrejövő produktív tanulás alkalmazása az angol nyelvtanulás területén, korcsoporttól függetlenül, olyan tanulócsoporthoz, mely még nem rendelkezik ilyen jellegű tapasztalatokkal. A bemutatásra kerülő bevezető foglalkozás nem csupán az első lépés az újfajta tanulási-tanítási módszer elsajátításában, de egyúttal inspirálja a tanulók együtt-tanulását is. E tanítási-tanulási mód segít a pedagógusnak felmérni a tanulók egyéni kompetencia-szintjeit, melyeket a megszokott tanórák keretein belül nem sikerül megismerni. A vonatkozó elméleti háttérrel párhuzamosan bemutatásra kerülnek az alkalmazott struktúrák, külön kitérve a gyakorlatban tapasztalt kihívásokra és azok lehetséges kiküszöbölésére, megelőzésére. Habár a részletezett gyakorlatok és példák kimondottan az angol nyelvi órákon kerültek alkalmazásra, könnyen adaptálhatók más tantárgyak keretein belül is. Az általam bemutatott foglalkozás számos módon átalakítható csoportlétszámtól és összetételtől, illetve eltérő tantárgyi jellegtől függetlenül, továbbá szolgálhat egyfajta iránymutatásként vagy ötletforrásként is a pedagógusok eltérő igényeinek megfelelően.*

*Kulcsszavak: kooperatív tanulásszervezés, produktív tanulás, szövegalkotás*

## Bevezető

A köznevelésben tapasztalható tendenciák és kialakult keretrendszerek ugyan gyakran nem teszik lehetővé a pedagógus számára a tanulócsoporthoz szabott rugalmas tervezést, de a kooperatív tanulásszervezéssel és a produktív tanulás elősegítésével a meglévő kötöttségek ellenére is olyan lényegi változás érhető el e téren, melynek nem csupán horizontális, de vertikális értelemben is pozitív hatásai lehetnek. Az évtizedek óta alkalmazott és megszokott idegennyelv-tankönyveknek csupán töredéke utal ezekre a módszerekre, a pedagógusképzés során pedig sokszor csak érintőlegesen tárgyalják a tanulásszervezési stratégiákat. A jelenlegi gyakorlati képzés szintén kevés teret és időt ad az egyéni innovációra és a módszer használatának tökéletesítésére. Érthető hát, hogy a tanárjelöltek félve közelítenek a napjainkban már nem is annyira újszerű alkalmazásokhoz, hiszen nagy valószínűséggel saját tanulóéveik alatt sem találtak kooperatív vagy produktív munkával, a rendelkezésre álló tankönyvek pedig nem nyújtanak segítséget azok gyakorlati alkalmazásához.

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete, illetve annak jogelődje az együttműködésen alapuló és produktív tanulási keretek összehangolásának több évtizedes hagyományaival bír (VASTAGH, 1999; ARATÓ, 2011a; BARDOSSY, 2014). Tanulmányomban ehhez a tradícióhoz kapcsolódva annak illusztrációjára törekszem, hogy hogyan lehetséges a köznevelés különböző évfolyamain alkalmazni a kooperatív és produktív tanulást úgy, hogy a bevezető foglalkozás során elsajátított együttműködésen alapuló struktúrákra építve hosszabb távon folytatható legyen a bevezetett tanulásszervezési keretek alkalmazása.

### *A kooperatív tanulás alapelvei*

A kooperatív tanulásszervezés nem csupán módszerek összessége. Az együtt-tanulás olyan összehangolt tevékenység egy közös cél érdekében, amely során pszichikai, szociális és intellektuális készségek fejlődésében is kölcsönös a hatás (HORVÁTH, 1994). A résztvevők a közös feladathoz stratégiai problémamegoldó képességekkel közelítenek, miközben egyénre szabottan fejlesztik személyes és társas kompetenciáikat egyaránt (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). Az együttműködésen alapuló oktatás nyitott, könnyen értelmezhető és rugalmas alapelveken nyugszik, melyek számos módszerre alkalmazhatók. Bár egyes gyakorlati fogások jobban előtérbe hozzák az együttműködésen alapuló struktúrákat, bizonyos rugalmassággal és fantáziával szinte minden tanulási folyamat átalakítható úgy, hogy egyaránt érvényesüljön a kooperatív tanulásszervezés négy fő alapelve: az egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció, az építő és ösztönző egymásrautaltság, az egyenlő részvétel és hozzáférés, illetve az egyéni felelősségvállalás és számonkérés.

Az egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakciók alapelve azt vizsgálja, hogy adott időegység alatt hány szimultán személyes interakció zajlik (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). A frontális tanítással ellentétben, ahol csupán a tanár és a felszólított tanuló interakciója zajlik, a kooperatív tanulás során számos, egy időben zajló interakció is folyamatban van. Törekedni kell arra, hogy ezen interakciók száma a lehető legnagyobb legyen, minél többen vegyenek részt bennük, és hogy folyamatosan érkezzen visszajelzés a tanulók tudásával kapcsolatban. A kooperatív tanulás többek között azért is hatékonyabb, mert azonos időegység alatt a lehető legtöbb tanuló számára biztosítja a részvételt a tanulás folyamatában (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). A csoportokban történő munka többek között segíti az egyidejű párhuzamos interakciók számának maximalizálását is.

