

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Бакалаврська робота
ВИКОРИСТАННЯ КООПЕРАТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В
ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ УГОРСЬКОМОВНИХ ШКІЛ
М. БЕРЕГОВА ТА БЕРЕГІВСЬКОГО РАЙОНУ

ТОР ЕМЕШЕ СТЕПАНІВНА

Студент(ка) IV-го курсу

Спеціальність: 013 Початкова освіта

Освітній рівень: бакалавр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол №1/2019

Науковий керівник:

Гуттерер Єва В.
ст. викладач

Завідувач кафедрою _____

Біда Олена А.
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 2020 року

Протокол № _____ / 201_

**Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

Кафедра педагогіки та психології

Бакалаврська робота

**ВИКОРИСТАННЯ КООПЕРАТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ
КЛАСАХ УГОРСЬКОМОВНИХ ШКІЛ М. БЕРЕГОВА ТА БЕРЕГІВСЬКОГО РАЙОНУ**

Освітній рівень: бакалавр

Виконала: студент(ка) IV-го курсу
спеціальності 013 Початкова освіта
Тор Емеше Степанівна

Науковий керівник: Гуттерер Єва Войтехівна,
ст. викладач

Рецензент: Чейке Катерина Імреївна,
викладач

Берегове
2020

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

Pedagógia és Pszichológia Tanszék

**KOOPERATÍV MUNKAFORMÁK ALKALMAZÁSA BEREGSZÁSZ ÉS
A BEREGSZÁSZI JÁRÁS MAGYAR TANNYELVŰ ALSÓ TAGOZATOS
OSZTÁLYAIBAN**

Szakedolgozat

Készítette: Tar Emese

IV. évfolyamos Tanító

szakos hallgató

Témavezető: Hutterer Éva

főiskolai adjunktus

Recenzens: Cséke Katalin

főiskolai oktató

ЗМІСТ

ВСТУП	6
I. ПОНЯТТЯ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ	8
1.1. Виникнення.....	9
1.2. Чотири основні принципи кооперативного навчання	11
1.3. Теорія та практика кооперативного навчання	14
1.4. Технології кооперативного навчання.....	19
II. ПРЕЗЕНТАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ	23
2.1. Місце, обставини та мета дослідження.....	24
2.2. Результати дослідження	26
2.3. Висновки дослідження	38
ВИСНОВКИ	41
РЕЗЮМЕ	43
ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА	45
ГРАФІКИ	47
ДОДАТОК	

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	6
I. A KOOPERATÍV OKTATÁS FOGALMA ÉS SZERVEZÉSI FORMÁI	8
1.1. Kialakulása.....	9
1.2. A kooperatív oktatás négy alapelve	11
1.3. A kooperatív tanulás elmélete és gyakorlata	14
1.4. A kooperatív tanulás változatai.....	19
II. A KUTATÁS BEMUTATÁSA	23
2.1. A vizsgálat helye, körülménye és célja	24
2.2. A vizsgálat eredményei.....	26
2.3. Következtetések levonása	38
ÖSSZEFOGLALÁS	41
REZÜMÉ	43
FELHASZNÁLT IRODALOM	45
ÁBRÁK JEGYZÉKE	47
MELLÉKLET	

BEVEZETÉS

Szakedolgozatom témája: Kooperatív munkaformák alkalmazása Beregszász és a Beregszászi járás magyar tannyelvű alsó tagozatos osztályaiban.

Korunk globalizált gazdasági és kulturális társadalmában a pedagógustársadalom egyre nagyobb kihívásokkal szembesül, amennyiben céljait kellő hatékonysággal szeretné megvalósítani. A tanulók idejük egy jelentős részét az iskolapadban töltik, ezért az iskola nevelésben, szocializációban betöltött szerepe megnőtt.

Az egyszerű tudásátadáson, ismeretközvetítésen és képességfejlesztésen túl a társadalomba való beilleszkedésre is szocializáljuk a tanulót, alakítjuk benne a másokkal való együttműködés, kooperáció képességét, mely elengedhetetlen feltétele a pályán való sikerességnek, boldogulásnak. Ma a munkahelyi és a mindennapi élet eredményességének feltétele az egyén hatékony funkcionális együttműködése. Az egyes munkafázisok elsajátítása, elvégzése, eredményessége a csapatmunkán múlik.

Ahhoz, hogy az együttműködést a tanulóink elsajátítsák, szükség van a folyamat élményszerű megtapasztalásra. Minél több tapasztalatot kell szerezniük azon magatartásformák, képességek és szociális készségek területén, amelyek segítik őket a másokkal való együttműködésben, a társas kapcsolatokban rejlő erőforrások kölcsönösség elve alapján működő kiaknázásában.

Intenzíven fejlődő világunkban már nem azt kell vizsgálnunk, hogy szükséges-e a kooperatív munkaformák bevezetése az oktatási folyamatba, mert ez mára már elfogadott. Azokat a tényezőket érdemes vizsgálnunk, hogyan tehető eredményesebbé e munkaforma alkalmazása.

Munkánk megírásának előkészületekor több cél is megfogalmazódott bennünk. Egyrészt a szakirodalom elmélyültebb megismerése által egy teljesebb képet szerettünk volna kialakítani a kooperatív tanulási formákról, másrészt érdekelt bennünket az is, hogyan alkalmazzák a kooperatív módszereket Beregszászban és a Beregszászi járás alsó tagozatos osztályaiban a pedagógusok.

A dolgozat a kutatás eredményeit ismerteti. Az első fejezetben a téma szakirodalmi áttekintésével foglalkozunk, a kooperatív oktatás fogalmával, kialakulásával és annak 4 alapelvével. Részletesebben jellemezzük a kooperatív oktatás tanulásszervezési formáit. Ezen belül bemutatjuk külön-külön, hogy mely módszereket, milyen pedagógiai szituációkban érdemes használni.

A második és egyben fő fejezetben a vizsgálatunk során elért eredményeket ismertetjük. Ez a rész tartalmazza a kutatás eredményeként megfogalmazható következtetéseket is.

Munkánk során több könyvet, cikket, szakirodalmat dolgoztunk fel, a magyar szakirodalomban és gyakorlatban azonban leginkább a Spencer Kagan nevéhez fűződő megközelítés terjedt el, ez adja a módszer legrészletesebb, leghasználhatóbb leírását, mi is leginkább erre támaszkodunk, de sokszor hivatkozunk Bakó Balázs-Simon Katalin *Kooperatív tanulás*, Horváth Attila *Kooperatív technikák: Hatékonyság a nevelésben*, illetve Arató Ferenc-Varga Aranka *Együtt-tanulók* műveire is.

A kutatás megvalósításában nagy segítségünkre volt Bedőné Fatér Tímea hasonló jellegű felmérése, melyet a Zala megyei általános iskolákban készített.

I. A KOOPERATÍV OKTATÁS FOGALMA ÉS SZERVEZÉSI FORMÁI

Napjainkban egyre nagyobb teret kapnak a reformpedagógia törekvések által elterjedt oktatási stratégiák, amellyel megváltozott életkörülményeink között is fel lehet kelteni a tanulók figyelmét és az együttműködő tanulási stratégiák kialakítása által eredményesebb oktatási folyamatot teremthetünk. A legelterjedtebb ezek közül a kooperatív tanítás-tanulás, ami a közös egymásra utalt munkálkodást jelenti egy közös cél, vagy célok eléréséhez. Ez egy bonyolult összehangolt tevékenység, amely során egyszerre tudnak fejlődni olyan kompetenciák, mint a résztvevők pszichikai, szociális és intellektuális készsége (Horváth, 1994).

Kotschy Beáta a legújabb pedagógiai lexikonban a következőképpen határozza meg a kooperatív tanulást: a résztvevők együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenysége, mely különböző célok elérésére alakulhat, elősegítheti a tanulók tanulmányi fejlődését, illetve létrehozhatja az együttműködéshez szükséges képességek és készségek kialakulását, amely hozzájárul a reális önértékelés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez. Lehetőséget nyújt a szociális magatartásformák gyakorlására, a saját gondolatok és érzések pontos és megkülönböztető kifejezésére, a logikus érvelés és következtetés, a társak érzelmeit figyelembe vevő vitakészség elsajátítására (Kotschy, 1997).

Kagan a kooperatív tanulás során olyan feladatadási módszerekre gondolt, amelyek az oktatási folyamat szerves részeként a diákok együttműködést célzó interakcióját hozzák létre. Például párokban röviden megbeszélnek a téma legfontosabb kérdéseit, gyakoroltathatják a különböző társas szerepeket, létrehozhatnak különböző kommunikációs helyzeteket (Kagan, 2001).

Gondoljunk bele tanárként, hogy tanulóink melyik órátípust választanák a legszívesebben. Olyan tanórákon szeretnék-e részt venni, amelyiknek valamely részében kooperatív módszereket alkalmaz az oktató vagy a gyerekek? Azon a foglalkozáson szeretnék részt venni, ahol kis csoportokban oldott légkörben, mindenki örömmel tevékenykedik, egymással beszélgetést folytathatnak, miközben mindenkinek van lehetősége szereplésre, még hozzá úgy, hogy nem egy egész osztály, plusz a tanár előtt kell – esetleg szorongva, lámpalázzal küzdve – megnyilatkozni. Vagy esetleg azt a foglalkozást választanák, ahol végig száraz frontálisan megszervezett előadás folyik. Nos ha én gyerek lennék a mai rohamosan fejlődő világban mindenképpen az előző típusú oktatásban szeretnék részt venni (Kiss, 2009).

Megannyi kiváló képessége van egy-egy embernek, amit nemcsak hogy nem értékel a kizárólag hagyományos oktatási sémákkal dolgozó iskola, de fel sem ismeri ezt, mert nem teremt rá módot, hogy az egyének megmutathassák a sokrétűségüket. Minden szülő szeretné, hogy gyermeke tökéletesen megismerje saját értékeit, képes legyen reális döntéseket hozni későbbi élete folyamán, elfogadja és a lehető legjobban teljesítse a reá váró feladatokat. Ehhez viszont arra van szükség, hogy a gyermekek hittel és önbizalommal örömet leljék a napi iskolai tevékenységükben. A szülőknek az a feladatuk, hogy olyan oktatási intézményt válasszanak gyerekeiknek, amelyben a változatos módszerek alkalmazásával lehetővé teszik számukra a fentebb említett célok elérését. Az oktatási rendszer fenntartóinak és működtetőinek pedig egy olyan iskolát kell kínálniuk, ahol megkeresik és optimális szintre fejlesztik a gyermekek erősségeit, melyekre biztonsággal építhet majd felnőtt életében is (Kiss, 2009).

1.1. Kialakulása

A kooperatív pedagógia történeti áttekintése nem egyszerű feladat, mert a kooperatív tanulás nem újdonság - az emberiséggel egykorú. A napi munka folyamán a kooperáció éppúgy érvényes a közös vadászat, kunyhóépítés munkájában, mint a világűr meghódítása esetében. A tendencia azonban az, hogy a nagy tudományos teljesítmények egyre inkább műhelyek, semmint egyéni zsenik munkájának eredményei. A tudományos műhelyekben bizonyos akadnak kivételes tehetségű alkotó emberek, munkájuk azonban csak akkor lehet sikeres, ha kevésbé zseniális kollegáik hada segíti munkájukat, azaz, ha a teljesítmény csapatmunka eredménye. A kooperatív tanulás megjelenésével a reformpedagógia első évtizedeiben (a 19. század vége, a 20. század első évtizedei) már találkozunk, amikor is felfedezték az együttműködés jelentőségét a tanulásban is. Először a lemaradó tanulók felzárkóztatásának lehetőségét látták az új módszer alkalmazásában. Ebben az időben a kooperatív tanulás a versengésen alapuló tanulást felváltva próbálta bizonyítani helyét az oktatásban (Horváth, 1994).

Francis Parker amerikai ezredes volt a kooperatív tanulás iskolai alkalmazásának az egyik úttörője. Parker ezzel az új koncepcióval az állami oktatási rendszer keretein belül komoly eredményeket ért el – mégpedig oly módon, hogy a lelkesedés mellett gyakorlatiasságot, motivációt nyújtott a gyermek személyiségfejlődéséhez és identitástudatának fejlesztéséhez. A 19. század végén kialakított módszerei hosszú évekig hatást gyakoroltak az amerikai állami iskolákban folytatott oktatói – nevelői munkára.

Később John Dewey éppen Parker koncepcióját véve alapul fejlesztette tovább a kooperatív csoportokban alkalmazható oktatási-nevelési technikákat, melyeket egyre szélesebb körökben kezdtek használni elméletben és gyakorlatban egyaránt (Horváth, 1994).

A kooperatív tanulócsoportokkal kapcsolatos módszertan kialakulásának egyik fontos eleme volt a 20. század közepén végzett vizsgálat, melynek célja a versenyelvű és a kooperatív csoport teljesítményének összehasonlítása volt. A Morton Deutsch nevével fémjelzett vizsgálatban 5-5, egyetemistákból álló csoportot figyeltek meg. Az egyetemi hallgatók heti rendszerességgel kaptak új feladatot, mely két részből állt: rejtvény és probléma. Kiemelten fontos volt, hogy a csoport tagjai együtt dolgozzanak, és közös megoldásokat hozzanak létre. Végül 5 pontos skálán osztályozták a csoportokat: a versenyelvű csoportban az egyéni teljesítményt, míg a kooperatív csoportokban a teljes csoport közös, együttműködésen alapuló eredményeit. A vizsgálat során megfigyelhető volt, hogy a kooperatív csoportban végzett közös munka során a résztvevők egyrészt minőségileg jobb megoldásokat alkottak, másrészt mennyiségben is többet hoztak létre. Az alapfeltevés, hogy az ilyen tanulói csoportban sokkal inkább figyelnek egymásra a résztvevők, mint a versenyelvű csoportokban – igazolódni látszott. Egymás segítése, a csoport tagjainak pozitív értékelése is jellemezte ezeket a kooperatív csoportokat, míg a versenyelvű csoportokban az egyének inkább saját teljesítményükre koncentráltak. Így a vizsgálódó Deutsch szerint a kooperatív csoportban végzett fejlesztő munka során a résztvevők között szorosabb kapcsolat alakul ki, szervezettebbek, jobban és többet teljesítenek, sikeresebbek, ugyanakkor biztonságosabb is az egyes résztvevők számára, hiszen számíthatnak a csoporton belüli társaik segítségére – az „egy mindenkiért, mindenki egyért” elve mentén (Horváth, 1994).

A kooperatív tanulás magyarországi megjelenése elsősorban Benda József nevéhez kapcsolódik. Több iskolában is beindította a tanulók együttműködésén alapuló iskolamodellt, nevéhez fűződik az úgynevezett humanisztikus kooperatív pedagógia meghonosítása. Megállapítása szerint a közös együttműködésen alapuló tanulásszervezés elterjesztése fordulatot hozhatna a magyarországi iskolák működésében. Ennek következtében a diákok iskolai oktatása eredményesebbé válhatna, fejlődésük, társadalmi beilleszkedésük, szocializációjuk fölgyorsulhatna (Arató-Varga, 2008).

1.2. A kooperatív oktatás négy alapelve

A kooperatív tanulás megfelelő működéséhez meg kell vizsgálnunk azokat az alapelveket, amelyek nélkül nem képzelhető el az együttműködéshez szükséges kölcsönös viszony megléte. A kooperatív tanuláshoz Spencer Kagan szerint négy fontos alappillére van: építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő arányú részvétel és párhuzamos interakciók. Fontos, hogy mind a négy alapelv egyszerre legyen jelen a csoportban, mert ha valamelyik kimarad, vagy nem teljes, akkor már nem beszélhetünk kooperatív tanulásról (Kagan, 2001).

