

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/devenyi-anna-egyutt-tanulas-es-egyutt-tanitas-a-tortenelemtanar-kepzesben-egy-kezdő-kooperáló-botladozásainak-tanulságai-02-04-06/>

Dévényi Anna

Együtt-tanulás és együtt-tanítás a történelemtanár-képzésben (Egy kezdő kooperáló botladozásainak tanulságai)¹

A következőkben egy egyetemi kurzus bemutatására kerül sor, melyben annak oktatója kísérletet tett a kooperatív tanulásszervezés adaptálására. Az írás tehát több tanulási folyamattal is foglalkozik párhuzamosan. Egyrészt bemutatja a hallgatók tanulási folyamatát, a kurzus menetét, céljait és azok megvalósulását. Másrészt azt vizsgálja, hogyan tanulta (tanulja) meg az oktató a kooperatív struktúrák helyes alkalmazását, illetve azt, hogy hogyan építsen egy kurzust (lehetőleg minden részletében) a kooperatív alapelvekre, milyen nehézségekbe ütközik, milyen hibákat követ el és hogyan igyekszik korigálni mindezeket.

2010 telén TÁMOP pályázat keretében a Pécsi Tudományegyetemen (PTE) megvalósuló oktatói műhelyen vettem részt, mely a kooperatív struktúrák felsőoktatásban való felhasználására készített fel egyetemi oktatókat. A műhely vezetője Arató Ferenc, a PTE Neveléstudományi Intézet munkatársa. A kooperatív tanítás elméleti alapjait kooperatív struktúrák segítségével sajátítottuk el. A kurzus folytatásaként lehetőségem nyílt a modell adaptálására, az oktatói műhely tagjaival és vezetőjével folytatott rendszeres szakmai konzultáció támogatásával.

Az adaptációba bevont kurzus rövid bemutatása

A kurzus címe: „Magyarország XX. századi történetének áttekintése”.

A kurzus résztvevői: másodéves történelem MA szakos hallgatók, 24 fő (kötelező évfolyam-előadás). Jó képességű, jól teljesítő, összeszokott és együttműködő, a tanulásban motivált, túlnyomórészt valóban a tanári pályára készülő csoport. Kooperatív tanulásszervezési formában közülük eddig csak kevesen tanultak.

A kurzus célja, ahogy arra elnevezése is utal, a korszak átisméltése, kifejezetten abból a szempontból, hogy mit kell majd a hallgatóknak középiskolai tanárként e téma kapcsán tanítaniuk. A kurzuson feldolgozott témaköröket ezért az érettségi követelmények, a gimnáziumi történelem kerettanterv és a PTE gyakorló gimnáziuma helyi tanterve felhasználásával alakítottam ki.

A kurzus céljai:

1. A tananyag (történelmi szakmai ismeretek) átisméltése, a lényeg kiemelése, tömörítése, rendszerezése – gimnáziumi tananyaggá formálása.
2. A napjainkban legelterjedtebb (és a gyakorlóiskolákban is használt) középiskolai történelemtankönyv vonatkozó kötetének megismerése és értékelése.

Dévényi Anna: Együtt-tanulás és együtt-tanítás a történelemtanár-képzésben (Egy kezdő kooperáló botladozásainak tanulságai)

3. További, a majdani tanítás során felhasználható források és eszközök gyűjtése és értékelése, ezekhez didaktizálási javaslatok készítése.
4. Kooperatív struktúrák és néhány RWCT² módszer megismerése és kipróbálása.

Terveim a kurzus menetéről – és azok változása

Az évfolyamból 6 db 4 fős csoportot alakítottam ki, akik a kurzus során végig együtt dolgoztak. Az első órán sor került a csoportok létrehozására a véletlenszerű szerepmozaik módszerével.³ Ezután az „elvárásfa” struktúra segítségével a hallgatók megfogalmazták a kurzussal kapcsolatos igényeiket, majd megismertek az egyes szerepekkel és lehetőségük nyílt azok „testre szabására” (javaslataik alapján módosítottuk a szerepfeladatokat – ezeket részletesen lásd később).