Az építő és ösztönző egymásrautaltság arra az elvre épít, hogy az új ismeretek elsajátítása együttműködésen alapul, a tanulási folyamatot úgy alakítják, hogy erre az együttműködésre ösztönözzön. Az egymásrautaltság elve alapján a tudás megszerzése csak közös erőfeszítéssel válik lehetővé, a kooperatív tanulásszervezés alapelveinek megfelelően a tudás közös alkotás eredményeként jön létre (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). Ez a közös alkotás azt jelenti, hogy a csoportok és mikrocsoportok munkája egymásra épül, például a mozaik struktúrában a csoportok számával megegyező részre felosztott tudástartalmat a tanulók később egymásnak tanítják meg. Ezáltal ők is sokkal jobban elmélyülnek tanulmányaikban, a tananyag pedig mozaikként áll össze (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). Az építő egymásrautaltság akkor erős, ha egyetlen csoporttag sem lehet sikeres a többi résztvevő sikere nélkül, és a csoport sem lehet sikeres az összes csoporttag sikere vagy részvétele hiányában.

Az egyenlő részvétel és hozzáférés elve azt a tudással kapcsolatos megközelítést veszi alapul, hogy a tudáshoz való hozzáférés mindenkinek demokratikus alapjoga (ARATÓ ÉS VARGA, 2012). A tanulók képességeiknek megfelelő mértékben járulnak hozzá az együtt-tanulás folyamatához, miközben azonos esélyekkel eléghetik ki tudásvágyukat. Az egyenlő esélyek biztosítása a kooperatív tanulásszervezés egyik legfőbb alapelve és erénye. Mind-egyik csoport minden egyes tagjának jól artikulálható szerepe van a közös munkában, így

az együtt-tanulás folyamata során mindenki felelősséggel és fontossággal bír. A tanulók így értik meg, hogy a csoport (közösség) sikere nagymértékben az ő egyéni hozzájárulástól és erőfeszítésüktől függ. Az egyéni felelősségvállalás és számonkérés fontossága nem csupán abból ered, hogy a személyes, szociális, tanulási és ismereti kompetenciák fejlesztése egyénre szabott, hanem hogy a kooperatív szerepek által sugallt képességek elsajátításának sikere a többiek szemé láttára történik. A folyamatos nyilvánosság során a csoport minden tagja elsajátíthatja a szükséges eszközöket és viselkedésmintákat, ezáltal saját érthető és egyéni feladatait végrehajtva számot adhat az elvégzett munkájáról (ARATÓ és VARGA, 2012).

### *Produktív tanulás*

A produktív tanulás koncepciója számos értelmezési lehetőséggel bír a köznevelés és a felsőoktatás színterein egyaránt (VASTAGH, 1999; BÁRDOSY, 2006; MEZŐ, 2011; DEZSÓ 2015: 166; BÁRDOSY és DEZSÓ, 2016). Jelen írásomban nem törekszem ezen eltérő értelmezési keretek bővebb kifejtésére, csupán az általam leírt esettanulmány interpretációjához szükséges alapokat vázolólok.

Tanulmányom elméleti keretét főként a kooperatív tanulásszervezés adja, ugyanakkor a produktív tanulás keretrendszerét is alkalmazom. Habár a kooperatív tanulásszervezési modell a kuhni értelemben vett tudományos forradalomhoz szükséges paradigmatisz sajátosságokat is hordozza (ARATÓ, 2011b), nem tárgyalom azt a társadalmi szerveződés mélységéig, csupán a tanóra keretein belül használt kooperatív struktúrákon keresztül kívánom bemutatni, milyen pozitív hatásokat gyakorolhat a modell bevezetése az általános- és középiskolai korosztályok nyelvoktatásában.

Bizonyos kooperatív struktúrák során nem feltétlenül konstruálódik új tudás, amennyiben ismeret rekonstrukció zajlik (mozaik, szakértői mozaik), ám az általam bemutatásra kerülő szövegalkotási feladat, az azt megelőző csoportkohéziós technikák és az elkészült szöveggel végzett további munka során megszülető és folyamatos szövegalkotás kézzelfogható példája a produktív tanulásnak (VASTAGH, 1999).

Mező (2011) a produktív vagy kreatív tanulás összetevőit az IPOO modellel írja le, mely az iskolai tanulást információfeldolgozó folyamatként értelmezi. E modell szerint a tanulás az *Input* (információ bemenet), *Process* (információ feldolgozás), *Output* (információ alkalmazás) és az *Organization* (tanulásszervezés) mennyiségi és minőségi mutatói alapján írható le (MEZŐ, 2011), s kizárólag ezek együttes érvényesülése esetén beszélhetünk produktív tanulásról. Az együttműködésen alapuló csoportmunka a Mező-féle IPOO modellben az *Organization* elemeként értelmezhető, mely garantálja a produktív tanulás megvalósulását.

Bárdossy szerint (1999) az intézményes tanulás három, egymást kölcsönösen átható és felerősítő dimenzióban értelmezhető: személyi, iskolai és társadalmi szinten. Az intézményes (iskolai) dimenzió esetében a tanulást úgy szervezzük meg, hogy a személyes hajlamokat, kompetenciákat figyelembe véve lehetővé tesszük a tapasztalatok általános szinten való feldolgozását és értékelését, és a tanulók egyéni igényeire szabott feladatokkal, tág tanulási szinten biztosítjuk az elméleti és gyakorlati fejlődés lehetőségét. A kooperatív tanulásszervezés biztosítja e kereteket a produktív tanulás intézményes dimenziójában (ARATÓ és VARGA, 2012).

### *Kiút a kudarcokból?*

Kezdő pedagógusként a bevett tanulászervezési stratégiákat alkalmazva szakmai tevékenységem hatékonysági fokát önreflexióim során nem találtam kielégítő mértékűnek. Elsősorban mentorpedagógus kollégáimtól átvett általános iskolai osztályokra vonatkozó negatív szakmai tapasztalatom vezetett ahhoz, hogy a produktív, kooperatív tanulászervezés alkalmazására törekedjem.