Most pedig lássuk a négy legfontosabb alapelvet, amelyek nélkül nem létezne a kooperatív tanulás:

a) Az építő egymásrautaltság

Az építő egymásrautaltság a kooperatív tanulás első alapelve. Építő egymásrautaltságról akkor van szó, ha a résztvevők fejlődése pozitív összefüggést mutat; ha az egyik diák fejlődéséhez szükséges a másik diák fejlődése, ha az egyik csoport sikere egy másik csoport sikerétől függ (Bakó-Simon, 2010).

Az építő egymásrautaltságnak erős és gyenge formái vannak. Ha az egész csoport sikere függ mindegyik tag sikerétől, akkor az egymásrautaltság nagyon erős. Ekkor a csoporttagok teljes mértékben motiváltak társaik sikerében. Az építő egymásrautaltság minősége nagymértékben befolyásolja a csoporttagok egymás iránt tanúsított segítő magatartását. Az egymásrautaltság erősödésével a kooperatív magatartás is fejlődik (Bakó-Simon, 2010).

Az építő egymásrautaltság kialakítható a megfelelő feladatszerkezetekkel, létrehozható megfelelő értékelési módszerekkel és ezen kívül kialakítható még a szerepek, a célok, a segédanyagok közös alkalmazásával is. Az építő egymásrautaltság kialakulásával párhuzamosan jön létre a diákokban a kooperatív viselkedésre készítő egymást segítő érzés is. A negatív egymásrautaltság azonban versengést szül. Ami az egyik félnek nyereséget jelent, az a másik részére veszteség. Ha az osztályátlaghoz viszonyítva értékelünk, ha csak néhány dolgot emelünk ki a sok jó közül, ha a jelentkezők közül mindig csak egyet állítunk fel, akkor negatív egymásrautaltságot hozunk létre. Ilyenkor a tanár azzal, hogy csak egy tanulót emel ki a sok közül, csökkenti a többi diák esélyeit az elismerésre, s ez a diákok versengő viselkedését eredményezi. Ha tudható, hogy csak az öt legjobb dolgot emeli ki a tanár, nem fogok a társaimnak segíteni, hiszen ezáltal a saját esélyeimet csökkentem (Bakó-Simon, 2010).

b) Az egyéni felelősségvállalás és számonkérés

Az egyén szerepe alapvető a kooperatív tanulásszervezésben, mivel az ő igényeiből, szükségleteiből, elvárásaiból indul ki. Arra törekszik, hogy mindenki – tanár és tanulók – egyéni igényei és szükségletei kielégüljenek a közös tanulással kapcsolatban. A kooperatív rendszerekben a csoport minden résztvevőjének van valamilyen csoportbeli szerepe. Ezek a szerepek az együtt-tanulást segítő társas viselkedésminták. Olyan kompetenciák fejlesztésére alkalmazható eszközök, csoportszerepek, amelyekre a tanár és a gyerekek feltárt igényei alapján szükség van. A szerepek abban is segítenek, hogy egyéni fejlesztési terveket alakítsunk ki hozzá. A felelősségvállalással kapcsolatban megjegyzendő, hogy valaki nem azért fogja megoldani a rá bízott feladatot, mert megbíztuk vele. Inkább azért, mert személyesen motivált, vagy azért, mert a későbbiekben számon kérjük rajta. Egészen pontosan a számonkérés a megoldott feladatokról az, ami a kooperatív tanulásszervezés során minden egyes résztvevőnél (tanárnál is és diáknál is) megvalósul. Ez hat az egyéni felelősségvállalásra és a lelkiismeretességre. Mindezek sikerességét az biztosítja, hogy a kooperatív tanulásszervezés során úgy szervezzük meg a különböző tanulási folyamatokat, hogy abban az összes résztvevő igényei és szükségletei szerint egyénre szabott, világosan megfogalmazott feladatot kapjon, amelyért felelősséggel tartozik (Arató-Varga, 2008).

Az egyéni felelősség nem ismeretlen az individuális és versenyztető-osztályozó tanulásszervezési rendszerekben sem. Ott is felelős a diák a saját teljesítményéért. A kooperatív tanulásszervezés azonban nemcsak felelőssé teszi a résztvevőket saját tanulmányaikért, hanem különféle eszközöket biztosít számukra, hogy sikeresen teljesíthessék a vállalt feladatokat. A szerepek, ha viselőik a bennük rejlő kooperatív viselkedésmintákat már elsajátították, megcserélődnek a csoport résztvevői között. Így minden egyes csoporttagnak lehetősége lesz szükséges eszközt és viselkedésmintákat elsajátítani ahhoz, hogy minél jobban végre tudja hajtani rá bízott feladatait, majd pedig a későbbiekben számot tudjon adni róla. Az egyéni felelősségvállalást erősíti a folyamatos kiscsoportos nyilvánosság (Arató-Varga, 2008).

c) Az egyenlő részvétel

A részvétel szerves része a tanulási folyamatnak. A diákok azáltal tanulnak, hogy kapcsolatba vannak egymással és az elsajátítandó tananyaggal. A siker megalkotásának elengedhetetlen feltétele a részvétel, ami későbbiekben az egész osztály sikerének titka lesz. Ha nem megfelelő a hozzá való előkészületünk, magától nem jön létre az egyenlő részvétel a csoportban. Az egyenlő részvétel és az egyidejű interakció nem azonos fogalmak. Annak eldöntésére, hogy éppen egyidejű kölcsönhatások zajlanak-e, fel kell

tenni magunkban a kérdést: „Az adott pillanatban az osztály hány százaléka vesz részt aktívan a feladat megoldásában?”. De ugyanakkor azt is meg kell vizsgálni, hogy egyenlő arányú-e a részvétel. Párban elvégzett feladat során a tanulók 50 százaléka fejezi ki gondolatait egy időben, de a legtöbb párosban általában az egyik fél jóval többet beszél, mint a másik. Az egyenlő részvételt általában a szereposztással és munkamegosztással lehet elérni. A szereposztás részvételi normákat alakít ki, mivel a csoportban tevékenykedő tanulóktól elvárják, hogy hozzájáruljanak az óra menetéhez (Bakó-Simon, 2010).

A munkamegosztás mindenkit a feladat egy megadott részletéért tesz felelőssé. A csoportban minden egyes résztvevőnek felelősséget kell vállalnia partnere, csapattársai vagy osztálytársai előtt a neki leosztott feladatrésszéért. Mindazon túl, hogy a munkamegosztás erősíti a személyes felelősséget, még a részvételt is kiegyenlítetté teszi azzal, hogy mindenki a feladatnak más, de nagyjából egyenlő nagyságú részét oldja meg. A diákok képességei között meghúzódó különbségek miatt sokszor azonban tanácsosabb a képességek szerinti, mintsem az egyenlő szétosztásra összpontosítani. A részvétel szoros összefüggést mutat a sikerrel. Az aktív részvételt tanúsító diákok nagyobb valószínűséggel élvezik az egész folyamatot, és nagyobb valószínűséggel is tanulnak (Bakó-Simon, 2010).

d) A párhuzamos interakció

Azt vizsgálja, hogy a rendelkezésre álló idő alatt hány egyidejű személyes kölcsönhatás megy végbe. Frontális osztálymunka során a tanár és egy éppen felszólított diák között valósul meg interakció, addig a többiek a dolgok menetét csak passzív figyelemmel kísérik. Ez azt jelenti, hogy az adott időben egyetlen diák kérdésére, feladatmegoldására, stb. érkezik közvetlen reakció a tanulási folyamat során. Az egyidejű párhuzamos interakció kooperatív alapelve szerint azt kell elérni, hogy az egy időben zajló személyes interakciók száma minél több legyen. Az természetesen nem lehetséges, hogy mindenki egyvalakivel beszélgessen, s ráadásul egyszerre, ezért a párhuzamosság elve ahhoz vezet bennünket, hogy kooperatív kiscsoportokat hozzunk létre. Ha az összes tanulót kisebb csoportokba osztjuk, akkor egyszerre annyi egyidejű párhuzamos interakció valósulhat meg, ahány csoportot megalkottunk. A párhuzamos interakció strukturális eszközökkel alakítja át a tudásról, tanulásról alkotott képünket, hozzáállásunkat (Arató-Varga, 2008).

A párhuzamos interakcióban a kitűzött cél az, hogy az adott témával kapcsolatos tudásanyagot minél többen tudják elsajátítani, és kapjanak folyamatos visszajelzést a megtanultakról. Így a legnagyobb interakciószámot a páros munkával tudjuk létrehozni,

hiszen ebben az esetben az osztályban lévő tanulók nagy része nyilatkozhat meg egyszerre, egy időben. A kooperatív tanulásszervezés egyik fontos attitűdje, hogy a tudás közös munka eredménye, s a visszajelzés forrása nemcsak a tanár lehet, hanem a csoporttársak is. A tudás ellenőrzésének egyik leghatékonyabb módja az, amikor másnak számot adunk róla, vagy mást is meg akarunk ismertetni vele. Ez a módszer a kiscsoportokban folyamatosan és egyidejűleg biztosít lehetőséget a személyes megnyilvánulásokra. Jelenleg nem ismerünk ennél hatékonyabb tanulásszervezési elvet (Arató-Varga, 2008).

1.3. A kooperatív tanulás elmélete és gyakorlata

Mielőtt megvizsgálánk a gyakorlati megvalósítás részleteit, röviden nézzük át azokat a pedagógiai szempontokat, amelyek a kooperatív oktatás kiterjedt alkalmazása mellett és esetleg ellene szólnak:

a) Adaptivitás

A kooperatív technikáknak nagy szerepe van a különböző típusú és adottságú tanulók oktatásának megvalósításában. A csoportmunka lényege ugyanis az önállóság és a munkamegosztás, amely során a tanulók megfelelő feltételek mellett maguk döntenek abban, hogy a tananyagot milyen meglátásból és milyen módszerrel dolgozzák fel. Az a tény, hogy a tanulók maguk szervezik meg a munkát, lehetővé teszi a képességek, az érdeklődés, a személyiségvonások, a megelőző tudás, a kulturális háttér stb. terén megmutatkozó különbségek figyelembe vételét (Knausz, 2001).

b) Szociális tanulás

A rendelkezésre álló tananyag megértését mindenképpen az határozza meg, hogy hogyan tudnak a tanulók a leghatékonyabban kommunikálni egymással az adott témával kapcsolatban. A tanárral való kommunikáció mindenképpen alapvető jelentőségű, viszont a diákok egymás közti beszélgetése azzal az előnnyel jár, hogy a csoporttársak gondolkodási menete, feladatmegértésük közelebb állnak egymáshoz, mint a tanárához, így viszont legtöbb esetben könnyebben megadják egymásnak azt a kicsi, de döntő lökést, amely a dolgok összefüggéseinek és jelentőségének megértéséhez szükséges (Knausz, 2001).

c) Együttműködés

Miközben az élet egyre több területén válik nélkülözhetetlenné az együttműködő csoportmunka, az iskola világa makacsul lekicsinyíti a tanulók szerepét. Tulajdonképpen soha nem az az érdekes, hogy mit tudunk magunk megoldani, hanem hogy másokkal

közösen mit tudunk kihozni magunkból. A tanulmányaink által elsajátított tudást az életben legtöbbször csoporthelyzetben kell alkalmaznunk, éppen ezért egyáltalán nem mindegy, hogy az oktatási intézmények felkészítenek-e ezekre a helyzetekre. A felkészítés legfontosabb része lehet az úgynevezett szociális képességek fejlesztése, ennek egyik leghatékonyabb eszköze pedig éppen a csoportmunka (Knausz, 2001).

d) Motiválás

A csoportmunka egyik legjobb tulajdonsága az, hogy oldottabbá és kellemesebbé teszi a különféle oktatási folyamatok légkörét. A feszültségmentes légkörben a jó érzéssel végzett munka nem csak a tanuló tudását fejleszti, hanem a biztonságérzetét és az akaratát is. Az ilyen légkör kialakításánál a csoportmunka nem kényszeríti passzivitásba a tanulók többségét, minden tanulónak szereplési, megnyilvánulási lehetőséget ad és biztosítja a motiváltságukat. A megnyilvánulás biztonságosabb a tanuló számára, ha a saját korcsoportjában történik, esetleg közelebbi ismerősei körében, mint az egész osztály, a tanár vagy a nyilvánosság előtt (Bárdossy, 2008).

e) Időigényesség.

A különböző kooperatív technikák használatával egy bizonyos idő intervallum alatt valószínűleg jóval kevesebb tudást sajátítanak el a tanulók, mint közvetlen tanári magyarázat alkalmával. A kérdés viszont az lesz, számunkra mennyire fontos hogy a tanulóink meg is értsék az átadott tananyagot. Ha tanulóinkat tesztírásra vagy a tudásanyag másféle ellenőrzésére akarjuk felkészíteni, a tanultak megértése másodlagos. Erről az oldaláról megvizsgálva a csoportmunkával csak jobban telik az idő anélkül, hogy a tanulók valami újat sajátítanak el. A csoportmunka alkalmazása csak akkor lesz hasznos, akkor éri meg a ráfordított időt, ha fontosnak tartjuk az ismeretek mély beépítését a tanuló meglévő tudásrendszerébe (Knausz, 2001).

f) Rend felborítása.

A csoportmunka alkalmazása közben újra kell gondolnunk a rend fogalmát. Csoportos együttműködés nem lehet néma csöndben. Ráadásul legtöbb esetben az a helyzet alakul ki, hogy a hagyományos órátípusról akarunk áttérni a kooperatív formákra. Ilyenkor a tanóra rendje teljesen felborul, mivel a tanulók nem tudják, hogy mit kezdjenek a hirtelen rájuk szakadt szabadsággal: azt hiszik, nem kell csinálni semmit és megszűntek a szabályok. Idő kell hozzá, míg megértik, hogy ez koránt sincs így. Mielőtt belekezdenénk a kooperatív tanórába már gondolatban meg kell alkotnunk a megfelelő csoportokat. A csoportok létszáma látszólag olyan tényezőktől függ, mint a feladat jellege vagy az osztály összetétele. Valójában azonban nagyon ritkán érdemes öt fő fölé menni, mert ilyenkor

szinte biztos, hogy valaki háttérbe szorul, egy hatfős vagy nagyobb csoport esetén már az elrendezés is megnehezíti, hogy mindenkinek egyenlő esélye legyen a megszólalásra. A kis létszámú csoportok biztosítják, hogy a bennük lévő tagok egymással interakcióba léphessenek a közös munka során, és hogy a kívülállók száma a minimumra csökkenthető legyen (Knausz, 2001).

Amikor a gyakorlati tevékenység kerül a középpontba a pedagógus fontos szervezési feladata a csoportok megalkotása és annak az eldöntése, hogy kik kerüljenek egy csoportba. Tekintsük át az elvileg felmerülő lehetőségeket:

➤ Homogén csoportok

Ebben az esetben hasonló vagy ugyan olyan kompetenciákkal rendelkező diákok alkotnak egy-egy csoportot, azért hogy minden csoport a saját képességeinek megfelelő nehézségű feladatot kaphassa meg. Meg kell jegyezni, hogy ez a legritkább esetben van így, hiszen gyakran éppen olyan képességeket akarunk fejleszteni a csoportmunkával, amelyek aktuális szintjéről nem vagyunk teljesen meggyőződve. A homogén csoportokkal kapcsolatos másik megalapozott kétely is felmerülhet mégpedig, hogy az adott képességű csoportban dolgozó tanulókat a tanár beskatulyázza, mivel ilyenkor lemond azokról a tanulókról, akiket a gyengébb képességű csoportba sorol be. A nekik szánt könnyített feladatok könnyen lehetnek eleve kevésbé fejlesztőek (Knausz, 2001).

➤ Heterogén csoportok

Az előzővel ellentétes csoportszervezési módszer, amikor a tanár tudatosan arra készül, hogy különböző teljesítményű tanulók alkossanak egy-egy csoportot. Bár elvileg itt is előfeltétel, hogy pontosan ismerjük a tanulók teljesítményét, a felelősség kisebb, mivel az általánosítás veszélye sokkal kevesebb. Sokszor elegendő a tanulói képességekről kialakított felismerés is. Ez a szervezési mód akkor is működik, ha a tanulói képességek összetettebb, többdimenziós sémájában gondolkodunk (Knausz, 2001).