A kurzus menetét eredetileg úgy képzeltem, hogy kezdetben, amíg beletanulunk a kooperatív struktúrákba, és amíg összeszoknak a csoportok, egy 90 perces órán 3 témakört dolgozunk fel, majd gyorsabb sebességre kapcsolunk és később már egy órán 6 témát tanulhatunk meg. A féléves kurzus végére így – terveim szerint – összesen 33 téma feldolgozása történt volna meg, ami nagyjából lefedi a 20. századi magyar történelemmel foglalkozó középiskolai leckéket. Mindjárt a második órán kiderült, hogy nem tudjuk 90 perc alatt teljesíteni az általam megtervezett programot, így a következőkben már eleve két hétre terveztem egy-egy blokkot (ami 3 téma megtanulását jelenti), így a kitűzött akadémikus célt hamar redukálni voltam kénytelen. Az órák tervezése, lebonyolítása és értékelése során fokozatosan változott meg saját célkitűzéseim fontossági sorrendje. Mint láttuk, kiderült, hogy nem tudjuk tartalmilag teljességében áttekinteni a korszakot, vagyis nem tudok minden témához segítséget nyújtani a leendő tanároknak. Következésképpen nagyobb hangsúlyt kellett fektetnem arra, hogy felkészítsem őket az önálló munkára. Utólag már érthetetlen számomra, miért nem terveztem így eredetileg is...

Úgy tűnik, a kooperatív tanulásszervezés alkalmazása „kikényszerítette,” hogy annak előnyeit kiaknázzam (pl. önálló ismeretszerzés elsajátítása, a társas és a személyes mellett a szakmai kompetenciák fejlesztése), ahogy belőlem is kikényszerítette az oktatói attitűdöm megváltoztatását. A kurzus vezetése során hétről-hétre adtam lejjebb azon igényemet, hogy maximálisan kézben tartsam, és percről-percre irányítsam a diákok munkáját (a lehető legkevesebb dologt bízva a véletlenre – ezáltal sokszor megfosztva a hallgatókat az önállóság lehetőségeitől). Míg kezdetben minden témát szerettem volna a kurzus során valami módon mégiscsak én átadni nekik, végül feladtam ezt az igényemet, és beláttam, hogy sokkal többet segítek hallgatóimnak, ha rájuk hagyom ezt a feladatot. Nehezen, de képes voltam elfogadni, hogy tudásuk akkor is érvényes és szakmailag releváns lesz, ha nem személyesen tőlem (vagy az én közvetlen közreműködésemmel) szerzik meg azt. A dologban az az érdekes, hogy e kétféle tanárszerep („hagyományos”: a tudást birtokló és kiárasztó, tekintély- és tanárközpontú stb.; és „új”: segítő, a tanulási folyamatot irányító, diákközpontú, a tudás megszerzésében segédkező tanárszerep)⁴ közül magamat – eddig – az utóbbit elfogadó és gyakorló tanárok közé soroltam. A kooperatív tanulásszervezés tapasztalatai azonban ennek ellentmondtak, amiből két következtetést vontam le. Az egyik, hogy a kooperatív tanítás esetében hozzájárult a saját tanári attitűdök feltárásához (önismeret), a másik, hogy strukturálisan kikényszeríti az irányító-tudásközlő, „fölé rendelődő” magatartás helyett a segítő-irányító, „mellérendelődő” magatartást – a tanárból is.⁵

A kurzus során alkalmazott szerepek

Egy-egy blokkban tehát 3 témát dolgoztunk fel, gyakorlatilag a kooperatív struktúrák alfájára, a mozaikra⁶ alapozva. 2-2 csoport dolgozott ugyanazon a témán, párhuzamosan. A tanulási folyamat otthon, önálló munkával kezdődött. A négyfős csoportok minden tagja más-más feladatot kapott – ezeket szerepeknek neveztük. Az eltérő feladatok mentén kiosztott szerepeket a kooperatív tanulásszervezésben használatos szerepek⁷ helyett kívántam alkalmazni, de kiderült, hogy nem tudtak annak megfelelő funkciót betölteni. Erről a későbbiekben még szólok, itt csak jelzem, hogy a „szerep” megnevezést használom ugyan, de ez megtévesztő lehet. A négy csoporttag tehát négy különféle szerepet kapott, a következőket:

1. vázlatíró

Feladata: A vonatkozó szakirodalom (ehhez természetesen kaptak ajánlásokat, de alapvetően szabadon választhatták ki) és a *tankönyvi szöveg*⁸ összevetése, ez alapján tartalmi vázlat készítése. A vázlat egy tanári magyarázat tartalmi-logikai vázlata azt kell, hogy tartalmazza, amit a témával kapcsolatban egy gimnáziumi tanórán megtanítana. A felkészüléshez az alábbi instrukciókat kapta még:

- *Pontos szakirodalmi hivatkozásokat kérünk!*
- *A tankönyvi szövegre reflektálj, ha kell, javítsd, tedd meg észrevételeidet – ha lehet, ilyenkor is –, hivatkozz (mi alapján javasolnál módosítást)! Ha úgy érzed, hogy a tankönyv rendben van, azt is jelezd!*
- *A vázlat legyen logikus, átlátható.*
- *Kérjük, hogy reflektálj a tankönyv és a szakirodalom viszonyára, mutass rá az esetleges hiányosságokra, hangsúlyeltolódásokra, tárgyi tévedésekre.*
- *Jelöld meg pontosan a forrásaidat!*
- *Fontos a lényegkiemelés, a hangsúlyok megjelenítése (szerkesztésben is) – főleg akkor, ha a tömörség és a többé-kevésbé szubjektív lényegkiemelés helyett egy szélesebb tartalmi spektrum bemutatását választja a vázlatíró (és ezáltal választási lehetőséget ad nekünk a tartalmak összeválogatásában). Hogy e két megoldási mód közül melyiket választja a vázlatíró, azt rábízunk.*

2. forrásbíró:

Feladata: A szakirodalom, a tankönyvi szöveg és a *tankönyvi források* összevetése. A történelemoktatás napjainkban nagymértékben épít a történeti források bevonására, elemzésére (forrásközpontú történelemtanítás), ezért a tankönyvekben nagy mennyiségű történeti forrás (szöveges, képi stb.) található, amelyek nélkül az általunk vizsgált, jelenleg legszélesebb körben használt könyv (SZÁRAY – KAPOSÍ: Forrásközpontú történelem IV.) nem értelmezhető és nem tanítható. A forrásbíró feladata volt a tankönyvi források értékelése a felhasználhatóság, a téma tanítása, ill. kompetencia-fejlesztés szempontjából. Minden forrást a hozzá tartozó kérdésekkel, feladatokkal együtt kellett vizsgálnia és írásban értékelni. További instrukciók voltak a felkészüléshez:

Az első órán használt, az oktató által megadott táblázatos forma, illetve az abban megadott részletes szempontok megtartása vagy elvetése a forrásbíró döntése. KÉRÉS: a táblázatos forma használata esetén is adj meg rövid szöveges értelmezést is.

- *Kérjük, hogy a forrásbíró indokolja is meg döntéseit: ha egy forrást nem javasol felhasználásra, miért nem? Ha egy feladatot/kérdést elvet: mivel helyettesítené?*

Dévényi Anna: Együtt-tanulás és együtt-tanítás a történelemtanár-képzésben (Egy kezdő kooperáló botladozásainak tanulságai)

- *A hivatkozások, forrásmegjelölések legyenek pontosak!*

3. forrásgyűjtő

Feladata a szakirodalom, a tankönyvi szöveg és tankönyvi források olvasása, a tankönyvi források mellé *pluszforrások* gyűjtése (minimum 3 db szöveges, képi, hang, mozgókép, művészeti alkotások stb.). Minden forrásnál pontos hivatkozást, lelőhelyet kellett feltüntetnie, ha valamely műből részletet hozott, röviden be kellett mutatnia az egészet is. Meg kellett jelölnie azt is, mire használná és hogyan a gyűjtött forrásokat (forráselemzés módja, szempontjai; kapcsolódó feladatok), továbbá, hogy mely kompetenciák fejlesztésére alkalmasak ezek. További instrukciók a szerephez:

- *A források legyenek változatosak!*
- *A gyűjtött források és a tankönyvi források között ne legyen részleges átfedés sem!*
- *A források a célcsoport számára érthetőek legyenek (életkori sajátosságok figyelembevételével).*
- *A források ne legyenek túl hosszúak! (Pl. lehetőleg ne kétórás nagyjátékfilmek legyenek, hanem tanórán felhasználható méretű anyagok/részletek.)*
- *A források pontos lelőhelyeit kérjük megadni!*

4. eszközgyűjtő

Feladata: a szakirodalom és a tankönyvi szöveg és források olvasása, segédeszközök gyűjtése a témához, pl. ismeretterjesztő cikkek, tanulmányok (min. egy kötelező); albumok, felhasználható szakkönyvek (az abból használható részek pontos megjelölésével); feladatok, feladatlapok, tesztek; vonatkozó weboldalak; e-tananyagok; térképek stb. Minimum 3 db eszközt kellett gyűjteni. A gyűjtött eszközök egy lehetséges tanórai felhasználási módját is meg kellett adni, illetve bemutatni, hogy mely kompetenciák fejlesztésére alkalmasak. Az eszközgyűjtő otthoni munkájához az alábbi szempontokat kapta még:

- *Ha az eszközgyűjtő Interneten elérhető tartalmakat ajánl, ne csak egy linket közöljön, hanem rövid szöveges tájékoztatót is adjon róla! (Az órákon egyébként rendelkezésre állt 2-3 laptop internetcsatlakozással, hogy élőben is megnézhessék ezeket.)*
- *Ha az eszközgyűjtő forrásbázist/gyűjteményt ajánl, abból legalább egy konkrét példát is emeljen ki és mutasson be!*
- *Adj szöveges tájékoztatót az eszközökhöz!*
- *A hivatkozások, forrásmegjelölések legyenek pontosak!*

A csoporttagok ezek alapján készültek fel az órára. A szerepek minden blokkban (azaz minden témánál) cserélődtek a csoporttagok között. Összesen három, egyenként 2x90 perces blokk (9 téma) lebonyolítására volt időnk a kurzus során. Amelyik téma feldolgozására az órán nem került sor, azt a hallgatók egyéni munkában, otthon elvégezték, ez lett a kurzus teljesítésének feltétele. Így végül az eredetileg tervezett 33 témakör mindegyikéről készült egy komplett portfólió (vázlat, folyamatábra, forrásbíráló, plusz források és eszközök gyűjteménye). A kurzus végén az összes portfóliót megosztottuk egymással, így a hallgatók egy – a leendő tanári gyakorlatuk során – rendkívül jól használható csomagot kaptak. A portfóliócsomagot előreláthatóan a Történelemtanítás című internetes portál teljes egészében közli, és ezáltal minden kolléga számára hozzáférhetővé válik (www.tortenelemtanitas.hu).

Dévényi Anna: Együtt-tanulás és együtt-tanítás a történelemtanár-képzésben (Egy kezdő kooperáló botladozásainak tanulságai)

A kurzus menete

Egy-egy blokkban a 3 témát a 6 csoport, amint említettem, párhuzamos mozaik segítségével tanította meg egymásnak. A blokkok első 90 percében a diákok egyenként bemutatták az otthoni gyűjtésüket, munkájukat saját kiscsoportjuknak (szakértői csoportok). Először a vázlatírók, aztán a forrásbírálók, majd a forrásgyűjtők, végül az eszközgyűjtők beszéltek (kb. 15-15 percet kaptak erre). A vázlatíró prezentációja (ill. vázlata) alapján a csoportok folyamatábrát készítettek csomagolópapírra, majd ezen jelölték a legjobb forrásokat és eszközöket is. Miután elkészültek, csoporton belül gyakorolták, hogyan fogják a többi csoportnak megtanítani teljes csoporttémájukat a folyamatra segítségével.

A következő 90 perc a mozaikcsoportok létrehozásával kezdődött. A hat darab négyfős csoportból nyolc háromfős csoport alakult (ideális esetben, amikor nem volt hiányzó) Amennyiben volt hiányzó diák, akkor természetesen igazodtam a körülményekhez, így időnként kettő vagy négy, esetleg ötfős csoportok is alakultak. A mozaikcsoportokban minden témának volt egy szakértője. Az előző órán készített folyamatra-poszterek körbejártak az asztalokon (írásos csoportforgó), s a szakértők elmagyarázták saját témájukat, bemutatták az ahhoz használatos eszközöket, tankönyvi és más forrásokat, majd különböző módokon ellenőrizték, hogy társaik megértették, illetve megjegyezték-e a hallottakat. Egy-egy téma bemutatására és „visszakérdezésére” kb. 20-25 perc állt rendelkezésre. Miután mindhárom témát átvették, egyéni értékelés következett, vagyis tesztet írtak. Az eredmények értékelésére később visszatérünk.