A tanítványaim ezt megelőzően kizárólag frontális tanulászervezés keretein belül tanulták az angol nyelvet, tanulási élményeik a tankönyvből és a hozzá tartozó munkafüzetből végzett munkára korlátozódtak, produktív feladatokat idegen nyelvórán nem végeztek, ugyanakkor csoportos feladatokkal könnyen motiváltam őket. Megfigyeltem azonban, hogy a tanulók által spontán alakított csoportok összetétele tudásszintjüknek megfelelően homogén volt. A gyengébb színvonalú produktumokat az angoltól előrébb járó csoportok tagjai kinevették, s ez nagyon hamar a gyengébb teljesítményű csoportok motivációjának romlásához vezetett. Szükségessé vált tehát kialakítani azokat a szabályokat és viselkedésmódokat, melyek segítségével az általam tanított diákok megtalálhatták helyüket a tanulócsoportjaikban és képessé válhattak együttműködni bárkivel az osztályból. Párhuzamos célként tűztem ki a nyelvtanulás korábbi fázisaiban teljesítő tanulókkal szemben megfogalmazott kritikai vélemények megfelelő mederbe terelését és a kontraproduktív rivalizálás megszüntetését is. Figyeltem arra, hogy a kooperatív tanulásra történő átállás mennyi időt vesz igénybe, hogyan alakul arról a tanulók véleménye, továbbá azt is, hogy az újfajta tanulászervezés megoldja-e ezeket a felmerült problémákat.

### *Procedúra*

A bevezető foglalkozás során a tanulók számos kooperatív struktúrát ismerhetnek meg, miközben bármiféle külső forrás nélkül, együtt alkotnak szöveget (mesét), amihez először dialógusokat írnak, majd egymás előtt elő is adják azt. A foglalkozás 90 percet vesz igénybe, melyet a lehetőségek alapján kétszer negyvenöt percben vagy a pedagógus saját belátása szerint két fő fázisra osztva lehet levezetni. A foglalkozáshoz szükséges tér kialakítását követően megtörténik a csoportalkotás, az alapvető szabályok közös megismerése a kooperációt segítő struktúrák segítségével. A szöveg elemeinek közös létrehozását követően születik meg a szöveg, amelyet aztán a csoportok interpretálnak és dialógusokkal bővítenek ki. Miután a kész produktumot előadják egymásnak, a foglalkozást a közös reflexiós fázis zárja.

### *Téralakítás*

Az osztályterem gyors, ritmusos átrendezése olyan rutin, amelyet érdemes megszerezni, hiszen minden órán szükséges lehet. A padok és székek elrendezésének közös munkája alkalmas arra, hogy biztossá legyen minden tanuló egyenlő hozzáférése: a csoport tagjai egymással szemben foglaljanak helyet, valamennyien láthassák a táblát és közös munkájukat ne zavarja semmi. Amennyiben csak hagyományos dupla padok állnak rendelkezésre, célszerű azokat szembefordítva, 45°-ban elforgatva elhelyezni a teremben.

### *Csoportalkotás*

A strukturálisan garantált személyes tér biztosíthatja a csoportkohéziós erők megnyilvánulását, és állandó lehetőséget biztosít a csoport tagjai személyes és szociális képességeinek fejlesztésére, ezért a kooperatív tanulás színtere és alapvető eszköze a kiscsoport, melynek

ideális létszáma 3-4 fő. Kiscsoportnak nevezhetjük azokat a csoportokat, melyek alacsony létszáma lehetővé teszi, hogy a csoporttagok személyesen ismerjék egymást és többé-kevésbé szoros kapcsolatban legyenek (ANDORKA, 1997). Nagyobb csoportoknál megnő az esélye annak, hogy valaki „potyautas” lesz, azaz nem vállal a többiekkel egyenlő részt a munkából vagy nem kap megfelelő teret véleményének kifejtésére. A kisebb létszámú csoportok szervezése és irányítása könnyebb, a csoporton belül hamarabb születik konszenzus, munkájuk hatékonyabb. Négyfős csoportok esetében az egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció könnyebbé válik azáltal, hogy a csoporton belül két tanuló párt (mikrocsoportot) alkothat, ezért (létszám függvényében) célszerű ezt a felállást kialakítani.

Magam a nyelvórákon ideális 16 fős létszámú csoportot vettem alapul, ami négy darab négyfős csoportra bontható. Amennyiben maradnak további tanulók, úgy őket be lehet osztani a meglévő csoportokba, alakítható belőlük új csoport, vagy egy (például hiányzás miatt) csonka csoport tagjait felkérheti a pedagógus a többi csoporttal történő ideiglenes közös munkára. A csoportok minimális létszáma 3 fő: ekkor el kell döntení, melyik az a szerep, mely elhagyható. Nem célszerű, ha öt főnél többen vannak egy csoportban, mert ez rendkívül megnehezíti a csoport és tanár munkáját. Ötfős csoportban egy szerepet elláthatnak ketten is, de hosszú távon célszerű törekedni a négyfős összetétel megtartására, vagy az ötfős csoportban egy ötödik szerep kitalálására.