➤ Szimpátiacsoportok

A homogén-heterogén bizonytalanság teljesen félre is rakható, és ettől egészen különböző elvekkkel helyettesíthető. Ilyen a szimpátia elve: dolgozzon minden tanuló azzal, aki neki szimpatikus, akivel a legjobban megértik egymást. A csoportmunka ebben az értelmezésben arról is szól, hogy a tanuló felszabaduljon a ránehezedő stressz alól, érezze a legjobban magát a tanintézményben, és ennek a felszabadulásnak központi része, hogy azokkal dolgozzon együtt, akikkel csak szeretne. Az alapelv itt világos és egyértelmű: a csoportok megalkotása nem a tanár dolga, bízzuk ezt a tanulókra. A szimpátiacsoportok ellen azonban komoly és megfontolandó érvek szólnak. Egyrészt egyáltalán nincs kizárva,

hogy a személyes kapcsolatok összefüggenek az iskolai teljesítménnyel, vagyis könnyen előfordulhat, hogy a szimpátiacsoport valójában homogén csoport lesz. Másrészt, nehéz úgy megalkotni a csoportokat, hogy az izolált helyzetűek, a senkinek nem kellő páriák ne kerüljenek megalázó helyzetbe (Knausz, 2001).

➤ Véletlen csoportok

A véletlenszerű csoportalakítási módok esetén egyenlő az esélyünk homogén és heterogén összetételű csoport létrejöttére. Alkalmanként kénytelenek vagyunk véletlenszerű csoportalakítási módokat alkalmazni, főképpen akkor, ha nincsenek megalapozott előzetes ismereteink a tanulókról, nincs is alkalmunk ezek megszerzésére, és olyan rövid időt töltünk a csoporttal, hogy a részletes megismerésre szánt idő nem térül meg (Arató-Varga, 2008).

Néhány példa a véletlenszerű csoportalakításra

Véletlenszerű szerepmozaik:

– A kooperatív csoportmunka alkalmával használni kívánt szerepeknek megfelelő tárgyakat készítünk elő (pl. szerepkártya megnevezéssel, szerepeknek megfelelő színű lap vagy filctoll). Annyi szerepet alkotunk meg, ahány fős csoportot szeretnénk létrehozni, és mindegyikből annyi darabot, ahány csoportunk lesz. (azaz annyi különböző szerephez való eszköz készül összesen, ahány fős a nagycsoport) (Arató-Varga, 2008).

– A csoport tagjai véletlenszerűen választanak egy tárgyat (kártyát vagy filcet).

– A résztvevők a teremben sétálva keresnek 3-4 olyan további személyt, akinek más-más szerepeszköze van.

– Amikor összegyűlt a megfelelő létszámú csoportok akkor helyet foglalhatnak és megismerkedhetnek.

Véletlenszerű csoportalkotás kollázsképpel:

– a kooperatív tevékenység során átadandó tananyaghoz kapcsolódóan annyi képet választunk, ahány csoportot szeretnénk létrehozni;

– a képeket felosztjuk annyi részre, ahány fő lesz egy csoportban;

– minden résztvevő választ egy képrészletet;

– a résztvevők a teremben sétálva megkeresik azokat, akikkel egy teljes képet tudnak alkotni;

– az egymásra talált csoportok leülnek és megismerkednek (Arató-Varga, 2008).

Véletlenszerű érdeklődési mozaik;

- a feldolgozandó témát annyi részegységre osztjuk, ahány csoportot kívánunk létrehozni;
- minden részegységből annyi darabot alkotunk, ahány fős csoportot kívánunk létrehozni;
- az így létrejött részegységek címeit papírcsíkokra írjuk, és egy körasztalra tesszük;
- minden résztvevő érdeklődése szerint választ egy részegységet;
- az azonos témát választók megkeresik egymást, ők alkotnak majd egy csoportot (Arató-Varga, 2008).

Az együttműködő tanulás során a tanár szerepet bizonyos mértékig átveszik a tanulók. A tanítás sikeréért természetesen továbbra is a tanár felel. A közös munka minőségét jelző legfőbb kritériumok:

- a megjelölt részfeladatokért a kijelölt tanulók egyénileg legyenek felelősek, ugyanakkor a végeredményért a csoport egésze vállaljon garanciát. A tanár eközben megfigyeli a diákokat, mivel a jelenléte azt jelzi a tanulók számára, hogy itt munkáról van szó (Bárdossy, 2008).
- a feladatok elvégzése közben a csoportokon belül ne legyen elkerülhető az aktív kölcsönös viszony a tanulók között. A tanár a munka során jórészt a háttérben van, de bizonyos esetben szükség lehet a beavatkozására. Ilyen, amikor a csoport előreláthatóan nem tudja időre megoldani a kitűzött célokat, ilyenkor elkerülhet a tanári segítség, esetleg a feladat leegyszerűsítése. Ezen kívül előfordulhat, hogy a csoport vagy valamely tagja nem a rábízott feladattal foglalkozik (Bárdossy, 2008).
- a csoport végül minden esetben érjen el közös kitűzött eredményt. Nem minden feladat alkalmas arra, hogy csoportmunkát készítsünk hozzá. A feladatnak olyannak kell lennie, hogy megoldása igényelje a csoport tagjai közötti együttműködést. Ha azt várjuk el a tanulóktól, hogy saját szavaikkal foglaljanak össze egy olvasott szöveget, vagy egy szövegben rejlő bizonyos információk reprodukálására kérjük meg őket egy feladatlap segítségével – ezek jellegzetesen egyéni feladatok, amelyeket csoporthelyzetben is egyénileg oldanak meg a tanulók (Knausz, 2001).

1.4. A kooperatív tanulás változatai

A kooperatív tanuláshoz nagyon sok típusa fellelhető, megismerhető a szakirodalomból. Ahhoz viszont, hogy elsajátítsuk az együttműködés különböző formáit legfontosabb a csoporton belüli gyakorlat megszerzése. Különböző gyakorlati formák már megjelentek az iskolákban és a felsőoktatásban is, ezek közül lássunk néhányat:

a) Tandem

A tandem módszernek nevez Roeders a többé-kevésbé állandó homogén vagy heterogén tanulópárok együttműködő tanulását. A társas készségek vagy más területen hasonló esetekben felcserélhetők a szerepek, a feladatok megoszthatók. A együtt tevékenykedő párok között kölcsönös bizalom alakul ki, azonos a motivációjuk, a munkavállalásuk mértéke, és ezek hatására mindkettőben kialakulnak a pozitív változások. A közöttük lévő különbségekkel jól ki tudják egymást egészíteni, a másik fél kompetenciáját bizonyos kérdésekben elfogadják. A feladat megoldásához szükséges képességek, készségek fejlettségében, az előzetes tudás szintjében eltérő tanulók között szakértői segítséggel alakul a kooperatív tanulás. Itt nem cserélhetők fel a szerepek, a kölcsönös bizalom itt is fontos. Az ilyen jellegű segítséget legfőképpen akkor érdemes használni, ha az idegen nyelvek vagy a matematika, fizika területén végezzük tanulmányainkat (Petriné, 2004).

b) Brainstorming – ötletbörze

A módszert Alex Osborn, hirdetői szakember fejlesztette ki. Meghatározott témában a megszokottól eltérő, új, alternatív megoldási lehetőségek létrehozására megalkotott módszer. Célja, hogy a leghatékonyabb módon a legtöbb ötletet kell összegyűjteni, megkeresni a témához tartozó megoldásokat; felszabadítani a gondolkodási korlátokat; energiát és vidámságot vinni a csoport erőfeszítéseibe anélkül, hogy a folyamat mentes legyen a bírálattól és az értékeléstől. Különösen akkor hasznos, ha le akarjuk bontani a csoporttagok kreativitása elé gördített akadályokat (Kása, 2014).

Az ötletrohám lépései:

Az első és legfontosabb lépés az ötletek felvetése, amely a következő képen történhet:

- az ötletrohám közben alkalmazott szabályok áttekintése;
- felírjuk jól látható helyre a meghatározott témát, amelyre ötleteket kell keresni;
- kiválasztunk egy csoporttagot, (lehetőleg olyat, aki szépen olvashatóan tud írni) aki az ötleteket felírja a táblára;
- ezután mindenki sorban mond egy ötletet. Ha egy csoporttagnak nincsen ötlete, akkor a következő jön a sorban;

- minden ötletet írjunk fel a táblára;
- ha elfogytak az ötletek, tegyük fel a 6 kérdést: Ki? Mit? Miért? Hol? Hogyan? Mikor? – vagy pedig állítsuk szembe a szélsőségeket;
- álljunk meg néhány percre és olvassuk végig az összes ötletet, beszéljük meg néhány szóban az ötletek pontosítását, de ne kritizáljuk azokat. Ha van rá lehetőség, akkor hosszabb szünetet tartsunk (akár folytassuk a következő nap), mert így több visszajelzésre van lehetőség. Hagyjuk kifüggesztve a listákat az érlelési szakasz alatt (Kása 2014).

A következő lépés az ötletek kiértékelése.

Végignézzük az ötleteket a csoporttal az alábbi szempontok szerint:

- az ötletek közül melyek lettek pozitívak;
- próbáljuk meg a hasonló ötleteket egy csoportba összevonni;
- melyek az ellentmondó elemek;
- nézzük meg a nem pozitív ötleteket is és próbáljunk megvalósítható lehetőségeket alkotni belőle;
- szűkítsük le a listát olyan érdekes ötletekre, melyek érdemesek arra, hogy további időt szánjunk rá;
- a kiválasztott ötleteket jelöljük ki, majd rangsoroljuk (Kása 2014).

A rendszerességgel alkalmazott ötletroham abban is segít, hogy a tanulók megtanulják átgondolni érveiket, megtanuljanak az adott témára koncentrálni, tömören, lényegre törően fogalmazni. Semmiképpen sem lehet megfélemlenünk az oktatók szerepvállalásáról sem. Az ő feladatához hozzátartozik az, hogy a diákoknak milyen témán kell dolgozniuk, illetve le kell, hogy fektesse a munka során alkalmazható szabályokat és természetesen figyelnie kell ezeknek a betartására is. Legmegfelelőbb, ha maga a tanár írja le a tanulók által kitalált ötleteket. Abban az esetben, ha a csoport elakadna az ötlethozatalban, finoman irányíthatja a tagokat és új lendületet adhat a csoportnak. Mindenképpen ügyelnie kell rá, hogy egyetlen csoporttag ötletét se szólják meg a többiek, ugyanis ez hátrányban hozhatja vagy akár meggátolhatja az adott diák későbbi kibontakozását is. A feladatok közé tartozik még a tanulók moderálása és, ha szükségesnek látja, akkor résztvevők visszaterelése a megadott témába. Ezen módszer alkalmazásának nagyon sok változata van. Lehetséges olyan, amely a különböző ötletek látás központú ábrázolásmódjára alapoz, de van olyan is, amelyik során az egyik csoport által kitalált ötleteiből elindulva kell a másik csoportnak újabb elképzeléseket létrehozni. Az ötletbörze különböző fajtáiban azonban közös vonás, hogy a csoportban résztvevők fantáziáját, alkotóképességét aktiválják abból a célból, hogy a

bennük mélyen rejtőző ötletek a felszínre kerüljenek, illetve ezekből újabb és újabb elképzelések szülessenek (Rawlinson, 1989).

c) Mozaik-módszer

Aronson a versengés szülte ellenségesség és az ebből fakadó előítéletek csökkentése érdekében dolgozta ki ezt a kooperatív technikát. A megtanulandó anyagot különböző egységekre bontotta és akkora csoportokat alakított ki, hogy minden csoportnak egy-egy részlet jusson. Közösen felkészültek arra, hogy a kapott részletet minél hatékonyabban tanítsák meg másoknak. Amikor a tanulók visszatértek a saját csoportjukba mindenki megtanította a neki kiosztott részt a többieknek, majd mindenkinek egyénileg kellett az egészről beszámolni. A felkészülés során a többi csoporttag csak a tématulajdonos szóbeli magyarázataiból juthatott információhoz, a leírt anyagot nem mutathatták meg egymásnak. A mozaikhelyzet kivédi a tagok láblógatásának, érdektelenségének, lustaságának problémáját, mivel mindenkinek egyformán jól kell teljesíteni ahhoz, hogy a többiek megfelelően elsajátítsák a tananyagot. A tanulmányok ilyen irányú elsajátítása mellett pozitív eredménynek tekinthető, hogy a csoport légköre és a gyerekek önértékelése javult. Van azonban a mozaikmódszernek negatív oldala része is. Minden gyerek a neki kiosztott részegységgel jóval többet foglalkozik, mint a többivel, és így a tudásuk is egyenetlen lesz. Az információ ilyen módon való átadása megnehezíti azoknak a tanulóknak a dolgát, akik a leírt szöveg alapján könnyen tanulnának. Ezért a mindennapi gyakorlatban a mozaikmódszer alkalmazása kissé nehézkes. A módszer alkalmazása során viszont az egyének felelőssége és a kooperáció szükségessége tetten érhető (N. Kollár, 2004).

d) A problémaközpontú csoportmunka

Ez egy olyan kooperatív szervezési mód, munkaforma, módszer, amelynek jellemzői a következők:

- kiindulópontja egy fő téma, amelyet részekre bontanak, hogy elérhető legyen minden résztvevő számára;
- minden altémára 3-6 főből álló csoportok szerveződhetnek, amelyek önállóan dolgoznak;
- az altémákra épülő csoportok a kapott feladatokat együttműködésen alapuló csoportmunkában oldják meg, eredménye a csoportproduktum;
- a csoportproduktumok összerendezése a feladat, a probléma egészének közös, sikeres megoldását, a szellemi vagy tárgyasult összetermék létrehozását eredményezi. Ez a csoportmunka különböző helyeken megvalósítható: tanteremben, könyvtárban,

kollégiumban, olykor egyes hallgatók otthonában, külső terepen. Az együttműködésnek különböző formái alakulnak ki: csoportmunka a szeminárium, tanóra idejében, csoportok, párok együtt tanulása, csoportos megbeszélések tanórán kívül, folyamatos e-mail-kapcsolat az együttműködők között. Természetesen mindenképpen szükség van az egyéni teljesítményekre is (Petriné, 2004).

e) Projektoktatás

Ez egy olyan módszer, ahol egy bizonyos témát dolgoznak fel a tanulók, amely során a gyerekek saját maguk tervezik meg a téma feldolgozását, az eredmények létrehozását és bemutatását. Ez történhet egyénileg, párosan esetleg csoportos kialakítás alapján. A tanárok feladata, hogy minden gyerek számára biztosítson önállóságot és ha kell segítse a munka menetét. A munka eredménye egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás. A kidolgozandó téma legtöbb esetben gyakorlati jelentőséggel bír és a mindennapokhoz kapcsolódik. A diákoktól elvárták, hogy a megoldás során tartsák szem előtt a közös munkában az egyéni és a közösségi érdekeket, értékeket. A munka során létrejött eredmények sokfélék lehetnek, például: egy elkészített tárgy, modell, játék, poszter, kiállítás, kísérlet, jelentés, prezentáció, összegzés, újság, könyv, cikk, tanulmány, dolgozat, színdarab, ünnepi műsor, zenemű, kirándulás, sportverseny, nyilvános vita, vetélkedő, konferencia (Nádasi, 2006).

II. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

A 20. század végén bekövetkező társadalmi változások az oktatási rendszerek reformját is magukkal hozták. Átalakuló társadalmunkban a hagyományos oktatásszervezési formák kevésbé működőképesek, az integrált, heterogén összetételű osztályokban nehéz az esélyegyenlőség megteremtése, a lemorzsolódás megakadályozása. A 21. század diákjainak eredményes oktatása a frontálistól eltérő, változatos munkaformák megvalósulását igényli. Talán ebből is fakad az utóbbi évek felerősödő módszertani innovációra, szemléletváltásra irányuló törekvése. Úgy tűnik, a pedagógusok is felismerték a kor kihívásait, új utakat keresnek, nyitottabbá váltak a csoportmunka iránt is.

