

József
ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI INTÉZET

ISKOLAKUTATÁSI
ÉS -FEJLESZTÉSI KÖZPONT

KUTATÁSI BESZÁMOLÓK

BENDA JÓZSEF

KISCSOPORTOS TANULÁSSZERVEZÉSI MODELLKÍSÉRLET

Budapest, 1986. december

13

13.

Bende József

KISCSOPORTOS TANULÁSSZERVEZÉSI MODELLKÍSÉRLET

(Szociálpszichológiai és didaktikai szempontok
együttes érvényesítése az alsó tagozatos tanításban)

Budapest, 1986. december

Belső használatra. Kereskedelmi forgalomba nem hozható.

ISSN 0237-0078

ISBN 963 682 101 1

**Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet
Iskolakutatói és -fejlesztési Központja**

**Felelős kiadó:
dr. Mihály Ottó,
az IKFK vezetője**

**Szerkesztő:
Lengyel Péterné**

Budapest, 1986.

**Készült az Országos Pedagógiai Intézet házi nyomdájában,
A/4 formában, 6,75 A/5 nyomdai ív terjedelemben, 500 példányban.
Felelős vezető: Gerhardt Sándor
Azonosítási szám: 132**

TARTALOM

ELŐSZÓ	6
I. A NEVELÉSI HELYZET SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSE	7
1. Nem A GYERMEKET neveljük az iskolában!	7
2. A személyiség a strukturált csoportban	7
3. A kölcsönös érdekeltségi rendszer, az érzelmi övezetek megteremtése az osztályban	8
II. ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSEK	9 ✓
1. A kiscsoport szociálpszichológiai értelmezése a tanítási-tanulási folyamatban	9 ✓
2. A kognitív folyamatok laboratóriuma: a kiscsoport	10 ✓
3. Az iskolai tevékenységformák nevelő hatásának összehasonlító vizsgálata (vázlatok)	11 ✓
3.1 A frontális tanítási módszer tevékenységi formái	12 ✓
3.2 A kiscsoportos tanulásszervezés változatai	13 ✓
III. A KISCSOPORTOS TANULÁSSZERVEZÉS ELMÉLETE	15 ✓
1. A szervezeti rend kiépítése (csoportalkotás)	15 ✓
1.1 Elméleti kérdések	15 ✓
1.2 Csoportdinamikai tényezők	16 ✓
2. A tanulási tevékenység (a curriculum) tervezése	17 ✓
2.1 Az ismeretsajátítás „decentralizálása”	17 ✓
2.2 Elvek, szempontok a feladat tervezésénél	18 ✓
3. Az értékelés kérdési problémája	20
3.1 Az értékelés tárgyi (és szociálpszichológiai) tartalmi (és nyilvános) formája	20
3.2 Személyiségfejlesztő (értékelési stratégiák)	21
IV. EREDMÉNYEK (METSZETEK)	23
1. Megfigyelések és tapasztalatok	23
1.1 A tanító-diák viszony változása	23
1.2 A gyermekek magatartási stratégiái	24
1.3 Tanulási szokások	25
1.4 Szereplés az osztály előtt	25
1.5 A csoportok működése	26
1.6 Csoportközi viszonyok	26
1.7 Értékrendszer	27
2. A gyerekek tapasztalatai	27
3. A szülők tapasztalatai a gyerekek személyiségének változásairól	28
V. KISCSOPORTOS TANULÁSSZERVEZÉS A GYAKORLATBAN	31
1. A csoportok működtetése az egyes tanórákon	31
1.1 Matematika	31
1.2 Rajz és technika	31
1.3 Testnevelés	31
1.4 Magyar nyelv és irodalom	32
2. A pedagógus személyisége és feladatai	34 ✓
a) Magatartása	34 ✓
b) Az osztály folyamatos fejlesztésének stratégiája	35 ✓
3. Beszámoló egy kísérleti osztályról (Páljani Dániel, Kádár)	38
a) Tapasztalatok	38
b) A csoportok működéséről	39
4. Esetleírás (kísérleti napló) (Mehér, József, Kőrösi, György)	40
VI. ÖSSZEFOGLALÓ	48
HIVATKOZOTT IRODALOM	49
FELHASZNÁLT IRODALOM	50
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	53

Az iskolai tanítás gyenge hatékonysága sokféle problémát vet föl. Az utóbbi idők neveléstudományi kutatásai szinte egyhangúlag megállapítják, hogy a nevelés, a személyiségformálás nem kap elegendő hangsúlyt a folyamatban. Sokkal nagyobb szerepet kapnak a szaktárgyak, a tanterv, a tankönyv, az órarend és adminisztratív előírások, mint a nevelési folyamat maga.

A személyiségfejlesztés családi és iskolai megoldatlansága évről-évre nagyobb terhet rak a társadalom „humán szolgáltató” szektoraira az egészségügytől a bűnüldöző szervekig. Elegendő egy pillantást vetnünk az öngyilkossági, a válási, az életkorcsökkenési, a demográfiai, az alkoholizálási, a kábítószerfogyasztási statisztikákra, hogy a helyzet súlyosságát fölmérhessük. Évente például 200–300 gyermek-öngyilkossági kísérletet jegyeznek föl, amelyek közül mintegy 10 halállal végződik. Bár ezek nem csak a nevelés hiányosságaira vezethetők vissza, az összefüggés talán mégsem tűnik mesterkéltnek.