A csoportok kialakításának módját az adott helyzet függvényében kell meghatározni. Amennyiben a pedagógus ismeri a tanulókat, célszerű ragaszkodni az irányított csoportalkotáshoz. Ezáltal biztosíthatók leginkább a kooperatív tanulás feltételei, így valóban heterogén csoportok jöhetnek létre, melyekben minden tag kompetenciafejlesztése biztosított. Tételezzük fel, hogy a kooperatív módszerek egy olyan osztályban kerülnek bevezetésre, melyet a pedagógus még nem ismer, a tanulók tudásszintjéről csak felszínes információi vannak. A kiscsoport létrehozásának egyik szempontja lehet a heterogenitás, sajnos azonban az említett ismeretek hiányában a véletlenszerű csoportalakítással ennek létrejötte nem garantálható. Azonban ha állandóan vegyes csoportokat alkalmazunk, a későbbiekben nem kerülnek egymással kapcsolatba a magas szinten teljesítők (így a tanulást ösztönző egyik fontos tényező hiányozni fog), illetve az alacsony szinten teljesítők sem (így nekik nem nyílik lehetőségük arra, hogy vezetővé váljanak) (KAGAN, 2004).

A bevezető foglalkozás elsődleges célja a kooperatív struktúrák megismertetése, ezért a későbbiekben a csoportok igény szerint átszervezhetők – vigyázni kell azonban, mert a kiscsoportok hamar egyedi közösségekké fejlődnek, melyek felbomlása rövidtávon negatív hatásokat eredményezhet – ezért célszerű a kompetenciák alapján történő heterogén csoport-újraszervezést minél előbb végrehajtani (ha egyáltalán szükséges). A korlátozott nyelvtudással rendelkező csoportoknál felülkerekedik a homogenitás elve a heterogenitás felett, mivel a tananyagot a különböző szinten értőknek más-más szinten kell elmagyarázni (KAGAN, 2004). Ha abból indulunk ki, hogy nem feltétlenül a tanár magyarázza el a tananyagot, hanem a tanulók közösen fedezik fel azt, akkor azonban a heterogén csoportok megfelelőbbek lehetnek. A nyelvi hatékonyságon alapuló csoportszervezés a későbbiek során lesz fontos; a bevezető foglalkozás jellege miatt egyelőre elegendő heterogén csoportokat alkotni.

Számos véletlenszerű csoportalakítási módszer létezik: kiszámolósi, véletlenszerű szerepmozai, kollázskép, érdeklődési mozaik, kártyás technikák, csoportalkotás színek alapján, kettős kör struktúra (ARATÓ ÉS VARGA, 2008: 42-43; ORBÁN, 2009: 42-45). A felsoroltak közül mindegyik módszer végeredménye a véletlennek lesz köszönhető, ezért a választást a pedagógusra lehet bízni. Megfelelő lehet például a kollázsképpel történő csoportalkotás (ARATÓ ÉS VARGA, 2008: 42), mely játékos jellege és a szükséges mozgás miatt aktivizálja a tanulókat és interakcióra sarkallja őket.

Ha azonban a cél a tudásszint alapján viszonylag heterogén csoportokat alkotni, akkor a Kagan-féle véleményvonal alkalmazása előnyösebb (KAGAN, 2004: 6-8). A véleményvonal meghajlítása akkor is praktikus, ha a rendelkezésre álló tér nem elegendő 15-20 diák sorba állításához. A tanulókat felállítva, meg kell kérni őket, gondolják végig, hogy egy nullától százig terjedő skálán hányasra értékelik saját angoltudásukat. Ezek után a tanulók egy *U*-formába rendeződnek a teremben. Az *U* betű egyik száránál áll az angoltudását legmagasabban értékelő tanuló, majd sorban az utána következők úgy, hogy az *U* másik szárának végére a tudásszintjét legalacsonyabbra értékelő diák kerül. A csoportok ez után úgy alakíthatók ki, hogy azonos csoportba kerüljön a legmagasabb és a legalacsonyabb tudásértékű tanuló, valamint ketten az *U* közepéről is. Bár sok tanuló hajlamos magát alul-, vagy felülértékelni, a tanulók előzetes megismerése híján még így is ez a legjobb módszer a heterogén csoportok létrehozására.

Az erőforrások egyenletes elosztásán és az egyenlő hozzáférés biztosításán túl a kis-csoport heterogén kialakításából származó előny az is, hogy kooperatív szerepeket oszthatunk ki, így strukturálisan is garantálhatjuk az együttműködés esélyét. Habár a csoportban mindenki egyenrangú szerepet kap/vállal, maguk a szerepek különféle tematikus és/vagy akadémiai célokat szolgálnak. A fejlesztendő tanulási, szociális és személyes kompetenciák határozzák meg a szerepek elosztását a csoporton belül, mivel azonban bevezető foglalkozás során a heterogén csoportok létrejötte nem garantált, továbbá a későbbiekben még lehetőség lesz átszervezni a csoportokat, elég lehet az említett szerepek véletlenszerű elosztása is. A cél egyelőre a szerepek működési mechanizmusának megismertetése és az egyéni felelősségvállalás fontosságának hangsúlyozása lesz.

A kooperatív szerep számos fejlesztési célt szolgálhat, ezért a pedagógusnak kell eldöntenie, milyen kompetenciákat szeretne a későbbiekben fejleszteni. Nyelvtanulás esetében például szóba jöhet az *Olvasó, Író, Beszélő* vagy *Hallgató* szerepe, melyeket szabadon nevezhetünk el. Specifikusabb tanulási kompetenciákra is lehet szerepeket alkotni, illetve ugyanannak a szerepnek különféle fokozatai is használhatók. A bevezető foglalkozás során négy alapvető, általánosságban hasznos szerepet mutatok be a tanulóknak: a *Toll Mestere (Master of the Pen)*, a *Szavak Mestere (Master of Words)*, a *Bátorság Mestere (Master of Bravery)* és az *Idő Mestere (Master of Time)*. A szerepek a kooperatív munka során szükséges négy alapvető feladatot hordoznak: az írást, a beszédet, a többiek bátorítását és az idővel való hatékony gazdálkodást.