Az ukrajnai oktatási rendszer átalakítása minden eddiginél nagyobb mértékben magával vonja az oktatás szerkezeti átalakításán túl a szemléletbeli, módszertani változást is. A korábbi újító törekvések során már voltak kezdeményezések a munkaszervezési formák megújítására is, mindezidáig azonban a frontális tanulásszervezési forma az uralkodó. A Nova ukrainszka skola névvel meghirdetett iskolareform révén azonban elvárás szintjére emelkedett a korszerű technológiák alkalmazása, a szemléletváltás az oktatásban.

Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy szűkebb régiókban, a Beregszászi járásban és Beregszász magyar tannyelvű iskoláiban mennyire felkészültek a pedagógusok a kooperatív oktatási technológiák alkalmazására, ismerik-e, elfogadják-e, alkalmazzák-e a mindennapi gyakorlatban, milyen akadályok állnak az alkalmazás útjába.

Fenti kérdések alapján a következő kutatási hipotézisek, felvetések fogalmazódtak meg:

A nemzetközi szakirodalom és jó gyakorlatok elterjedése, hozzáférése révén, valamint az ukrajnai oktatási reformban megfogalmazott elvárásoknak megfelelően, feltételeztük, hogy vizsgálatban résztvevő pedagógusok ismerik és alkalmazzák a kooperatív oktatási technikákat.

Mivel a korszerű technológiák oktatása a pedagógusképzésnek és a továbbképzéseknek is szerves része, ezért feltételezzük, hogy a kooperatív oktatási technológia használói szakszerűen, rendeltetésének megfelelően, tudatosan használják az eljárást.

Feltételezzük, hogy akik ismerik, de nem használják a csoportmunkát óráikon, akadályoztatva érzik magukat az alkalmazásban.

Feltételezzük, hogy a szemléletbeli változás, a pedagógusszerepek újraértékelése nem történik meg egyik napról a másikra, pusztán valamely módszer, oktatási technológia bevezetésének, alkalmazásának hatására. Ez megjelenik a kooperatív oktatási technológia pedagógusszerepeinek értékelésében is.

2.1. A vizsgálat helye, körülménye és célja

Hipotéziseink alátámasztására a kérdőíves lekérdezés mellett döntöttünk. A kérdőíves felmérést a Beregszászi járás és Beregszász magyar tannyelvű iskoláiban végeztük el. A járásban 43 község, 1 városi jellegű település és 1 város található.

Először a járási és a városi tanügyi osztályhoz fordultunk azzal a kéréssel, hogy legyenek segítségünkre a felmérés megvalósításában. Mindkét intézményben nagyon segítőkészen reagáltak. Egy rövid bemutatkozást és tájékoztatót kértek a kutatásról e-mailben, valamint a kitöltendő kérdőívet. Ezt követően központilag továbbították a magyar tannyelvű iskolák igazgatóinak a kérésünket. Az intézmények közül 24 falusi és 4 városi volt.

A 28 iskolába e-mailben kiküldött elektronikus kérdőívet végül 94 pedagógus töltötte ki.

A kérdőív kitöltése során a válaszadóknak nem kellett megadniuk a nevüket, sem pedig a munkahelyük nevét, így biztosítottuk anonimitásukat. A kérdőívek kitöltésére az alsó tagozatos tanárokat kértük meg.

A kérdőív összeállításakor figyelembe vettük a célkitűzéskor megfogalmazott felvetéseket. Témavezető tanárunkkal konzultálva véglegesítődött a kérdőív, melynek alapjául Bedőné Fatér Tímea felmérése szolgált, melyet a Zala megyei általános iskolákban dolgozó pedagógusok körében végzett (Bedőné 2011).

A kérdéseket három csoportra osztottuk:

1. Kooperatív munkaforma alkalmazása a Beregszászi járás, Beregszász iskoláiban az alsó tagozatban (1-11. kérdés)
2. Vélemények a kooperatív munkaforma alkalmazásáról (12-22. kérdés)
3. Csoport és csoportmunka szervezése a gyakorlatban (23-37. kérdés)

Következő lépésben a kérdőív kialakítására kerestünk megfelelő műveletirányító lehetőségeket, amivel majd a mérés lebonyolítása egyszerűbbé válik. A legoptimálisabb megoldásnak a Google közösségi dokumentumok, kérdőív szerkesztője bizonyult, mivel az elkészítés után rögtön a webes felületen vált láthatóvá megosztott dokumentumként minden kolléga számára. Az elérési hivatkozást a pedagógusok az oktatási osztály által továbbított e-mailben megkapták.

A felmérésben résztvevő tanárok az internetes elérésen keresztül rögtön a kérdőíves felületre kerültek. Az utasításokat követve kellett megadni a válaszokat a kérdésekre, majd

ezt követően a „küldés” gombra kattintva az adott válaszok automatikusan rögzítésre kerültek a program adatbázisában, ahol a válaszok összegyűjtése megtörtént.

A kérdőív a következő linkről érhető el:

<https://docs.google.com/forms/d/1Kg4TZgm7F3cwpPdxcvYbEzOWD3OHNvd7MPayMfFbhQU/edit?chromeless=1&fbclid=IwAR0IoNyvnHTJAX3SrRduTFHVZ6f0Z5HCMtbFfggU0VarSmnApW0OJAciHU#responses>

A linket tartalmazó e-mail szétküldése előtt többször is ellenőriztük, hogy a kérdőív mindegyik kérdésére adott válaszlehetőségnél megfelelően működik-e a szoftver. A kérdőív bevezetőjében újból közöltük a kutatás célját.

A kérdőív első részében a válaszadókra vonatkozó általános információkra kérdeztünk rá, mint például a kitöltők neme, életkora, a település típusa, ahol tanít. Ezen túlmenően a személyes szakmai fejlődéssel kapcsolatos kérdéseket fogalmaztunk meg, amely kitért a kooperatív csoportmunka alkalmazására.

A következő részben a kérdések főleg a csoportmunka végzésével összefüggő személyes állásfoglalást célozták meg. A kérdéscsoport végén szeretnénk volna fényt deríteni arra, hogy a megkérdezettek milyen okokat látnak, amelyek a napi gyakorlatban leginkább nehezítik, akadályozzák a kooperatív munkaforma hatékony alkalmazását. Ezekre a kérdésekre még azok is válaszolhattak, akik a tevékenységük során nem alkalmazzák a kooperatív munkaformákat. Ezt azért tartottuk fontosnak, mivel attól, hogy valamit nem alkalmaznak, még ismerhetik annak folyamatát és lehet róla saját véleményünk.

A kérdőív utolsó részében azt vizsgáltuk, hogy a megkérdezettek hogyan tudják az önművelés révén és a továbbképzéseken szerzett elméleti ismereteket átültetni a gyakorlatba. Ezekre a kérdésekre már csak azok adhattak választ, akik az előzőekben úgy foglaltak állást, hogy alkalmazzák a csoportmunkát.

A február 5-én nyilvánossá tett, megosztott kérdőívre az első válasz még aznap megérkezett, az utolsó választ pedig március 2-án kaptuk.

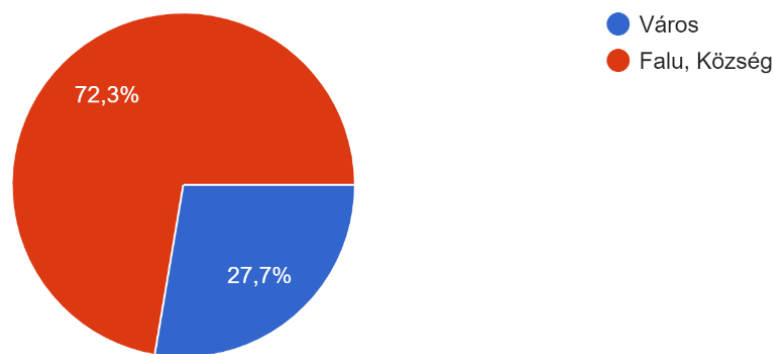
A válaszadás lezárását követően elkezdődhetett a meglévő adatok feldolgozása, melyben nagy segítségünkre volt az, hogy a Google közösségi dokumentumkezelő mindegyik kérdésről egy egyszerű összesítést készített, melyet diagramon is ábrázolt. Dolgozatunk vizsgálati eredményeinek bemutatására és elemzésére ezeket a diagramokat használtuk fel.

Ahhoz azonban, hogy az internetes dokumentumból a diagramok egyszerű képként a szakdolgozatba is beilleszthetők legyenek, a monitorkép vágó-szerkesztő alkalmazást kellett felhasználnunk, ugyanis másképp nem volt lehetséges az egyenkénti exportálás.

2.2. A vizsgálat eredményei

Az első kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy a kérdőívet kitöltők közül milyen a városi és falusi iskolákban dolgozók aránya. Területi ismérvek tekintetében az arány: 94 fős mintából 68 fő (72,3%) dolgozik községi, falusi iskolában, 26 fő (27,7%) pedig városi iskolában (1. ábra).

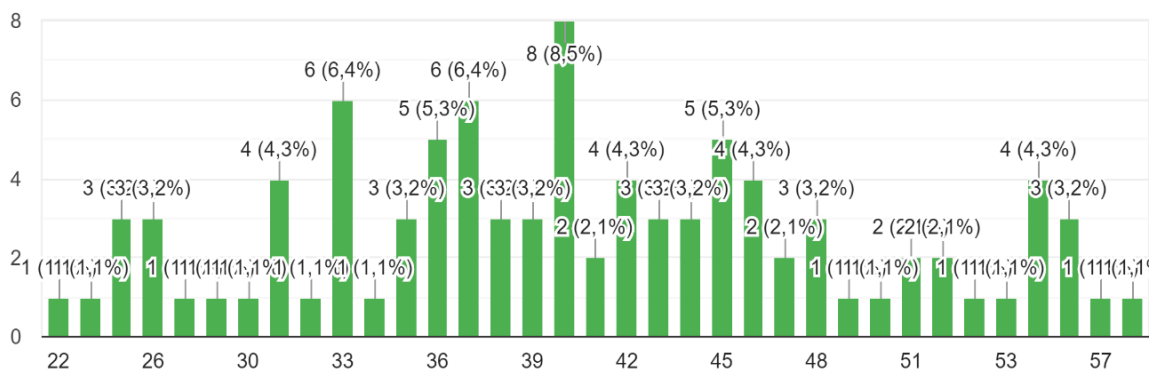
1. ábra: Területi eloszlás



Forrás: saját szerkesztés

A nemek szerinti megoszlás tekintetében 93 nő és 1 férfi van a válaszolók között. Életkori ismérvek tekintetében a résztvevők részaránya a 22-58 éves korosztály között változott. Ezen belül a 31-46 év közöttiek voltak többségben, a válaszolók 65%-a tartozik ebbe a kategóriába (2. ábra).

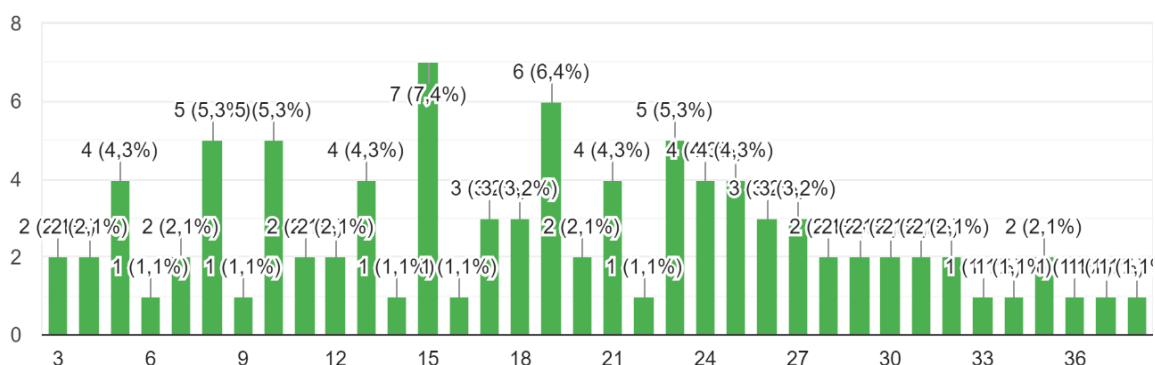
2. ábra: Az életkor alakulása



Forrás: saját szerkesztés

A kérdőívet kitöltők az 5. kérdésben adtak választ arra, hogy hány éve dolgoznak pedagógusként. A diagramon is jól látható, hogy a válaszadókat a munkában eltöltött éveik alapján két részre lehet osztani. Az első részt a fiatalabb korosztály képviselteti 3 és 11 év közötti oktatással eltöltött idővel. Az ő részarányuk kisebb a válaszadók között, mindösszesen 26% (24 fő). A válaszadók nagyobbik része (58%) viszont nem most kezdte a pályafutását, mivel az adatok alapján 12 és 28 év közötti időszakra tehető az oktatásban eltöltött idejük aránya (3. ábra).

3. ábra: A tanárok oktatásban eltöltött időtartama

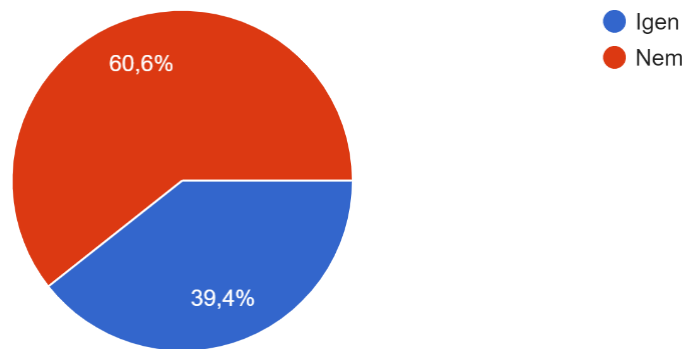


Forrás: saját szerkesztés

A felmérés 6. és 7. kérdésében az iránt érdeklődtünk, hogy a válaszadók hallottak-e már a kooperatív csoportmunkáról, illetve, hogy szükségességesnek látják-e az új oktatási módszerek kipróbálását. A feldolgozott adatok alapján a válaszadók 91,5%-a már hallott a kooperatív csoportmunkáról és mindenki egyöntetűen szükségesnek látja az új oktatási módszerek kipróbálását a gyakorlatban is.

Nagyon fontos tény, hogy az elmúlt években a Beregszászi járásban több szakmai továbbképzés is megvalósult. Ezekben a résztvevők megismerkedhettek a korszerű oktatási technológiákkal, oktatási programokkal, amelyeket fel tudnak használni az oktatási folyamat során. A kutatásban résztvevőknek azonban mindössze csak 39,4%-a vett részt az elmúlt 3 évben olyan módszertani továbbképzésen, melynek témája kapcsolódott a kooperatív csoportmunkához (4. ábra). Ha utánanézzünk a külföldi kutatásoknak, ez az arány elég alacsony a szomszédos országokéhoz képest.

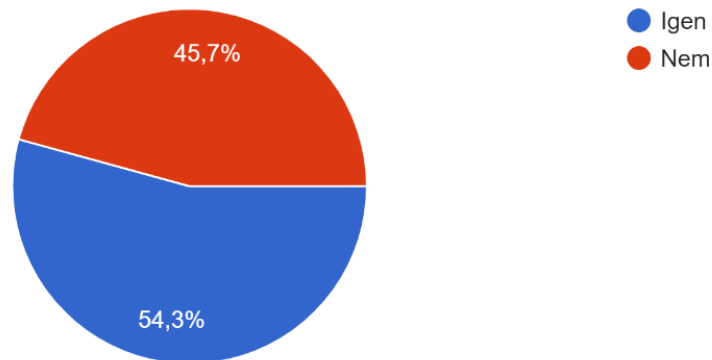
4. ábra: A módszertani továbbképzéseken résztvevők aránya



Forrás: saját szerkesztés

Az előző ábra adatait figyelembe véve feltételezhetnénk, hogy megfelelő felkészítés, továbbképzés hiányában kevesen alkalmazzák a kooperatív munkaformát. A válaszadók több mint fele (54,3 %) azonban alkalmaz a tanítás folyamán különféle kooperatív csoportmunkát. De ez a részarány még így is alulmarad a külföldi országokéhoz képest.