Az egész folyamat különféle kooperatív struktúrákból tevődött össze. Az első blokknál rendkívül aprólékosan, lépésről lépésre megterveztem mindent, minden apró részletet szabályozni akartam. Egyrészt kínosan ügyeltem arra, hogy az alapelvek maximálisan érvényesüljenek minden részfeladatnál (mivel a kooperatív tanulásban járatlan csoportról volt szó), másrészt ezzel láttam biztosíthatónak, hogy a hallgatók a témánál maradjanak. Így pl. nem bíztam a véletlenre, hogy a csoporttagok otthoni munkájának bemutatása hogyan történjen, minden „szerep” prezentációjához speciális jegyzetelő-rendszerező módszereket rendeltem (többnyire „kooposított” RWCT módszereket). A vázlatíró magyarázata közben pl. fogalomkártyákat kellett készítenie a csoport másik három tagjának, az egyiknek a nevek, a másíknak az események és évszámok, a harmadiknak a kulcsfogalmak lejegyzése volt a feladata. (Ezeket a folyamatra készítésekor használták fel, de előbb ún. szóforgóban kellett ismertetniük egymással és konszenzusra jutni afelől, hogy valóban felkerüljön-e a folyamatábrára.)

A forrásbíráló referátuma közben a többieknek egy speciális táblázatot kellett kitölteniük, és felváltva jegyzetelniük. (Nagy tanulság volt a jövőre nézve, hogy az általam készen megadott szempontrendszerrel sikerült gátat emelnem önálló gondolataik, nézőpontjaik kialakulása elé.),. Hamar rájöttem tehát, hogy ezzel túlszabályoztam a tanulási folyamatot, ami ebben a csoportban (hisz egy motivált és jó képességű, együttműködő és összeszokott csoportról volt szó) teljesen fölöslegesnek bizonyult, a hallgatók (főleg az önállóbbak) úgy érezték, akadályozom és lassítom csoportjuk munkáját értelmetlennek tűnő instrukcióimmal. Ráadásul mindez rendkívül időigényes is volt, így rendre kicsúszunk az órák időkereteiből. A következő blokkban elhagytam ezeket a szabályozásokat, és egyszerűen arra kértem az éppen nem beszélő csoporttagokat, hogy készítsenek maguknak egyéni jegyzetet.

A második blokk első felében ezzel időt takarítottam meg, így megpróbáltam a második felét (mozaik csoportokban egymás tanítása) újabb elemmel gazdagítani. Az első

Dévényi Anna: Együtt-tanulás és együtt-tanítás a történelemtanár-képzésben (Egy kezdő kooperáló botladozásainak tanulságai)

körben a folyamatábra (valamint a bemutatásra kiválasztott eszközök és források) segítségével a hallgatók bemutatták, megtanították témájukat, majd az éppen tanuló csoporttagok kérdéseket fogalmaztak meg. Végül a tanító diák visszakérdezte a tananyagot társaitól. A második körben a visszakérdezés helyett a téma rögzítéséhez különféle RWCT módszereket adtam a szakértői csoportok kezébe, minden téma más-más módszert kapott, pl. gondolattérkép készítése, kockázás.¹ Itt „átestem a ló túlsó oldalára”, vagyis túl kevés instrukciót adtam a módszerek elsajátításához és gyakorlásához, így ennek során nem érvényesültek az alapelvek, néhány csoportban ez komoly gondot okozott, hiszen nem valósult meg az együttműködés, és néhányan kiszorultak a közös munkából.

Egy másik probléma az alkalmazott módszerekkel volt kapcsolatos, hiszen a diákok kizárólag a tartalmi ismereteket rendszereztek, mélyítették, a források és eszközök megismerése így háttérbe szorult, egy-két csoportban pedig teljesen elsikkadt (ez a teszt eredményein alaposan meglátszott). A következő blokkban ezt úgy igyekeztem orvosolni, hogy minden csoporttag kapott egy cédulát egy szerep megnevezésével, a feladata pedig az volt, hogy a cédulát akkor rakja le az asztalra, ha alaposan megbeszéltek/megtanulták annak a szerepnek a gyűjtését (pl. a vonatkozó eszközöket átnézték). Amíg nem került le az összes cédula az asztalra, nem érhetett véget egymás tanítása. Ez a kis „trükk” és az előző teszt riasztó eredményei (ill. a várható tesztkérdések jellegének ismerete), valószínűleg egyaránt hozzájárultak ahhoz, hogy a harmadik blokkban már komoly gondot fordítottak hallgatóim a források és az eszközök bemutatására.