A csoportok tagjait először színekkel azonosítom, majd a színekhez szerepeket rendel: a *Toll Mestere* kék, a *Szavak Mestere* fekete, a *Bátorság Mestere* vörös, az *Idő Mestere* pedig zöld. A szerepek tisztázásához elmondom, melyiknek mi a feladata.<sup>1</sup>

A szerepek feladatainak ismertetése során törekedni kell a lehető legrövidebb, legértetetőbb instrukciók megadására. A feladatok megértését segítik a jelmondatok, melyek a szerepnek megfelelő színnel felkerülnek a táblára, nehogy a csoportok elfelejtsék azokat. A szerepek ismertetése után megkérem a csoportok tagjait, hogy mondják el egymásnak, mi a feladatuk, majd véletlenszerűen én is visszakérdezem ezt.

#### *Alapvető szabályok*

A kiosztott szerepek már magukban hordozzák az együtt-tanulás alapvető szabályait, mechanizmusát. Az alapvető szabályok frontális átadása a bevezető foglalkozáson nem feltétlenül szükséges, hiszen itt a tanulók együttműködésük során fogják felfedezni a kooperatív struktúrákat, azok használatát és szabályait. Fontos azonban néhány, gyakran problémát okozó szabályt lefektetni.

a) *A csend-jel bevezetése*

Maga a jel bármi lehet, ami feltűnő és űlve is könnyen utánozható. Amennyiben megadom a csend-jelet, az azt észrevevő tanulóknak válaszolniuk kell rá a jel adásával (például ők is feltartják a kezüket széttárt ujjakkal). Addig várok csendben, amíg mindenki jelez, és az osztályban teljes csend uralkodik. Fontos a kezdetektől gyakorolt következettség, mivel a csend-jel hasznos eszköz a különböző fázisok közötti figyelem elérésére.

b) *A szerepek kiosztása nem változik*

Főleg a fiatalabb korosztály hajlamos a szerepek cserélgetésre, ami értelemszerűen a kooperáció egyik fő célját, azaz az adott tanuló számára fontos kompetencia fejlesztését teszi lehetővé. Ha a szerepekkel nem elégedett csoport tagjai meg tudják fogalmazni, milyen feladatot látnának el szívesen, akkor vereségmentes szavazási technikákkal lehetőség van újra elosztani a szerepeket. Ha még így sem sikerül konszenzusra jutni, újabb sorsolással dönthetők el a szerepek, vagy a csoporttagok akár ki is találhatnak új szerepeket, melyeket szívesen vállalnának.

c) *A csoportok minden tagjának részt kell vennie közös munkában*

Érdemes a Szavak Mestereihez intézni ezt az instrukciót, hiszen elsősorban az ő feladatuk biztosítani a szabály érvényesülését. Folyamatos ellenőrzéssel a pedagógus is biztosíthatja ennek betartását.

d) *Az időkorlátok betartása*

Az egyik leggyakoribb probléma a pedagógus által a feladatra kiszabott időkeret átlépése, mely adott esetben az óra célját lehetetleníti el – ezért is foglalkozik külön szerep az idő kihasználásával! Tudatosítani kell a tanulóknak (elsősorban az *Idő Mestereiben*), hogy a rendelkezésre álló idő kihasználása nagyon fontos és szükséges.

*Kooperációt elősegítő struktúrák*

A szerepek kiosztása után a csoporttagok interjúkat készítenek egymással, előre megadott szempontok szerint. A lépés során alkalmazott párvariációt megjegyezve egy későbbi lépésnél más rendszer alapján biztosítani lehet, hogy mindenki más párral is dolgozzon, azaz végül mindenki minden egyes csoporttársával dolgozzon legalább egyszer párban. Az interjú segít ráhangolódni a közös munkára és jó hangulatot teremt. A csoportépítésben való hasznosságuk mellett az interjú során felmerülő egyéni gondolatok aktivizálják a tanulók szókinccsét is. Az interjú kétirányú, azaz a párok mindkét tagja lefolytatja a másikkal, a kapott válaszokat pedig egy úrlapon rögzíti.

Amikor a csoportok befejezik az interjúkat, bemutatják egymást a csoport előtt. Ha mindenkire sor kerül, közösen létrehozzák első produktumukat: ábrázolják a csoport minden tagját úgy, hogy mindenki legalább két tulajdonságával jelenjen meg a rajzon. Ki kell hangsúlyozni, hogy a készülő rajz legyen egységes kompozíció, azaz ne csak tárgyak összessége. Az elkészült képeknek a csoport ad címet: ez a csoport neve a továbbiakban. A csoportnév több okból is hasznos: a pedagógus könnyebben hivatkozhat egy csoportra a szervezés során, továbbá segíti a csoporthoz tartozás érzésének kialakulását is, hiszen a csoport jelképeként szolgáló rajzon mindenki szerepel valamilyen módon. A tanulók a közös produktumot a tanulási térben, jól látható helyen maguk helyezik el.

Ezek után az egyik szerep képviselői magukhoz veszik az asztalon található ollót, és míg a többiek tartják a papírt, az ollóval négy, lehetőleg azonos méretű darabot készítenek. Társaiknak folyamatosan fogyniuk és irányítaniuk kell a papírt, hogy sikerüljön egyenlő részeket létrehozni. Ez a feladat a későbbiek során szükséges papírlapok előállításán túl segít ráhangolódni a közös munkára is, és jó lehetőséget ad a szerepek gyakorlására.