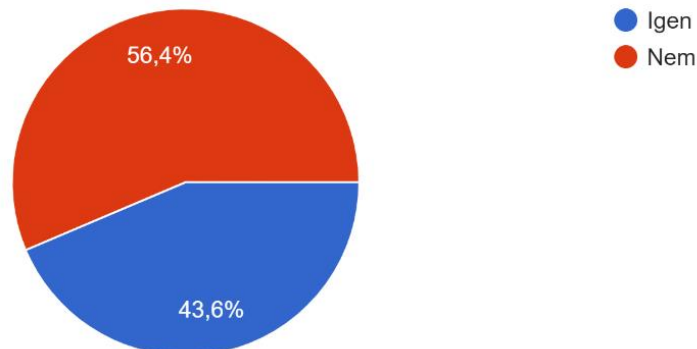
5. ábra: A kooperatív csoportmunka alkalmazásának aránya



Forrás: saját szerkesztés

Érdekes vizsgálni a megoszlást abban a tekintetben, hogy mennyire érzik felkészültnek magukat a pedagógusok az alkalmazásra. Az alábbi diagram ezt szemlélteti, amelyen látható, hogy a válaszadók közel 44%-a felkészültnek érzi magát a feladatra (6. ábra).

6. ábra: A válaszolók felkészültsége a kooperatív csoportmunka alkalmazására



Forrás: saját szerkesztés

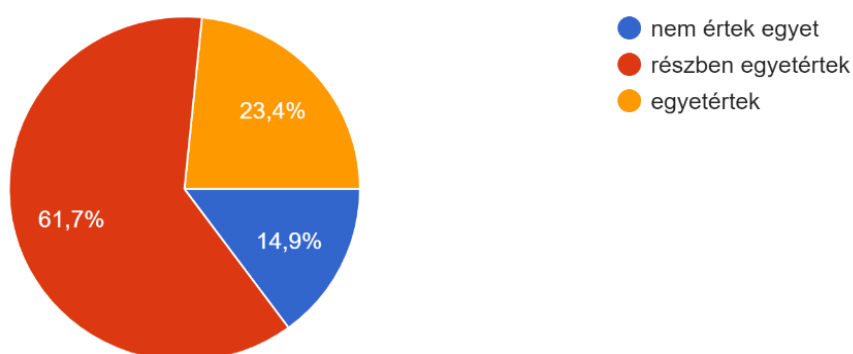
Az adatokból leszűrhető, hogy a továbbképzések elvégzése még nem jelenti azt, hogy a tanárok sikeresen felkészültek a módszer alkalmazására. A továbbképzések csak az alapokat adják meg, kijelölnek egy irányt, de a pedagógusok hozzáállásán és lelkiismeretén múlik, hogy kellő önfejlesztéssel, akarattal elérjék a kitűzött célokat.

Nagyon pozitív hozzáállást mutat ugyanakkor az, hogy a válaszadók 85,1%-a jelezte, szívesen próbál ki új módszereket.

A Vélemények a kooperatív munkaformáról (12-22. kérdés) kérdéscsoportra adott válaszokat elemezve az a következtetés fogalmazható meg, hogy a pedagógusok többségének nem minden téren pozitív a véleménye a kooperatív munkaformáról.

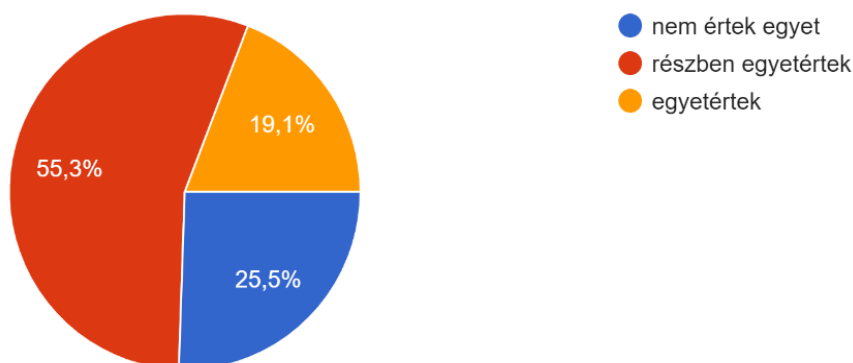
A többség úgy véli, hogy a kooperatív tanulás egyrészt különböző fegyelmezési problémát okoz (7. ábra), másrészt növeli a tanulók közti különbséget, és nem segíti a teljesítménymaximumot kihozni a gyerekekből (8. ábra).

7. ábra: A fegyelmezési problémák és a kooperatív tanulás viszonya



Forrás: saját szerkesztés

8. ábra: A hatékony képességfejlesztés és a kooperatív tanulás viszonya

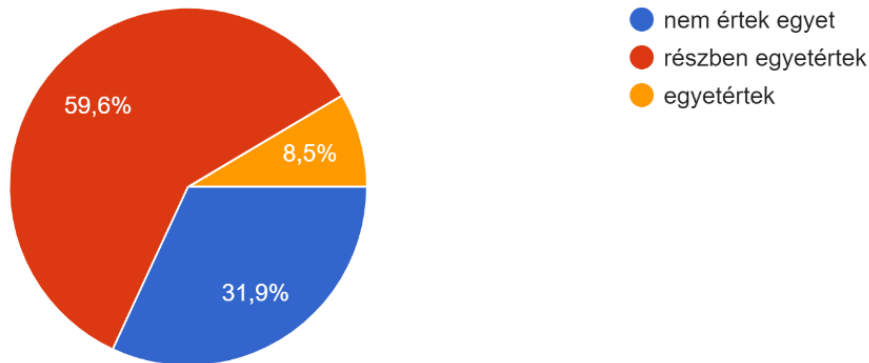


Forrás: saját szerkesztés

Az eredményekből látszik, hogy csupán 8,5%-a ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy a társadalomra jellemző teljesítmény- és versenykényszer nem igazolja a kooperatív munkaforma szükségességét. Tehát a válaszadók többsége arra szavazott, hogy a

csoporthatásnak igenis fontos szerepe van az emberek társadalomba való integrálásában (9. ábra).

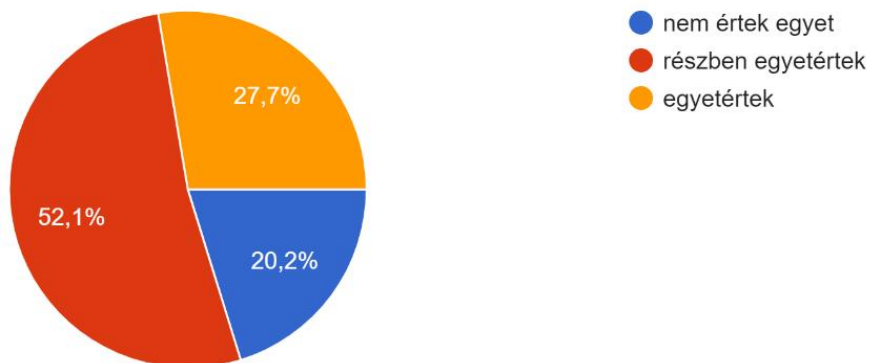
9. ábra: Társadalmi teljesítmény és versenyképesség



Forrás: saját szerkesztés

A kérdőívet kitöltők pedagógusok előtérbe helyezték a differenciált, versenyztető tanulásszervezést a kooperatív csoporthatással szemben. A válaszadók közel 80%-a tartotta munkájában a differenciálást hatékonyabbnak a csoporthatásnál (10. ábra).

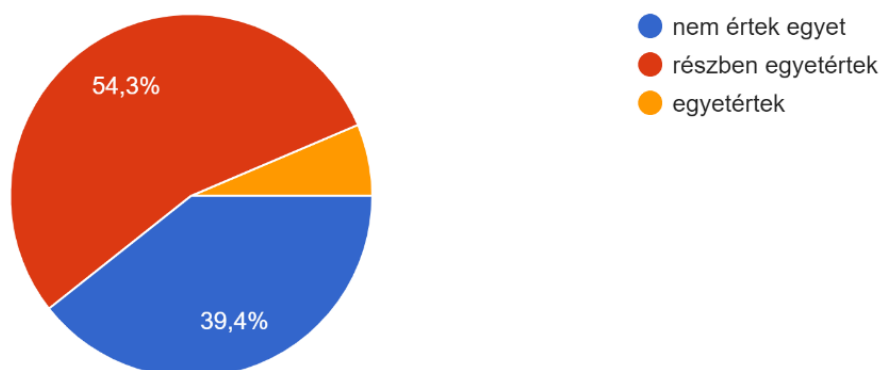
10. ábra: A csoporthatásnál általában hatékonyabbnak tartják a differenciálást



Forrás: saját szerkesztés

A kutatásban résztvevők 73%-ának a véleménye szerint a kooperatív tanulásszervezés célja a hagyományos módszerek felváltása. Továbbá a tanárok felismerték a benne rejlő kompetenciafejlesztési lehetőségeket: mind a szociális, mind pedig a kognitív kompetenciák fejlesztésének terén. A többség, 60% ugyanakkor azon a véleményen van, miszerint a csoportos munkaformával csökken az elsajátítható ismeretek mennyisége (11. ábra). Ezen kívül a válaszadók majdnem 80%-a problémaként vetette fel azt, hogy egyes tanulókat nehezen lehet osztályozni a kooperatív munka folyamán.

11. ábra: A csoportmunka és az ismeretanyag kapcsolata



Forrás: saját szerkesztés

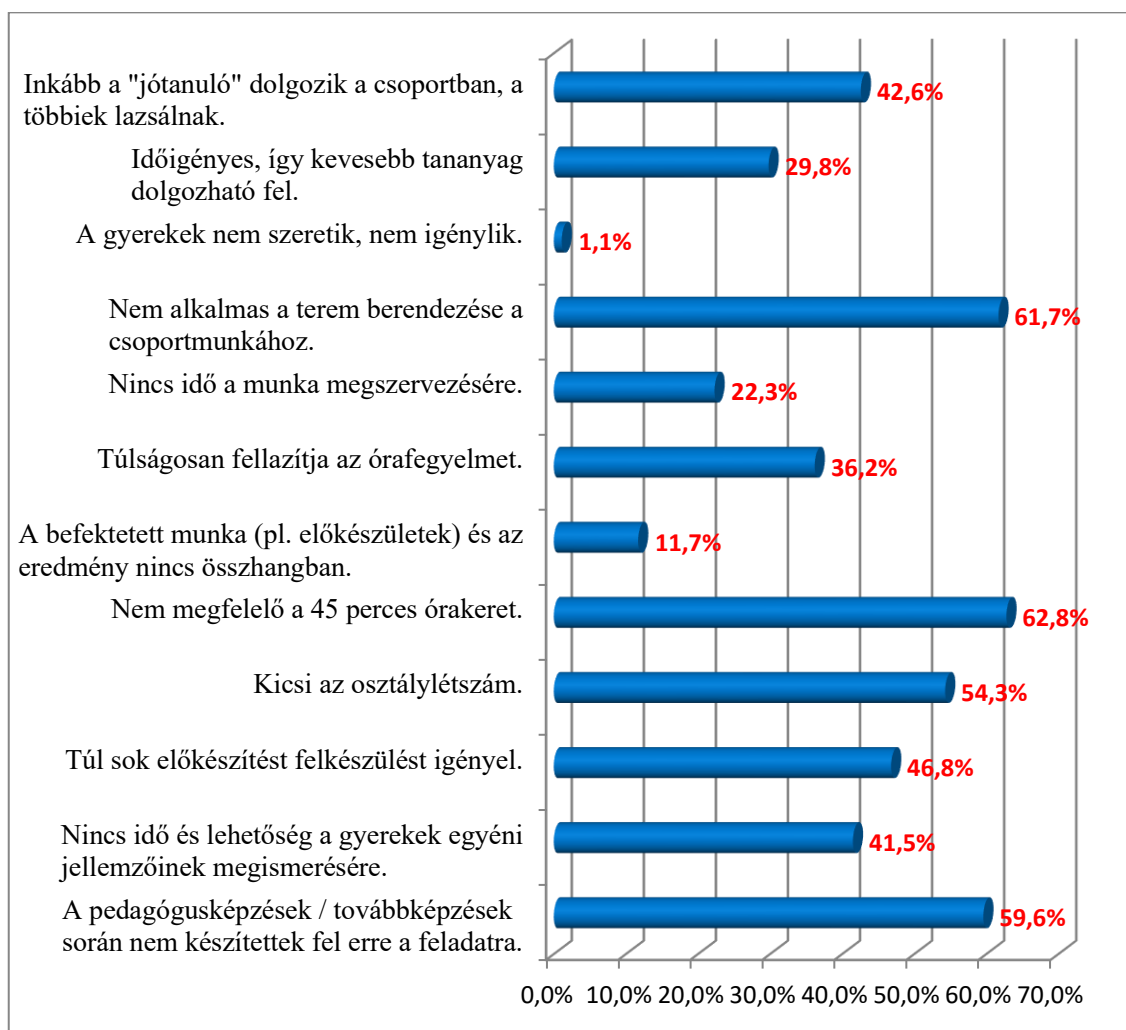
A felmérésünk egyik kulcsfontosságú pontja volt, hogy milyen különböző problémák gördülnek a pedagógusok elé, amelyek megakadályozzák őket a csoportmunka napi alkalmazásában (12. ábra).

A válaszokból kimutatható, hogy a legtöbben (több mint 60 %) a nem megfelelő tantermet és hiányos felszereltséget említik, valamint a 45 perces időkereteket tartják a legfőbb problémának.

Ami számunkra meglepő volt, hogy a „A pedagógusképzések/továbbképzések során nem készítettek fel erre a feladatra.” kijelentés 56 szavazatot (59%) kapott. Viszont itt azt a tényt is szem előtt kell tartanunk, hogy a megkérdezettek csupán 40%-a vett részt az elmúlt 3 évben olyan módszertani továbbképzésen, melynek témája kapcsolódott a kooperatív csoportmunkához. Holott évente több olyan továbbképzés is van, ahol rendszeresen beszélnek a csoportmunka alkalmazásáról. A válaszokból arra következtethetünk, hogy nagyon sok pedagógus még mindig nem jut el a megfelelő továbbképzésekre, illetve az ott elsajátított új ismereteket, módszereket nem tudja átültetni a gyakorlatba.

Megemlíthetjük még az osztálylétszám problémát is, ami a megkérdezettek 54%-a számára okoz problémát. A kis osztálylétszám azonban nemhogy megnehezíti, hanem inkább megkönnyíti a tanár szervező munkáját, hisz kevesebb csoport tevékenységét kell terveznie, párhuzamosan segítenie. A kis létszám problémájának viszont ellentmondani látszik a felsorolt problémák azon része, hogy a tanároknak nincsen ideje megismerni a tanulók egyéni jellemzőit. Pedig minél kisebb az osztály létszáma, annál jobban meg lehet ismerni a tanulókat, illetve családiasabbá tenni a közösség légkörét.