Teszteredmények és értékeléseik

A kurzus során a hallgatók összesen három tesztet írtak. A 2. és 3. tesztben minden téma minden szerepére vonatkoztak kérdések, így nemcsak az egyéni tanulás, de az egyéni tanítás hatékonysága is nyomon követhető volt (az első teszt ennél egyszerűbb volt és kevesebb feladatból állt). A csoportátlag így alakult: 1. teszt: 69%, 2. teszt 56%, 3. teszt 83%. Az első és különösen a második teszt, valamint az órai megfigyeléseim arra ösztönöztek, hogy a sikertelenség (én annak ítélem meg) okait közösen próbáljuk meg föltárni. Ennek érdekében két ízben is megvizsgáltuk a hallgatókkal saját tanulási folyamatukat, lépésekre bontva, majd megállapították, hogy melyik fázis a leggyengébb – jellemzően egymás tanítását (a szakértői és a mozaik csoportokban is) jelölték meg. A sikertelenség okát abban látták, hogy *nem figyeltek eléggé* egymásra, illetve a feladatra, gyakran *elkalandoztak* a témától, így annak megtanulására nem jutott *elég idő*. Ez a „beismerő vallomás” döböntett rá, hogy valójában a fent már emlegetett kooperatív szerepek hiányoznak a csoportokból: a bátorító, az időgazda, a jegyző, a nyomolvasó.¹⁰ Pedig éppen ezek tudták volna garantálni, hogy a csoportok a témánál maradjanak, hogy kihasználják az időt, hogy mindenkire odafigyeljenek stb. A következő kurzusból semmiképp sem hagyom ki ezeket...

Másik megfigyelési-elemzési szempontunk a szerepekhez (az általunk használt szerepek, mint például a vázlatíró stb.) kapcsolódó otthoni munka elvégzése, ill. annak minősége volt. Megvizsgáltuk, hogy a hallgatók a szerepüzeneteknek (feladat-meghatározás és instrukciók - lásd fent!) megfelelően dolgoztak-e, illetve ahol szükséges volt, újabb instrukciókat fogalmaztunk meg közösen. A tanulmány elején bemutatott útmutatások közül a dőlt betűvel szedetttek a kurzus során közösen kerültek meghatározásra, a reflexiók nyomán. A három blokk során született, csoportonként közösen készített portfóliók minősége a kurzus során folyamatosan javult. A közösen megfogalmazott instrukciók mentén egyre

Dévényi Anna: Együtt-tanulás és együtt-tanítás a történelemtanár-képzésben (Egy kezdő kooperáló botladozásainak tanulságai)

pontosabb és szakszerűbb munkák születtek. A kurzus végén az önállóan összeállított portfóliók ezeknek az elvárásoknak már szinte maradéktalanul megfelelnek.

A tanulási folyamat ellenőrzésére, értékelésére, kiigazítására relatíve sok időt fordítottam a kurzus során. Ennek oka elsősorban saját tapasztalatlanságom volt (szükségem volt ezekre a visszajelzésekre és a problémák közös feltárására). Szerencsére a kísérleti csoportom tanár szakos hallgatókból állt, akiket megpróbáltam olyan helyzetbe hozni, hogy a leendő tanár fejével gondolkodjanak, és a reflexiókban meglássák (és amennyire lehet, megtanulják) a tanulási-tanítási folyamat értékelését és irányítását is.

Az ellenőrzés-irányítás feladatai közül számomra komoly gondot okozott a szakmai, tartalmi hibák, tévedések, hiányok korrigálása úgy, hogy lehetőleg ne essek ki a kooperatív struktúrákból, se pedig a kooperatív tanári magatartásból. Mivel diákjaimnak az otthoni feladatokat folyamatosan fel kellett tölteniük egy, a hálózati tanulást támogató webes felületre¹¹, az órán készített folyamatábrákat pedig én őriztem, állandóan lehetőségem volt ezek alaposabb ellenőrzésére, az órán kívül is. Ennek során persze találtam korrigálnivalót, de nem igazán találtam jó megoldást a javítások elvégzésére anélkül, hogy egyszerűen én közöljem a jó megoldásokat, romba döntve ezzel az egyénileg ill. csoportban megszerzett tudás érvényességét.

Egyfelől problémát okozott, hogy nem minden csoport munkájában volt hiba, viszont ha ismételni akarnék, vagy szeretném, hogy újragondolják a munkájukat, akkor addig a hibátlan megoldást nyújtó csoportok sem haladhatnak tovább (legalábbis én nem láttam erre lehetőséget), márpedig az időnek éppen nem voltunk bővében. Másrészt nem láttam garanciát arra, hogy valóban sikerül feltárniuk és kijavítaniuk a hibákat (a párhuzamosan egy témán dolgozó csoportok ellenőrizték/összevetették munkáikat, de maradtak feltáratlan tévedések). A kézenfekvő megoldás, amit Arató Ferenc, a kooperatív oktatói műhely vezetője javasolt, újabb források kiadása lett volna, amelyek alapján megláthatják saját hibáikat – ilyen források előállítására, vagy előkeresésére azonban sajnos egyszerűen nem volt időm...