### A történet elemei

A foglalkozás produktív jellegének szempontjából fontos, hogy a szövegalkotást megelőző fázisban is már olyan szövegelemeket hozzanak létre a csoportok, melyeket magukénak érznek, és saját tudásszintjüket is tükrözik. Ezért már a szöveg létrehozása előtt is közös alkotómunkát végeznek.

A szöveg megalkotásához és előadásához szükség van egy narrátorra, három szereplőre és négy kellékre. A szöveg (történet) ezen elemek létrehozása során a csoportok gyakorolhatják a nyelvet, továbbá a pedagógus is felmérheti szókincsüket, nyelvtani tudásukat, kommunikációs készségeiket. Ezen felül lehetősége nyílik megfigyelni a tanulók társas viselkedését, mely alapján dönthet arról is, hogy milyen szociális és személyes kompetenciák fejlesztését kell előtérbe helyeznie a későbbiekben, hogy a csoportok még nagyobb sikereket érhessenek el.

- a) Megkérem a tanulókat, hogy az előzőleg felvágott papírokra írjanak fejenként két szereplőt (*characters*). Adhatok példákat is nekik (*queen, pig*), illetve az ismert szókincs függvényében definiálhatom, mit értünk karakter alatt.
- b) A kész karakterlapokat adják tovább a következő csoportnak.
- c) A kapott karakterlapra mindenki írjon egy melléknevet a szereplő neve elé (*fat queen, silly pig*).
- d) A melléknevekkel ellátott karakterlapokat adják tovább a következő csoportnak.
- e) Mindenki írjon két tárgyat a kapott lapra (*book, sword*).
- f) Adják tovább a papírokat.

Az elkészült szövegem-listák ezután visszakerülnek a csoportokhoz. Célszerű hagyni egy kis időt a tanulóknak, hogy tanulmányozzák a papírokat: fontos, hogy mindenki megismerje a rendelkezésre álló történet-elemeket. Megkérem a csoportokat, hogy minden tag írja fel a nála levő papíron olvasható szereplőket és tárgyakat egy közös lapra (ezt nevezük *inventory*-nak), majd az összegyűjtött szereplők és tárgyak közül közösen kiválasztanak 3 szereplőt és 4 tárgyat.

### Szövegalkotás

A rendelkezésre álló idő miatt célszerű limitálni a készülő szövegek hosszát. Erre jó módszer az előre legyártott történet-lapok kiosztása, amin a felső *Egyszer volt, hol nem volt...* (*Once upon a time...*), és az alsó *The End* felirat szab határt a mesének. Fontos kihangsúlyozni a csoportoknak, hogy kerek, egész történeteket írjanak, továbbá hogy a kiválasztott három szereplőnek és négy tárgynak mindenképpen szerepelnie kell a történetben.

A történet megírása során a tanulók megismerik a kerekasztal struktúráját. A kerekasztal alkalmas eszköz az egyenlő részvétel biztosítására, és később is használható a tanulók által gyűjtött információk rendszerezésére, megbeszélésére. A szövegalkotás során a *Bátorság Mesterének* irányításával mindenki ír egy-egy mondatot a történethez, körben haladva. A mondatot nem feltétlenül az írást végző tanuló találja ki, de a többiek a nyelvtani hibák javításában segédkeznek. Gördülékenyebb a munka és a tanulók is motiváltabbak, ha a kreatívabb csoporttagok segítenek a többieknek a cselekmény kialakításában.

Ha a csoportok befejezték a történetek megírását, a csendjel segítségével jelzem a fázis végét. Megkérem a tanulókat, hogy szerepeik szerint üljenek át egy másik asztalhoz, az elkészült történeteket pedig hagyják az asztalokon. Így ismerkednek meg a 3 meg 1 marad módszerrel, mely a kerekasztalhoz hasonlóan gyakran használt eszközük lesz majd. A szakértői csoportok kialakítása a későbbi tanulási folyamatok során hasonló eszközökkel történik majd, így más struktúrák elsajátításában is hasznos lesz, hogy a tanulók már ismerik a 3 meg 1 marad módszerét.

A szerepek szerint történő csoportokba rendeződést követően az újonnan alakult csoportok közösen javítják ki a szövegeket. A tanulók a javítást sorban, egyszerű kerekasztallal jegyzetelik le egy külön javító-lapra. Ha a hibákat kijavították és megbeszélték, a tanulók visszatérnek eredeti csoportjukba, hogy megnézzék, milyen hibákat javították ki a többiek. Az ekkor felmerülő kérdéseket csoportról-csoportra járva megválaszolom, segítek a hibák megértésében, megmagyarázom a helyes alakokat, illetve magam is ellenőrzöm, hogy nem javítottak-e ki jó mondatokat rosszra. Végül megkérem a csoportokat, hogy adjanak címet történetüknek.

#### *Produktum interpretációja*

Megkérem a diákokat, hogy döntsék el, ki szeretné alakítani a történetükben szereplő három karaktert. A csoport negyedik tagja a narrátor, a történet mesélője. Mikor sikerül elosztani a szerepeket, megkérem az egyik csoportot, hogy adja elő a történetét narráció alapján. Fontos kihangsúlyozni, hogy szavak nélkül játsszák el a történetet, miközben a narrátor felolvassa azt. Amennyiben a csoportban létszám problémák miatt öten vannak, megkérem a plusz főként jelenlévő tanulót, hogy angol hangutánzó szavakkal, illetve egyéb hangokkal segítse az előadást.