12. ábra: Az alkalmazás során felmerülő problémák és akadályok



Forrás: saját szerkesztés

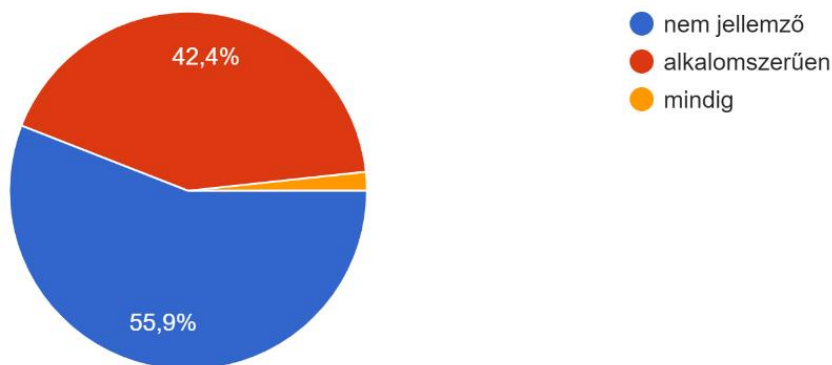
A kérdőív azon részére, amely a csoportok kialakítására vonatkozik, már csak azok a megkérdezettek válaszoltak, akik alkalmazzák is a csoportmunkát oktató munkájuk során, hisz valamennyi kérdés a gyakorlati alkalmazás vonatkozásait tárgyalja. Tehát a 23. kérdéstől kezdődően a 37. kérdésig befejezőleg már csak 58-an válaszoltak a kérdésekre.

A csoporttípusokra vonatkozó állítások tekintetében megfogalmazható, hogy a tanárok többféleképpen hozzák létre a csoportokat. A válaszok alapján nem nagy hangsúlyt fektetnek a pedagógusok a véletlenszerű csoportok létrehozására (8,5%). Viszont a megkérdezettek 73%-a alkalomszerűen létrehoz véletlenszerű csoportokat, ami arra utal, hogy a tanóra folyamán az oktatók nem mindig figyelnek oda a tudatos csoportkialakításra.

Pozitívumként könyvelhető el, hogy homogén csoportok alkalmazása sem marad el ettől sokkal (13. ábra). A megkérdezettek több mint fele (56%) a csoportmunka során nem részesíti előnybe a homogén csoportokat.

A pedagógusok nagy része legtöbb esetben előre megtervezetten alkot csoportokat. A pedagógiai folyamatokban fontos a megfelelően irányított csoportkialakítás, viszont ebben az esetben ahhoz, hogy megfelelően működjön a csoport, az oktatónak ismernie kell a saját tanulói határait és a közöttük működő kapcsolatrendszerét.

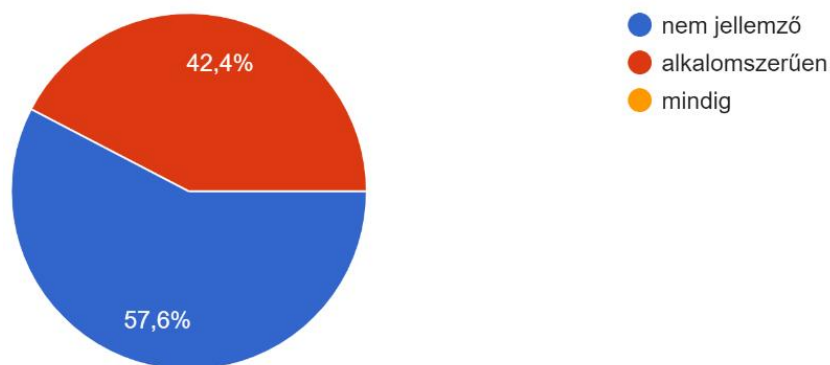
13. ábra: Homogén csoportok népszerűsége



Forrás: saját szerkesztés

A beérkezett válaszok alapján nem jellemző, hogy a pedagógusok engednének a tanítványaiknak és szimpátia alapján hozzanak létre csoportokat (14. ábra). Továbbá minden esetben figyelnek arra, hogy a csoportokba különböző tudásszintű tanulók kerüljenek. A tanulói szimpátia alapján létrejött csoportok, különösen az első – csoportmunkát bevezető – időszakban célszerűek, illetve ha a feladat ezt a csoporttípust indokolttá teszi. A tanárok 42%-a jelölte meg, hogy csupán alkalomszerűen szervez így csoportokat. A kooperatív oktatás kompetencia fejlesztő hatását megerősíthetjük, ha a csoportokban tevékenykedő tanulóknak adunk egy kis időt, hogy megtanulják az együttműködést és elsajátítsák a különböző szerepekhez tartozó képességeket. Ennek persze az is a feltétele, hogy a csoportok hosszabb időre is együtt maradhatnak, s nem változik az összetételük a különböző tanórákon.

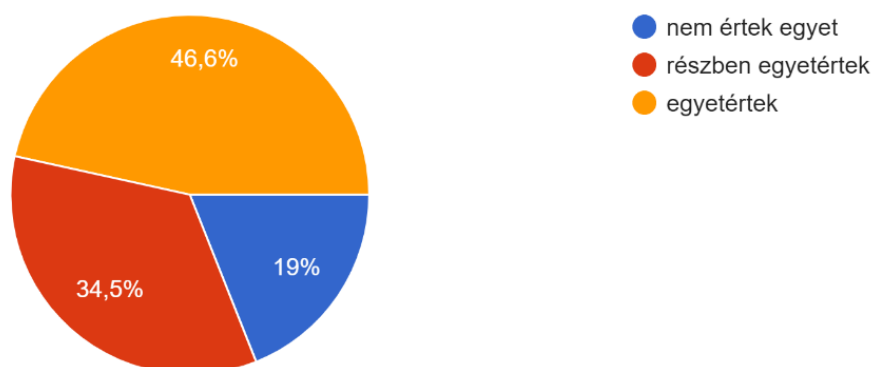
14. ábra: Spontán tanulói döntés vagy szimpátia alapján létrehozott csoportok



Forrás: saját szerkesztés

A kutatás résztvevőinek 46,6%-a gondolja úgy, hogy a kooperatív tanulási folyamatban is a pedagógus marad a tudásátadó, főszereplő (15 ábra).

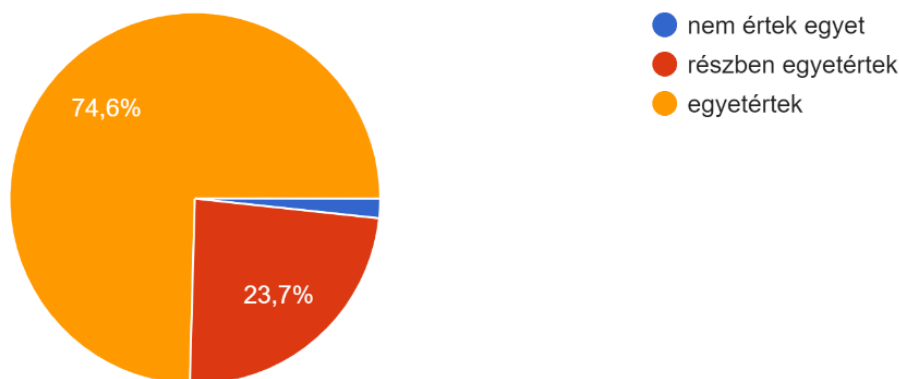
15. ábra: A hagyományos pedagógusszerep a tudásátadás folyamatában



Forrás: saját szerkesztés

Az adatok alátámasztani látszanak azt a tényt, hogy iskolarendszerünkben a tanárközpontúság a meghatározó. A tanulóközpontú oktatásszervezés, melyben nem a tanításra, hanem a tanulásra helyeződik nagyobb hangsúly, csak alakulóban van. Ez azonban a tanárszerepekről kialakított kép átalakulását is feltételezi. Az oktatóknak fel kell adniuk eddigi megszokott központi szerepüket, helyette a diákok tanulási folyamatának megtervezőjévé, koordinátorává kell válniuk. Ez a folyamat a tanár számára nem kivitelezhető egyik pillanatról a másikra, neki is el kell sajátítania az új szerepkörét, különösen, ha nem olyan képzésben vett részt ahol a kooperatív oktatást részesítették előnyben. Pozitívumként értékelhető tehát, hogy a válaszolók 74,6%-a vélte úgy, hogy pedagógusként, mint segítő munkatárs vesz részt a csoport munkájában és koordinátori feladatokat lát el. Ezzel a megváltozott tanárszereppel a válaszadók 23,7% csak részben ért egyet (16. ábra).

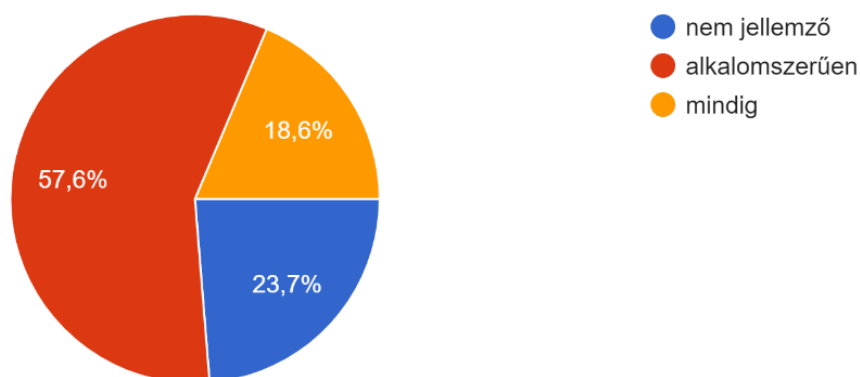
16. ábra: A pedagógus szerepe a tudásátadás folyamatában



Forrás: saját szerkesztés

A felmérésünk következő részében arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok körében mennyire alakult ki kooperatív elveken a csoportmunka, van-e előre lépés a hagyományos munkaformától a tudatosan szervezett kooperatív csoportmunka felé.

17. ábra: Kooperatív szerepek alkalmazása

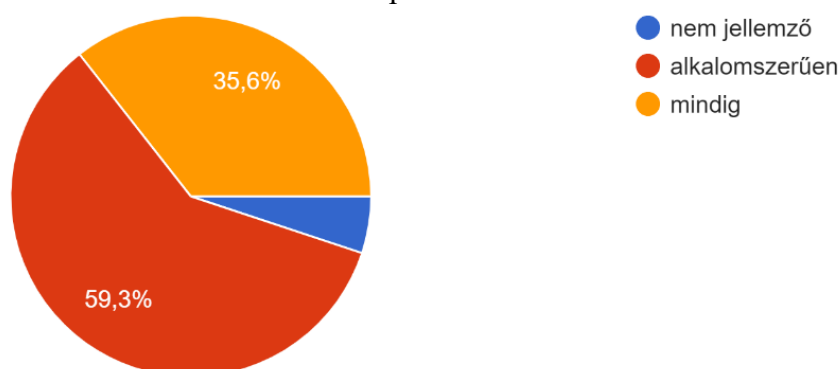


Forrás: saját szerkesztés

A 28. kérdésre válaszolók 23,7%-a egyáltalán nem, 57,6%-a csak alkalomszerűen és csupán 18,6%-a mindig alkalmaz kooperatív szerepeket. Ezek elősegítik a tanulók körében a munkálkodás önszerveződését, az egyéni felelősségérzet kialakulását és természetesen biztosítják az egyenlő részvételt mindenki számára a kialakult csoportban. (17. ábra).

Ezzel ellentétben a tanárok 54%-a nyilatkozott úgy, hogy a csoporttagok felelősek egymás munkájáért is (33. kérdés). A válaszolók 35,6%-a mindig és 59,3% alkalomszerűen olyan részfeladatokkal látja el a tagokat, aminek megoldásáért ő a felelős, és az eredményét közösen használhatja fel a csoport (18. ábra). Ez nagyban elősegíti a kooperatív együttműködést.

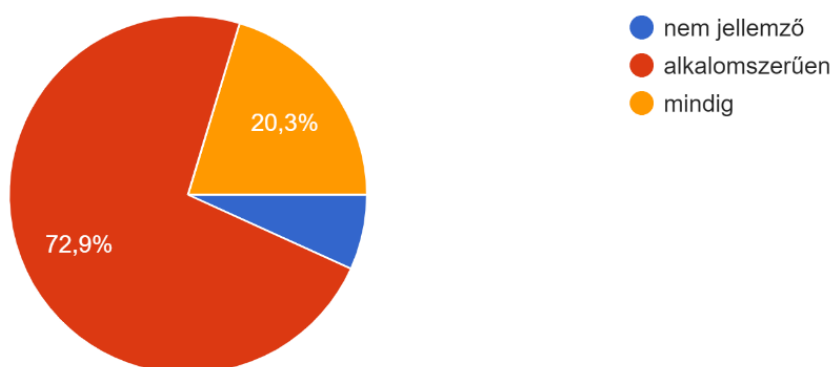
18. ábra: Kooperatív feladatadás



Forrás: saját szerkesztés

A kérdőívet kitöltő pedagógusok által alkotott csoportok 20,3%-ánál mindig és 72,9 %-ánál alkalomszerűen a tagok csak a saját feladatukkal, önállóan dolgoznak, viszont a csoportfeladat megoldásához felhasználják a megoldott részfeladatokat (19. ábra).

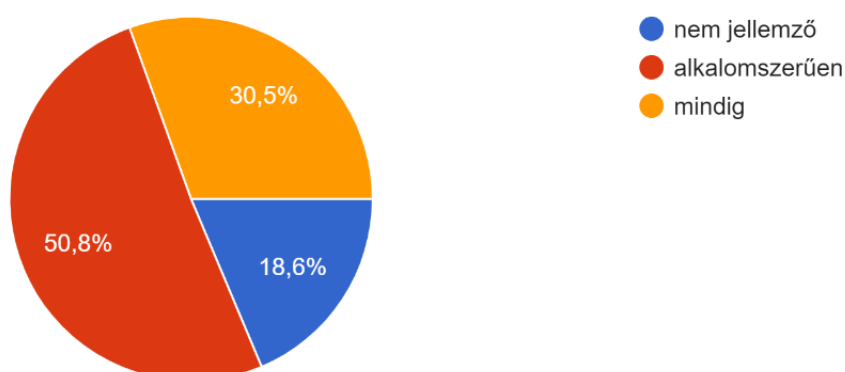
19. ábra: Információ átadás a csoporton belül



Forrás: saját szerkesztés

A szakirodalom is felhívja a figyelmet arra, hogy a csoportba elhelyezett gyerekek esetében még nem beszélhetünk csoportmunkáról, annak feltétele az együttműködés, a kölcsönös felelősség, a diákok között megvalósuló interakciók. A válaszolók 33%-a a csoportjának általában egy közös feladatot ad, majd a tagoknak a munka végén bizonyítaniuk kell, hogy mindenki részt vett a munkában (32. kérdés). Ez a kooperatív együttműködés megteremtésének egy lehetősége, ha a csoportban lehetővé tesszük az egyenlő részvételt és az építő egymásrautaltságot a tagok között. Abban az esetben, ha a csoportunk szervezettsége nem áll ezen a szinten, akkor valószínűsíthető, hogy a jobb képességgel rendelkező diák hamar megoldja a feladatot. A többi tanuló ebben az esetben leginkább csak figyeli a feledtmegoldást, de nem veszi ki a részét belőle, egyszerűen átírják a kész eredményt. Itt említjük meg azt is, hogy a válaszadók 30,5%-a gyakorlatában mindig és 50,8%-a alkalomszerűen ő maga választ a csoportból egy szóvivőt, aki bemutatja a kész eredményeket (20. ábra).