És itt elérkeztünk egy olyan kérdéshez, ami – véleményem szerint – az eredményes kooperatív tanulás egyik legfontosabb alapja, mégsem ejt különösebben róla szót a szakirodalom – talán azért, mert annyira kézenfekvő. Kézenfekvő, de a tanulás-szervezés és irányítás során az egyik legkomolyabb kihívás a megfelelő eszközök (a témának, a céljainknak, a diákoknak stb. is megfelelő), illetve források biztosítása, melyeken a tudásszerzés alapul. A források gyűjtésén, kiválasztásán áll vagy bukik – szerintem – hogy sikerül-e elérnünk akadémikus céljainkat. Valószínűnek tartom, hogy a kooperatív modellt alkalmazó tanároknak sok esetben kell saját taneszközöket fejleszteniük, forrásszövegeket felkutatniuk céljaik elérése érdekében.

Az utolsó óra teljes egészében a reflexióké volt, ezúttal az egész kurzusra vonatkozóan. Itt megvizsgáltuk, hogy mennyiben valósultak meg a célkitűzéseink és elvárásaink (a kurzus elején készített „elvárásfa” alapján), reflektáltunk az egyéni és a csoportmunka eredményeire, és sor került a kooperatív alapelvek vázlatos megismertetésére, a kurzus alapelveknek való megfelelésének vizsgálatára is. Ez utóbbihoz egy kérdéssort állítottam össze, másrészt megkértem a csoportokat, hogy a kurzus menete alapján próbálják megtippelni, hogy a tervezés során milyen elveket tartottam szem előtt. (Erre természetesen még a kooperatív alapelvek ismertetése előtt került sor.) Ilyen megoldások születtek:

- csoportok között legyen interakció;
- a színek használata által az egyes csoporttagok teljesítménye jobban látható;

Dévényi Anna: Együtt-tanulás és együtt-tanítás a történelemtanár-képzésben (Egy kezdő kooperáló botladozásainak tanulságai)

- tanár koordináló szerepe;
- a diákok egymástól tanulnak, nem a tanártól;
- fontos hogy mindenkinek legyen szerepe, és mindenki részt vegyen az órán/feladatban;
- együttműködés/csoportmunka;
- mindenki egyenlően vegyen részt a munkában (ez minden csoportnál szerepelt);
- a csoport képességeihez mért feladatok;
- a feladatok megosztása;
- rugalmasság.

A kooperatív kurzus hallgatói értékelése során megkértem a diákokat, emeljenek ki egy-egy javításra szoruló mozzanatot és egy-egy olyan dolgot, ami igazán tetszett nekik a kurzusban. A fejlesztésre vonatkozó jótanácsoknál legtöbbször a feszebb időbeosztást hozták fel (főleg a blokkok első felében). Felmerült az a (szerintem megfogadásra érdemes) javaslat, hogy a 90 perces órák helyett tömbösítve (pl. 2x90 percben) eredményesebben lehetne dolgozni. A kurzus legnagyobb értékének többnyire a csoportmunkát, a csoport jó együttműködését és a nagy gyakorlati értékkel bíró, mindenki számára hozzáférhető, közösen létrehozott portfóliócsomagot jelölték meg, de sokan kiemelték a kurzus során megismert új tanítási módszereket is.

Összességében a kurzust több szempontból is eredményesnek tartom. A hallgatók szempontjából vizsgálva, egy előadáshoz, vagy egy nem kooperatív szemináriumhoz képest összehasonlíthatatlanul nagyobb (szinte folyamatos) volt az aktív órai munka, a személyes részvétel aránya. A diákok (egy-két kivételtől eltekintve) érezhetően bevonódtak a tanulási folyamatba, amit lelkiismeretes felkészülésük, érdeklődésük, a minimum elvárt otthoni munka rendszeres felülteljesítése mutatott. Saját értékelésük szerint különösen jól rögzültek bennük azok a témák, amelyeket nekik kellett megtanítaniuk társaiknak.