#### *Dialógusok*

Mikor minden csoport végez az előadással, megkérem őket, hogy írják meg a történet párbeszédeit úgy, hogy mindenki a saját karakterének nevében ír. A kerekasztal segítségével lebonyolított írást a narrátor koordinálja, így ő sem marad feladat nélkül (a párbeszédnek helyének megtalálásában és a történet második előadásában narrációjával ő is részt vesz). Ebben a fázisban megfigyelhető, hogy sikerült-e a csoportoknak elsajátítani a *mindenki ír* alapelvet. Folyamatosan ellenőrzöm, hogy mindenki dolgozik és ír-e, szükség esetén emlékeztetem a *Toll Mesterét* feladatára.

Az elkészült párbeszédet nem feltétlenül szükséges a történet megírásakor használt módon közösen javítani, mivel itt a tanulók sokkal egyszerűbb nyelvtani szerkezetekkel dolgoznak, és a csoporton belüli kontroll is elég.

#### *Előadás*

A párbeszéd megírására szánt idő leteltével megkérem a csoportokat, hogy próbálják el a történetet (ezt vezényelheti a narrátor). Időt kapnak rá, hogy a próba során felmerült hibákat kijavítsák, és hogy kellően folyékonyan tudják saját szövegüket. A táblára rögzítik a párbeszédet (*script*), hogy előadás közben ránézhessenek. A négyfős csoportokhoz képest esetlegesen plusz főként jelenlévő tanulók ebben az esetben is segítenek a csoportjuknak zajokkal és hangokkal, így nem maradnak feladat nélkül, vagy negyedik szereplőként vehetnek részt az előadásban.

#### *Értékelés*

Az előadások után időt kell biztosítani a csoportoknak a saját és a többiek értékelésére. A pozitív, építő jellegű kritikák érdekében kritikai úrlapot osztok ki, amin a csoport feltehetően kedvenc karakterét, kedvenc történetét, legviccesebb momentumát. Ez a fázis szintén teret ad az eddigiektől eltérő jellegű produktív munkának. Ha az idő engedi, lehetőség van szóbeli értékelésre is, ahol a csoportok egyenként elmondhatják véleményüket a többiekről. Ha kevesebb idő marad, a csoportok rövid üzenetet (kritikát) írhatnak a többi csoportnak. Fontos, hogy mindenki visszajelzést kapjon munkájáról, ezért én is véleményt mondok a csoportokról és akár a tanulókról is.

## A közoktatás különböző osztályfokain

E produktív, kooperatív bevezető foglalkozás alkalmazásával kapcsolatos személyes szakmai tapasztalataimat az alábbiakban konkrét példákon keresztül is szemléltetni kívánom, mivel azok az adaptáció tipikus kihívásait tükrözik (ARATÓ, 2016). Az általam három különböző csoportban facilitált foglalkozás jellemzőit az 1. sz. táblázat tartalmazza.

	Iskolafok	Létszám	Heti óraszám	Nemek aránya	Megjegyzés
1. csoport	5. évfolyam	14 fő	5	9 lány/5 fiú	5 éve tanulnak angolt
2. csoport	6. évfolyam	18 fő	4	8 lány/10 fiú	6 éve tanulnak angolt, vegyes csoport A/B osztályokból
3. csoport	11. évfolyam	14 fő	5	8 lány/6 fiú	Többségük 11 éve tanul angolt

1. táblázat: A szövegalkotás megvalósításának szinterei

Az 1. csoport esetében a tanulók osztálytársak, nagyon jól ismerik egymást, mégis (vagy éppen ezért) nagy ellentétek feszülnek a gyerekek között. A korábbi konfliktusok miatt eleinte nehezen viselik, hogy egy csoportba kerülnek. Azonban a második óra végére érzékelhető változás következik be: a szövegalkotás közben elfeledik az ellentéteket, egymás szavába vágva próbálnak minél viccesebb történetet írni, és nevetnek társaik humoros megnyilvánulásain az előadások közben. A feszültségek oldódnak rövid idő alatt is, ám a személyes ellentéteken csak hosszas munka eredményeképpen lehet felülkerekedni. Az ilyen csoportokban célszerű a szociometriai összefüggéseket figyelembe véve csoportokat szervezni, míg a 2. csoportban erre nincs szükség, a véletlenszerű kiosztás is megfelelő. A későbbiek során az 1. csoportban a személyes és szociális képességek kiscsoportokban történő fejlesztése a tanulók egyéb társas kapcsolataira is pozitív hatással lehet.

A 2. csoportban a diákok órarendje miatt csak két egymást követő napon kerülhet sor a foglalkozás megtartására. Az első óra végére a csoport elkezd írni a történetet, amit annyira élveznek, hogy bent maradnak az órák közti tíz perces szünetben is. A foglalkozás fázisaira szánt időlimiteket némiképp módosítani szükséges. A mesék prezentációja zökkenőmentesen és jó hangulatban zajlik, a második tanóra végén szóban értékelik egymást a csoportok.<sup>2</sup> E tanulói vélemények érzékeltetik azt az attitűdöt és azokat az eredményeket, melyeket a kooperatív tanulásszervezés és a produktív tanulás együttes alkalmazása implikálnak. A heterogén csoportok gyengébb tagjai úgy érezhetik, könnyebb számukra a feladatmegoldás; az óra megszokottól eltérő ritmusa miatt fenntartható a tanulók érdeklődése, akik horizontálisan tanulnak.