20. ábra: A csoportból választott szóvivő

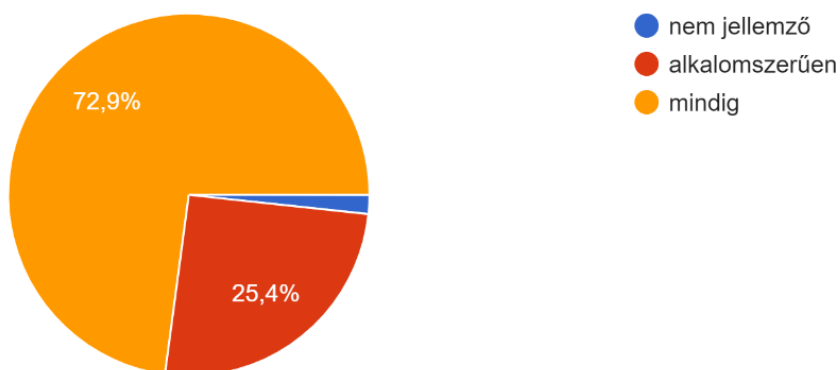


Forrás: saját szerkesztés

Örömmel láttuk, hogy a tanárok arra a kérdésre, hogy míg a csoporttagok dolgoznak, ők figyelik-e a diákok közötti együttműködést, és a tanóra végén megbeszélnek-e a

tapasztalatokat, 72,9%-uk jelezte, hogy igen, mindig. Nagyon fontos eleme a csoportmunkának az óravégi megbeszélés és a hiányosságok korrigálása is (21. ábra).

21. ábra: A csoportok együttműködésének figyelemmel kísérése

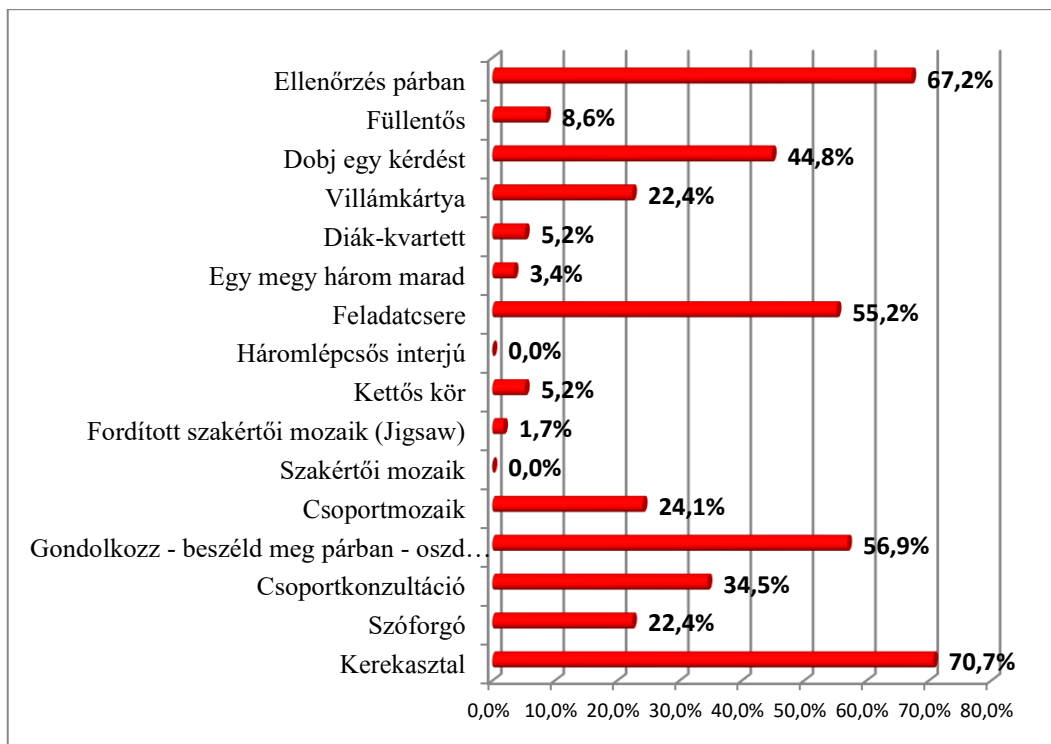


Forrás: saját szerkesztés

A 37. Kérdés arra vonatkozott, hogy a pedagógusok milyen módszereket alkalmaznak leggyakrabban a tanóra folyamán.

Az adatok alapján láthatjuk, hogy a tanárok leginkább a jól bevált régebbi struktúrát használják a munkájuk során és inkább támaszkodnak az egyszerű megoldásokra (22. ábra). A legtöbben a kerekasztal megbeszélést jelölték (70,7%) és a párban való ellenőrzést részesítik előnyben (67,2%). Ezen kívül elég magas eredményt ért el a feladatcserés (52,2%) és a gondolkozz és beszéld meg párban módszer is (56,9%).

22. ábra: A gyakorlatban alkalmazott módszerek

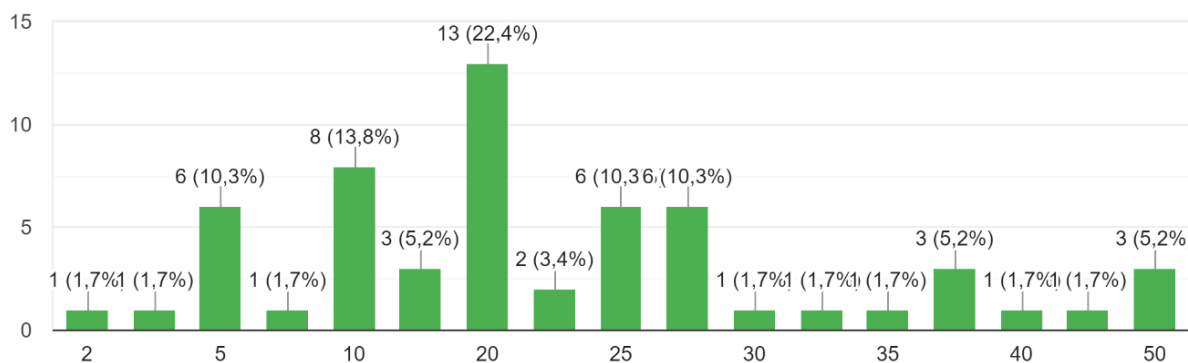


Forrás: saját szerkesztés

Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy szűkebb régióink magyar tannyelvű iskolarendszerében mennyire elfogadott a kooperatív oktatás, milyen mértékben alkalmazzák a csoportmunkát (23. ábra).

A pedagógusok arra a kérdésre adott válaszaiban, hogy milyen gyakorisággal alkalmazzák a kooperatív módszereket, láthatjuk, hogy többségük a munkája során még mindig csak 30% alatt használja ezeket a lehetőségeket.

23. ábra: A kooperatív tanulásszervezés aránya



Forrás: saját szerkesztés

2.3. Következtetések levonása

Az adatok alapján alátámasztható az a feltevésünk, hogy a Beregszászi járás és Beregszász tanárainak többsége ismeri és pozitívan értékeli a kooperatív tanulási technológiát, szívesen próbálnak ki új módszereket. A csoportos munkaszervezés alkalmazása a mindennapi gyakorlatban azonban változó. A 94 válaszoló közül 51 nyilatkozott úgy, hogy alkalmazza a csoportmunkát (9. kérdés). A gyakoriságra vonatkozó kérdés elemzésénél viszont azt lehetett látni, hogy a túlnyomó többség gyakorlatában a tanulásszervezés 30%-ánál kevesebb arányban jelenik meg a kooperatív munka (23. kérdés). A differenciált tanulásszervezéssel összehasonlítva a kooperatív csoportmunka a második helyre kerül (17. kérdés).

A felmérés csak részben igazolta azt a feltételezésünket, miszerint a pedagógusok nagyobb része tudatosan alkalmazza a kooperatív alapelveket. Az adatokból arra következtethetünk, hogy a pedagógusok, ha ismerik is, nem használják ki a kooperatív oktatás adta lehetőségeket, így a hagyományos és kooperatív munkaforma összemosódik a gyakorlatban. Bár szívesen próbálnak ki új módszereket (85%), de sokuk szerint a csoportmunka felbonthatja az osztályfegyelmet (84%) és nem hozza ki a maximumot a

gyerekekből (74%). Ezért használatát csak alkalmoszerűen tartják elfogadhatónak. Sokan vannak, akik a differenciált versenyztető oktatást részesítik előnyben a kooperatív csoportmunkával szemben (80 %).

A pedagógusok válaszaiból kitűnik, hogy a csoportok létrehozásánál gyakran alkalmazzák a véletlenszerű csoportalakítási módot (80%), ugyanakkor a csoportok létrehozásakor az oktatók (53%-a) mindig figyelembe veszi a tanulók tudásszintjét. A válaszolók 33%-a nyilatkozott úgy, hogy a csoportjának mindig és 60%-uk alkalmoszerűen egy közös feladatot ad a résztvevőknek, majd a tagoknak a végén bizonyítaniuk kell, hogy mindenki részt vett a munkában (32. kérdés).

A válaszadók több mint 30%-a mindig és több mint 50%-a alkalmoszerűen ő maga választ a csoportból egy szóvivőt, aki bemutatja a kész eredményeket. Így amikor befejezték a diákok a rájuk bízott feladatot közülük bármelyik tag lehet a szóvivő, ezzel mindegyikük érdekelttette tehető a közösen munka megoldásában. Ezzel a módszerrel kiküszöbölhető, hogy a főszereplők csak a jó képességű tanulók legyenek.

A megkérdezett pedagógusok 50%-a hangsúlyozta a munkaforma kognitív kompetenciákra kifejtett pozitív hatását, amely valamennyivel elmaradt az erőteljesebbnek tűnő szociális kompetenciára gyakorolt hatástól (70%).

Ezek a válaszok alátámasztják, hogy a pedagógusok tájékozottak a csoportmunka hatékonyságát és szervezési kérdéseit illetően.

A vizsgálatban résztvevők több okot is megneveztek, melyek akadályozó tényezői a csoportmunka gyakori alkalmazásának. A legtöbben a megfelelő tantermek, berendezéses taneszközök hiányát nevezték meg, de a munkaigényesebb előkészületekkel járó többletmunkát, és a hagyományos 45 perces időkeretet is a csoportos tevékenység megnehezítőjének tartják. Ezen kívül problémaként jelölték meg a kis létszámú osztályokat, amely a szakirodalom alapján nemhogy nehezítik, inkább könnyítik a csoportmunka megfelelő alkalmazását. A pedagógusok további akadályként nevezték meg, hogy a továbbképzéseken nem készítik fel őket a csoportmunka alkalmazására. „A pedagógusképzések/továbbképzések során nem készítettek fel erre a feladatra” kijelentésre a válaszadók közül 58-an szavaztak (59,6%), miközben a kutatásban résztvevők csupán 40%-a volt az elmúlt 3 évben olyan módszertani továbbképzésen, melynek témája kapcsolódott a kooperatív csoportmunkához. Megfigyelhető tehát egyfajta elégedetlenség a továbbképzéseket illetően. Feltételezésünk, hogy akik ismerik, de nem használják, vagy kisebb mértékben használják a csoportmunkát, saját bevallásuk alapján akadályoztatva vannak ebben, beigazolódott.

A pedagógusok szemlélet és szerepváltozásának folyamata a kutatási eredményeink által nem igazolható a résztvevők pedagógiai gyakorlatában. A kutatás résztvevőinek több mint 46%-a gondolta úgy, hogy a kooperatív tanulási folyamatban is a pedagógus marad a főszereplő, mindössze 19% nem értett ezzel egyet. Hipotézisünk, miszerint a tanárnak a tudásátadó szerepkörből nehéz egyik napról a másikra támogató, segítő szerepkörre váltani, beigazolódott. A pedagógustól ez egy teljesen másféle attitűdöt igényel és a tanulási folyamat teljesen újszerű értelmezését is feltételezi.

A 2018-2019-es tanévben is volt alkalmunk elvégezni ugyanezt a kutatást egy kisebb mintával. Hogy érzékelhető legyen, történt-e változás a kooperatív munkaforma alkalmazását illetően, az adatokat összevetettem az idei eredményekkel.

Megvizsgálva a kapott válaszokat megállapítható, hogy számottevő különbségek nincsenek az adatokban, ugyanakkor egyes kérdéseknél 10%-nál nagyobb eltérés mutatkozott. Ezeket a változásokat az alábbiakban bemutatjuk.

A 7. kérdést bár nincsenek eredménybeli eltérések a válaszadók között, szükségesnek láttuk kiemelni, hogy idén ugyanúgy, ahogy tavaly is, 100%-osan igennel válaszoltak az új oktatási módszerek kipróbálására a pedagógusok.

A 10. kérdésre adott válaszok alapján pozitív irányú elmozdulásnak látszik a tavalyi évhez képest, hogy míg a 2018-2019-es tanévben a válaszadók 31%-a érezte magát felkészültnek a kooperatív csoportmunkára, addig az idei tanévben már 44% azoknak az aránya, akik felkészültnek érzik magukat erre a feladatra.

Előremutató az is, hogy az idén megkérdezettek nagyobb arányban szavaztak arra, hogy a kooperatív csoportmunka pozitívan hat a kognitív (2018-2019-es tanév: 33%, idei– 50%) és szociális kompetenciák (2018-2019-es tanév: 53%, idei– 68%) fejlesztésére. Ez arra utal, hogy idén a válaszadók felkészültebbek, tájékozottabbak a kooperatív oktatás jelentőségét illetően.

Ezt támasztja alá az is, hogy az évi adatok alapján a pedagógusok kisebb számban hoznak létre homogén, tanulói döntés vagy szimpátia alapján csoportokat, illetve jobban odafigyelnek, hogy különböző tudásszintű diákok kerüljenek a kialakított csoportokba.

A múlt évben ugyanezen intézményekben elvégzett felmérés eredményeihez képest (31%) a jelenlegi értékek azt mutatják, hogy a megkérdezettek nagyobb százaléka (73%) alkalomszerűen még mindig véletlenszerűen alkot csoportokat.

Összességében elmondható, az új adatok elemzése és azoknak a régebbiekkal való összevetése alapján látható némi pozitív irányú elmozdulás a kooperatív csoportmunka alkalmazását illetően.

ÖSSZEFOGLALÁS

A ma embere azt tapasztalja, hogy a körülötte lévő világ folyamatosan fejlődik és ezzel együtt fejlődnie kell az oktatás struktúrájának is a különféle módszerek együttes alkalmazása során.

Dolgozatunk céljaként a kooperatív tanulásszervezés oktatásban betöltött szerepének bemutatását és vizsgálatát határoztuk meg. A téma szakirodalmának feldolgozása mellett vizsgálatot végeztünk Beregszász és a Beregszászi járás alsó tagozatos magyar pedagógusai körében a kooperatív tanulási technikák alkalmazásának felmérése érdekében.

Munkánk első nagy fejezetében bemutatjuk a kooperatív oktatás történeti kialakulását és négy alappillérét, amelyre maga a csoportszervezés is támaszkodik. Ismertetjük a kooperatív oktatás szervezési formáit, a változatos csoportszervezési technikákat és eljárásokat, melyekkel hatékonyabbá tehető az oktatási folyamat. Kitérünk arra, hogy milyen nagy szerepe van az oktatóknak az együttműködő tanulás során.

A dolgozat második fejezetében ismertetjük a kutatást, amelynek eszközüül a kérdőíves felmérést választottuk.

Az eredményeket értékelve elmondhatjuk, hogy bizonyíthatóan elkezdődött az elmúlt időszakban egy módszertani szemléletváltás, viszont az is látható, hogy a folyamatnak még csak az elején járunk. A pedagógusok többsége meg van győződve arról, hogy a hagyományos, pedagógusközpontú tudásátadást nem helyettesítheti a csoportos tanulás. A tanár a csoportmunka alkalmazása során is tudásátadó, főszereplő marad. A válaszadók csak kisebb része gondolta úgy, hogy a hangsúlynak el kell tolódnia a tanárközpontúságról a tanulóközpontúságra.

A válaszokból arra következtethetünk, hogy bár vannak ismereteik a csoportmunkáról a válaszadóknak, a többség nem tudatosan alkalmazza a csoportmunkát. Inkább a hagyományos csoportmunka gyakorlatára következtethetünk, melyből több esetben hiányoznak, sérülnek a kooperatív ismérvek. Ennek következtében jelennek meg azok a problémák, hogy a feladatok megoldásából nem mindenki veszi ki egyenlő mértékben a részét és lazul a fegyelem is.