Saját fejlődésem szempontjából, értékes tapasztalatokat gyűjtöttem a kooperatív oktatásszervezés terén. Sokkal tudatosabbá vált tanári tevékenységem (a tanulási folyamat tervezésében, szervezésében, irányításában és értékelésében stb.). A kooperatív oktatási struktúrák alkalmazása lehetőséget adott diákjaim eddigénél sokkal alaposabb megismerésére (képességeikre, érdeklődésükre, személyiségük egészére vonatkozóan). Rengeteget tanultam diákjaimtól szakmai téren is, egyéni gyűjtőmunkájuk során számomra eddig ismeretlen forrásokkal és taneszközök garmadjával ismertettek meg. Fontos pozitívumnak tartom azt is, hogy a rendszeres szakmai konzultáció (oktatói kooperatív műhely) során nagyon jó és szoros, további együttműködéssel kecsegtető szakmai kapcsolat jött létre a kar kooperatív struktúrákkal ismerkedő, ill. azt oktató munkatársai között.

Ezzel kapcsolatban hangsúlyozni szeretném, hogy a kooperatív struktúrák adaptálásának sikere az említett személyes és csoportos szakmai konzultációk nélkül elképzelhetetlennek tűnik. Az első próbálkozások során jócskán értek kudarcok, melyek okainak feltárásában az oktató műhelyeken kaptam segítséget. Jellemzően ezek merültek fel: nem ügyeltem az alapelvek érvényesülésére, nem megfelelő forrásokat biztosítottam a munkához, ill. „túlterveztem” a tanulási folyamatot, vagyis egyfelől túlbonyolítottam, másfelől nem terveztem elég időt a feladatok megoldására. A konzultációk nélkül könnyen lehet, hogy hamar sutba dobtam volna az egész kísérletet azzal a tanulással, hogy mindez csak elméletben szép, de a gyakorlatban nem működik. Most úgy látom, működik.

Dévényi Anna: Együtt-tanulás és együtt-tanítás a történelemtanár-képzésben (Egy kezdő kooperáló botladozásainak tanulságai)

JEGYZETEK

1. A tanulmány a kooperatív oktatásszervezés felsőoktatásban történő adaptálását támogató tanulmánykötet részeként jelenik meg: Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban. Szerk: Arató Ferenc, PTE BTK, Pécs, 2011. (A kötet, s így e tanulmány is, a TÁMOP 4.1.2/B program támogatásával született.)
2. „Reading and Writing for Critical Thinking” – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért, mely program a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) közvetítésével jutott el Magyarországra. Kidolgozását a Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) kezdeményezte.
3. ARATÓ – VARGA (2008) 43.
4. Lásd erről a történelemtanítás kapcsán: F. DÁRDAI (2006)
5. ARATÓ (2010) 106-116.
6. ARATÓ – VARGA (2008) 75-79.
7. ARATÓ – VARGA (2008) 45-50.
8. SZÁRAY – KAPOSÍ 2008.
9. BÁRDOSSY – DUDÁS – PETHÓNÉ-NAGY – PRISKINNÉ RIZNER (2002)
10. Bővebben ezekről és funkciójukról lásd: ARATÓ – VARGA (2008)
11. Coospace

IRODALOM

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Educatio, Budapest

ARATÓ Ferenc (2010): [Egy általános kooperatív modell lehetőségéről](#). *Iskolakultúra*, 20. évf. 1. sz. 106-116.

BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ-NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs-Budapest

F. DÁRDAI Ágnes (2006): *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái*. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés-történelmi gondolkodás* I. kötet. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. ELTE–MTT, Budapest, 59-74.

SZÁRAY Miklós – KAPOSÍ József (2008): *Történelem IV. Forrásközpontú történelem*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Dévényi Anna: Együtt-tanulás és együtt-tanítás a történelemtanár-képzésben (Egy kezdő kooperáló botladozásainak tanulságai)

ABSTRACT

Dévényi, Anna

***Cooperative Learning and Cooperative Teaching in History Teacher Training
(Lessons From a Starter Cooperative's Missteps)***

The following take place for demonstration in a university course in which the instructors carried out an experiment on the adaptability of organising cooperative learning. The study deals with several learning processes at the same time. On one hand, it shows the process of the students learning, the course of the class, its goals and their achievement. On the other hand, it examines how the instructor learnt (learns) the correct use of cooperative structures and how to build a course (if possible in all parts) on cooperative principles, which difficulties arise, which mistakes follow and how to try to correct these.