A 3. csoport esetében a bevezető foglalkozás levezetése sokkal könnyebb, mint az 1. és 2. csoportoknál. Nyelvi tudásszintjük lehetővé teszi, hogy az instrukciókat magyarázat és fizikális instruálás nélkül megértsék. A csoport életkorából adódóan szkeptikusan áll hozzá a szövegalkotás (meseírás) feladatához, a hangulat azonban a történet elemeinek megírása közben oldódik, s a mesék prezentációja színvonalas.

A már elsajátított struktúrák felidézése a további azonos tanulásszervezésen alapuló nyelvtanulás során minimális időt és energiát igényel, tehát azok elsajátítása sikeresnek tekinthető, a bevezető foglalkozás így eléri célját. A későbbiekben alkotott szövegek szignifikáns tanulói fejlődést mutatnak: a tanulók összetettebb mondatokat alkotnak. Egy-másfél hónap produktív kooperatív tanulásszervezést követően az általam tanított diákok motíváltabbá váltak az angol nyelv tanulása iránt, s szociális kompetenciáik is fejlődtek: türelmesebb és toleránsabb viselkedésmintákat mutattak a tanórák alatt.

## Összegzés

A közoktatás különböző évfolyamain általam leírt esettanulmány a fent ismertetett konkrét és egyedi konzekvenciáin túl harmonizál a vonatkozó általános érvényű, szakirodalmából ismert tapasztalatokkal (ARATÓ ÉS VARGA, 2012; ARATÓ, 2016). Tanulmányomban megkíséreltem betekintést nyújtani a produktív, kooperatív tanulószervezés gyakorlatba történő bevezetés folyamatába. Habár a kooperatív munka alkalmazásával kapcsolatos kihívásokat nem tárgyaltam, azok mind a diák, mind a pedagógus számára akadályként jelentkezhetnek.

Az időkezelés leggyakrabban felmerülő problematikájára nagyobb ívű megoldások szolgálnak, hiszen a kooperatív tanulószervezés folyamatelvévű curriculumban, a tanulók egyéni igényeihez igazított tantervben és tanmenetben gondolkodik (ARATÓ, 2016). A bevezető foglalkozás során lehetőség nyílik a pedagógus számára saját és csoportja tempóját is felmérni, azzal kapcsolatos következtetéseket levonni, gyakorlati tapasztalatokra szert tenni, melyek révén idővel könnyebbé válik az óratervezés és megvalósítás.

A kooperatív tanulószervezés produktivitásra törekvő alkalmazása azért indokolt, mert az együttműködésen alapuló alkotó folyamat élmény jellegénél fogva erős motivációs tényezőt jelenthet úgy az azt facilitáló pedagógus, mind diákjai számára. Az iskolai (intézményi) szintéren megvalósuló kooperatív tanulószervezés, valamint a produktív tanulás az abban résztvevők számára interiorizálódhat, így hosszú távon a társadalmi dimenzió szintjén is érzékelhetővé válhat.

## Jegyzetek

- 1 A *Toll Mestere* írja le a közös gondolatokat, koordinálja az írást. Jelmondata: Mindenki ír! (Everybody writes!) A *Szavak Mestere* irányítja a konszenzusra jutást, biztosítja, hogy mindenki elmondhassa véleményét. Jelmondata: Te mit gondolsz? (What do you think?) A *Bátorság Mesterének* feladata az egyenlő részvétel és hozzáférés biztosítása, és a csoport tagjainak bátorítása. Jelmondata: Meg tudod csinálni! (You can do it!) Az *Idő Mesterének* kell biztosítania a feladatokra szánt idő hatékony és gazdaságos felhasználását a többiek ösztönzésével. Jelmondata: Mindenki gondolkozzon! (Think everybody!)
- 2 Néhány vélemény az elhangzottak közül: „Tetszett, hogy segítenek a nálam jobbak”; „Sok új szót tanultam a többiektől”; „Izgalmasabb volt így az óra”; „Kicsit nagy volt a hangzavar”; „Minden tantárgyat így kéne tanulni!”

## Hivatkozások

- ANDORKA Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ARATÓ Ferenc (2011a): *Kooperatív tanulószervezés a felsőoktatásban*. – tanulmánykötet, oktatói segédanyag PTE BTK, Pécs. 156 oldal
- ARATÓ Ferenc (2011b): A kooperatív tanulószervezés paradigmatis jellege. In: KOZMA Tamás – PERJÉS István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010: törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-22.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve*. Mozaik Kiadó, Budapest.
- ARATÓ Ferenc (2016): Mítoszok és félreértések a kooperatív tanulószervezés körül. *Autonómia és felelősség* 1. 43-46.
- BÁRDOSSY Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In: VASTAGH Zoltán

- (szerk.) (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III.: Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs. 4-17.
- BÁRDOSSY Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle* 3. 35-45.
- BÁRDOSSY Ildikó (2014): Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban. In: Arató Ferenc (szerk.) (2014): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 19-44.
- BÁRDOSSY Ildikó – DEZSŐ Renáta Anna (2016): A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon. *Autonómia és felelősség I.* 7-20.
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): International segments of teacher education at the Institute of Education Sciences of the University of Pécs. In: KÉRI Katalin (szerk.): *Az európai pedagógusképzés metszetei.* PTE OTDI, Pécs. 163-179.
- HORVÁTH Attila (1994): *Kooperatív technikák: Hatékonyság a nevelésben.* ALTERN füzetek 7. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- KAGAN, Spencer (2004): *Kooperatív tanulás.* Önkonet, Budapest.
- MEZŐ Ferenc (2011): *A tanítási-tanulási folyamat.* Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen.
- ORBÁN Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás.* Orbán & Orbán, Pécs.
- VASTAGH Zoltán (szerk.) (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III.: Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.