A vizsgálatban résztvevő pedagógusok egy jelentős része volt kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos továbbképzésen, viszont a visszajelzések alapján az oktatás során és továbbképzéseken való felkészítést nem érzik kielégítőnek, saját felkészületlenségüket és a megfelelő körülmények hiányát (kis osztálylétszám, a

munkaforma időigényessége, a hagyományos 45 perces tanórakeretet tartják az alkalmazás legfontosabb akadályának).

A válaszolók ugyanakkor látják a csoportmunkában rejlő kompetenciafejlesztési lehetőségeket mind a kognitív, mind pedig a szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségét. Az új oktatási technológiák kipróbálása iránt nyitottak, a hozzáállásuk a kooperatív tanulásszervezéshez pozitív.

Összességében az új adatok elemzése és azoknak a régiekkel való összevetése alapján megállapítható, hogy egy év alatt is látható pozitív irányú változás, fejlődés a tanároknál. A kooperatív technológiák alkalmazása tehát hozzásegíti a pedagógusokat a technológia minél mélyebb megértéséhez és szakszerűbb alkalmazásához.

РЕЗЮМЕ

Спостерігаючи за постійними змінами в навколишньому світі, за його розвитком, навчальний процес теж має змінюватись, а разом з ним і методики викладання.

Метою моєї роботи, була демонстрація та вивчення ролі кооперативної організації навчання в освіті. Окрім вивчення відповідної наукової літератури, в процесі написання бакалаврської роботи, також проводила анкетування з вчителями початкових класів міста Берегово та Березівського району щодо використання кооперативного навчання в роботі.

У першому розділі своєї роботи я продемонструвала історичний розвиток кооперативної освіти та чотири її основні опори, на які спирається даний вид роботи. Згодом описала організаційні форми кооперативної освіти, різні методи організації та процедури групової організації, які можуть бути використані для підвищення ефективності навчального процесу. В роботі велика увага приділяється ролі педагога, а саме співпраці між вчителем та учнем.

У другому розділі ознайомлюю з результатами анкетування.

Оцінюючи результати дослідження, прийшла до висновку, що ставлення вчителів до нових підходів суттєво змінилося, але помітним є й те, що ми перебуваємо на початку даного процесу. Більшість вчителів впевнена в тому, що групове навчання в повній мірі не може замінити традиційні методи навчання. Педагог, при груповій роботі, теж виконує свою головну роль, а саме передає інформацію, навчає.

Лише незначна частина вчителів початкових класів, які брали участь у анкетуванні, вважали, що акцент має переходити на дитиноцентризм.

Аналізуючи відповіді в анкетуванні, можна зробити висновок, що хоч у педагогів є знання про групові методи навчання, але здебільшого у своїй роботі вони використовують це не свідомо. В основному у своїй практиці вчителі користуються стандартною груповою роботою, а не з кооперативною організацією. Як результат, виникають проблеми в послабленні дисципліни, а також суттєвим недоліком є й те, що при виконанні завдань учні працюють не в однаковій мірі.

Велика частина вчителів, які брали участь в анкетуванні, проходила курсову перепідготовку з даної теми, але здобуті під час навчання знання вважають невичерпними, оскільки є нездоволеними власною підготовкою та відсутністю належних умов (мала кількість учнів у класі, велика затрата часу на даний вид

роботи, традиційні 45 хвилинні рамки уроків вважаються основними перешкодами для застосування).

У той же час респонденти бачать потенціал розвитку групової роботи, як пізнавальної, так і соціальної компетентностей. Вони відкриті для випробування нових освітніх технологій і їхнє ставлення до організації кооперативного навчання позитивне.

Проводячи аналіз нових даних та порівнюючи їх з попередніми, можна зробити висновок, що спостерігається позитивна динаміка розвитку в роботі вчителів. Вони свідоміше використовують кооперативні технології, що допомагає їм у процесі навчання.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ARATÓ FERENC - VARGA ARANKA (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Budapest, Educatio Társ. Szolg. Kht.
- BAKÓ BALÁZS-SIMON KATALIN (2010): *Kooperatív tanulás*.
<https://www2.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=606&uid=-1&dokid=366>
(Letöltés ideje: 2019.11.16)
- BÁRDOSY ILDIKÓ (2008): *A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei*. Szerk.: Vastag Zoltán. Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. Pécs, JPTE.
- BEDŐNÉ FATÉR TÍMEA (2011): *Kooperatív munkaforma alkalmazása a Zala megyei általános iskolák pedagógusainak gyakorlatában*.
<http://www.zalai-iskola.hu/files/kooperativ%202011.pdf> (Letöltés ideje: 2020.01.16)
- HORVÁTH ATTILA (1994): *Kooperatív technikák: Hatékonyság a nevelésben*, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 10–13.
- KAGAN SPENCER (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet kft, Budapest.
- KÁSA RICHÁRD (2014): *Döntésmélelet*.
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0003_12_donteselmélet/7_5_otletborze_modszer_brainstorming_5DKv4vZIRNn5anEe.html (Letöltés ideje: 2020.01.16)
- KISS ERIKA (2009): *Kooperatív tanítás*.
<http://m.koloknet.hu/iskola/pedagogus/alternativ-oktatas/kooperativ-tanitas/>, (Letöltés ideje: 2020.02.22.)
- KNAUSZ IMRE (2001): *A tanítás mestersége*.
<http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm#16>, (Letöltés ideje: 2020.02.25)
- KOTSCHY BEÁTA (1997): *Kooperatív tanulás*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon, II. kötet*, Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- M. NÁDASI MÁRIA (1998): *Az oktatás szervezési módjai és munkaformái*. In.: *Didaktika*. Szerk. Falus Iván, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- M. NÁDASI MÁRIA (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- N. KOLLÁR KATALIN, SZABÓ ÉVA (2004) *A kooperáció szerepe az oktatásban és a nevelésben*,
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch18s05.html, (Letöltés ideje: 2020.03.16)

PETRINÉ FEYÉR JUDIT (2004): *A problémaközpontú csoportmunka*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár VI., Budapest, Gondolat Kiadói Kör – ELTE Neveléstudományi Intézet

RAWLINSON, J. GEOFFREY (1989): *A kreatív gondolkodás és az ötletbörze*. Novotrade, Budapest.

VARGA ARANKA (2006): *Kooperatív tanulás a szakképző intézményekben - Módszertani kiadvány*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.

VASTAGH ZOLTÁN (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. A JPTE Tanárképző intézet, Pécs

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. sz. ábra: Területi eloszlás	26
2. sz. ábra: Az életkor alakulása	26
3. sz. ábra: A tanárok oktatásban eltöltött időtartama	27
4. sz. ábra: A módszertani továbbképzéseken résztvevők aránya.....	28
5. sz. ábra: A kooperatív csoportmunka alkalmazásának aránya	28
6. sz. ábra: A válaszolók felkészültsége a kooperatív csoportmunka alkalmazására	28
7. sz. ábra: A fegyelmezési problémák és a kooperatív tanulás viszonya	29
8. sz. ábra: A hatékony képességfejlesztés és a kooperatív tanulás viszonya	29
9. sz. ábra: Társadalmi teljesítmény és versenyképesség	30
10. sz. ábra: A csoportmunkánál általában hatékonyabbnak tartják a differenciálást.....	30
11. sz. ábra: A csoportmunka és az ismeretanyag kapcsolata	31
12. sz. ábra: Az alkalmazás során felmerülő problémák és akadályok	32
13. sz. ábra: Homogén csoportok népszerűsége	33
14. sz. ábra: Spontán tanulói döntés vagy szimpátia alapján létrehozott csoportok	33
15. sz. ábra: A hagyományos pedagógus szerep a tudásátadás folyamatában.....	34
16. sz. ábra: A pedagógus szerepe a tudásátadás folyamatában.....	34
17. sz. ábra: Kooperatív szerepek alkalmazása	35
18. sz. ábra: Kooperatív feladatadás.....	35
19. sz. ábra: Információ átadás a csoporton belül	36
20. sz. ábra: A csoportból választott szóvivő.....	36
21. sz. ábra: A csoportok együttműködésének figyelemmel kísérése	37
22. sz. ábra: A gyakorlatban alkalmazott módszerek.....	37
23. sz. ábra: A kooperatív tanulásszervezés aránya	38

MELLÉKLET

A kutatásban alkalmazott kérdőív

Meghívtam Önt, hogy töltsön ki egy űrlapot:

Kooperatív munkaformák alkalmazása Beregszász és a Beregszászi járás magyar tannyelvű alsó tagozatos osztályaiban

Tisztelt Kolléga!

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Tanító szakos IV. éves hallgatójaként a szakdolgozatomat a kooperatív oktatási módszerek alkalmazásáról írom. Ennek része az a kutatás is, melyben megvizsgáljuk ezen munkaforma alkalmazását Beregszász és a Beregszászi járás magyar tannyelvű alsó tagozatos osztályaiban. Ennek megvalósításában szeretném kérni segítő közreműködését.

Tisztelettel: Tar Emese!

1. Neme *

- Nő
- Férfi

2. Életkora *

Saját válasz

3. Hol tanít? *

- Város
- Falu, Község

4. Az Ön által tanított tantárgyak? *

Saját válasz

5. Hány éve dolgozik? *

Saját válasz

6. Hallott-e vagy olvasott-e a kooperatív csoportmunkáról? *

- Igen
- Nem

7. Látja-e szükségességét új oktatási módszerek kipróbálásának? *

- Igen
- Nem

8. Az elmúlt 3 évben részt vett-e olyan módszertani továbbképzésen, melynek témája kapcsolódott a kooperatív csoportmunkához? *

- Igen
- Nem

9. Alkalmazza-e pedagógiai gyakorlata során a kooperatív csoportmunkát? *

- Igen
- Nem

10. Felkészültnek érzi-e magát a kooperatív csoportmunka tanórai alkalmazására? *

- Igen
- Nem

11. Szívesen próbál ki, vezet be új módszereket, technikákat? *

- Igen
- Nem

12. A társadalomra jellemző teljesítmény- és versenykényszer nem igazolja a kooperatív munkaforma hangsúlyosságát. *

- nem értek egyet
- részben egyetértek
- egyetértek

13. A kooperatív csoportmunkának a célja a hagyományos módszerek felváltása. *

- nem értek egyet
- részben egyetértek
- egyetértek

14. A kooperatív csoportmunka gyakrabban okoz fegyelmzési problémákat. *

- nem értek egyet
- részben egyetértek
- egyetértek

15. A kooperatív csoportmunka nem hozza ki a maximumot a gyerekekből. *

- nem értek egyet
- részben egyetértek
- egyetértek

16. A kooperatív csoportmunka rontja a jó tanulók egyéni teljesítményét. *

- nem értek egyet
- részben egyetértek

- egyetértek

17. A kooperatív munkaformánál célravezetőbb, hatékonyabb a versenyztető vagy differenciált tanulásszervezés alkalmazása. *

- nem értek egyet
- részben egyetértek
- egyetértek

18. A kooperatív csoportmunka segíti a kognitív kompetenciák (kreativitás, problémamegoldó, önálló gondolkodás stb.) fejlesztését. *

- nem értek egyet
- részben egyetértek
- egyetértek

19. A kooperatív csoportmunka leginkább az együttgondolkodásra, csapatmunkára nevel, szociális kompetenciákat fejleszt. *

- nem értek egyet
- részben egyetértek
- egyetértek

20. A kooperatív csoportmunkával kevesebb ismeret sajátítható el. *

- nem értek egyet
- részben egyetértek
- egyetértek

21. A kooperatív csoportmunkát követően az egyes tanulót nem lehet osztályozni.

- nem értek egyet
- részben egyetértek
- egyetértek

22. Jelölje meg azokat az okokat, amelyek a napi gyakorlatban leginkább nehezítik, akadályozzák a kooperatív munkaforma hatékony alkalmazását! *

- A pedagógusképzések / továbbképzések során nem készítettek fel erre a feladatra.
- Nincs idő és lehetőség a gyerekek egyéni jellemzőinek megismerésére.
- Túl sok előkészítést felkészülést igényel.
- Kicsi az osztálylétszám.
- Nem megfelelő a 45 perces órakeret.
- A befektetett munka (pl. előkészületek) és az eredmény nincs összhangban.
- Túlságosan fellazítja az órafegyelmet.

- Nincs idő a munka megszervezésére.
- Nem alkalmas a terem berendezése a csoportmunkához.
- A gyerekek nem szeretik, nem igénylik.
- Időigényes, így kevesebb tananyag dolgozható fel.
- Inkább a "jótanuló" dolgozik a csoportban, a többiek lazsálnak.

23. Tanóráinak kb. hány százalékában alkalmazza a kooperatív tanulásszervezést?

Saját válasz

24. Általában véletlenszerűen alkotott csoportokat hozok létre (pl. születési hónap és nap sorrendje stb...).

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

25. Döntően homogén csoportokat szervezek (pl. a tantárgyi érdemjegyek, képességszintek alapján stb.).

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

26. Legtöbbször spontán tanulói döntés, szimpátia alapján jönnek létre a csoportjaim.

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

27. Minden esetben figyelek arra, hogy különböző tudásszintű tanulók kerüljenek egy csoportba.

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

28. Minden csoportmunka során működnek általam kiadott vagy tanulók által választott szerepek, felelősök (bátorító, nyomolvasó, jegyző, időgazda stb...).

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

29. A csoportmunkában általában minden egyénnek saját részfeladata van, melynek megoldásáért ő felelős.

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

30. A csoporttagok más-más információt és önálló feladatot kapnak. A csoportfeladat megoldásához ezeket közösen használják fel.

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

31. Szűrőpróbaszerűen választok a csoportból szóvivőt, de csak a munka befejeztével mutatja be a munkát.

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

32. A csoport egy közös feladatot kap, és a megoldást közösen végzik, majd a végén bizonyítaniuk kell, hogy mindenki részt vett a munkában.

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

33. A csoporttagok felelősek egymás munkájáért is.

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

34. A pedagógusként a kooperatív tanulási folyamatban is tudásátadó, főszereplő maradok.

- nem értek egyet
- részben egyetértek
- egyetértek

35. A pedagógusként mint segítő, támogató „munkatárs” veszek részt a csoportok munkájában, másrészt koordinátori feladatokat látok el.

- nem értek egyet
- részben egyetértek

- egyetértek

36. Munka közben a csoporttagok együttműködését is figyelem. Tanóra végén megbeszéljük, amit még gyakorolniuk kell.

- nem jellemző
- alkalomszerűen
- mindig

37. Jelölje meg az Ön által a gyakorlatban leginkább kedvelt, alkalmazott módszereket.

- Kerekasztal
 - Szóforgó
 - Csoportkonzultáció
 - Gondolkozz - beszélj meg párban - oszd meg!
 - Csoportmozaik
 - Szakértői mozaik
 - Fordított szakértői mozaik (Jigsaw)
 - Kettős kör
 - Háromlépcsős interjú
 - Feladatcsere
 - Egy megy három marad
 - Diák-kvartett
 - Villámkártya
 - Dobj egy kérdést
 - Füllentős
 - Ellenőrzés párban
-

Власник документу:
Моца Андрій Андрійович

ID перевірки:
1002984931

Дата перевірки:
11.05.2020 14:55:16 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:
11.05.2020 15:12:53 EEST

ID користувача:
92712

Назва документу: Tar Emese

ID файлу: 1002999178 Кількість сторінок: 42 Кількість слів: 10188 Кількість символів: 80591 Розмір файлу: 1.77 MB

6.11% Схожість

Найбільша схожість: 2.51% з джерело <https://www.mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm>

5.91% Схожість з Інтернет джерелами 12 Page 44

0.38% Текстові збіги по Бібліотеці акаунту 10 Page 44

0% Цитат

Не знайдено жодних цитат

0% Вилучень

Вилучений текст відсутній

Підміна символів

Не знайдено заміненних символів