Iskolai gyakorlatunk évtizedek óta nem tudja megoldani a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásának problémáit. A nehezen nevelhető gyerekeket kiveti magából vagy devianciába kényszeríti, a tehetséggondozás kérdéseinek megoldatlansága is a problémák gyűrűződését mutatja, de ide sorolhatjuk még az iskolai fegyelem körül felélénkült vitákat is, amelyek egy közeledő krízishelyzet kialakulása felé mutatnak.

Eljutottunk arra a pontra, amikor már a pedagógusok sem a tanítási folyamatra, a gyerekek személyiségének a fejlődésére ügyelnek, hanem egy túlélési stratégiára rendezkedtek be. Az egyes tanórákat nem kihasználni, hanem eltölteni igyekeznek. A gyerekek képességeinek fejlesztésére kevesen figyelnek, elmondják a „maguk részéről” a tananyagot, s ezzel dolgukat befejezettnek tekintik. Ugyanakkor a gyerekek sem találják a helyüket az iskolában, a megszokott tanítási rendszerben.

A tanítás mai gyakorlata, a kereteit meghatározó módszertan, a tanulási folyamat felépítése, ütemezése, technológiája, szervezeti kerete, az emberformálás csatornáinak írott és íratlan szabályai a múlt század óta szinte változatlan formában öröklődtek át s szilárdultak meg.

Az eltelt évtizedek alatt megváltozott az iskola körül a társadalom, ám az iskolában a tanítási módszereket illetően lényeges változás nem történt. A szervezeti keretek innovációjának kísérletei, a korszerűsítő törekvések valahogy mindig kikerültek a hivatalos reformok látóköréből, és az elmúlt évszázad társadalmi változásai is a régi tanítási rendszer konzerválásának irányába hatottak.

A problémák sűrűsödése jelzi az időszzerűségét olyan új tanulásirányítási stratégiák kidolgozásának, amelyek a személyiségfejlesztés alapkövetelményéből kiindulva képesek az iskolában a humánium, a szeretetteljes kapcsolatok, az empátia, a tolerancia, a kooperatív készségek kialakítására.

A szociálpszichológia kutatási eredményei, amelyek az utolsó két évtizedben váltak Magyarországon szélesebb körben elterjedté, újólag rámutattak a személyiségfejlesztés, a nevelés szempontjainak fontosságára, s egyúttal teret nyitnak egy új stratégia kidolgozásához. Nem csak a „nevelés” kérdésének a jobb megoldása várható a személyiségfejlődés és a társas kapcsolatok törvényszerűségeinek figyelembevételétől. A szociálpszichológia az iskola legfontosabb területének, a kognitív képességek fejlesztésének a befolyásolására is alkalmas eszközt mutat föl, és ezzel új összefüggésbe helyezi a neveléstörténet régi dualisztikáját, az oktatás és nevelés egységességének kérdését.

A nevelő iskola kialakítása — ebben a megvilágításban — nem az „oktató iskola” rovására fog történni, hanem az oktató iskola javára. A korszerű, hatékony oktatásnak a hatékony nevelés a feltétele, és fordítva, mert mindkettőnek a személyiség sokoldalú fejlesztése a lényege.

A szociálpszichológia mai eredményei rámutatnak a kognitív képességek és társas kapcsolatok együttes fejlődésének a tényére. Ez a törvényszerűség a tanítási-tanulási folyamat megszervezésével szemben új igényeket támaszt. Ennek a megvalósításával valószínűleg eredményesebben fogunk tudni szembesíteni a tehetséges és a nehezen nevelhető gyermekek, a divánások és hátrányos helyzetűek problémáival, s ezzel leszünk képesek lépéseket tenni az iskolai fegyelem kérdéseinek a megoldása felé.

Ma már nem szorul elméleti bizonyításra a kiscsoportos tanulásszervezés hatékonysága. A szakirodalom egyértelműen leszögezi, hogy növekszik a gyerekek tanulási kedve és teljesítménye, miközben magatartásuk kiegyensúlyozottabbá, fegyelmezettebbé válik. A társas helyzet pozitív folyamatokat indít el az empátia, a tolerancia, a kölcsönös segítségnyújtás, az egymásért érzett felelősség kialakulásának, az előítéletek lebontásának irányában.

A gyerekek intenzív kommunikációs kapcsolatait és az eltérő normarendszerekkel való szembesülés fejlesztő hatással van a gondolkodási képességekre is. Ezért nemcsak az intellektus vagy a magatartás fejlesztését lehet vele elérni, hanem ezeket együtt, kiegészítve az emocionális szférákkal, amelyről a hagyományos oktatási gyakorlat szinte teljes egészében lemond. A kiscsoportos keretek között a társas magatartás, az affektív vonások és az intellektus együttes fejlődésre „kényszerül”, és a nevelési folyamat sokat bíralt egyoldalúsága oldódik. Mindezt nem passzív befogadói szerepek, hanem valóságos cselekvések, akciók és interakciók biztosítják.

Ez az eljárás a húszas évektől kezdődően foglalkoztatja a nemzetközi pedagógiai közvéleményt, és azóta helyütt meghonosodott már. Nyugat-Európában töretlenül folytak a kutatások, és ezek alapozták meg a napjainkban oly látványos eredményeket fölmutató differenciált iskolaszervezeti formákat. (A csoportpedagógiának már az NSZK-ban például folyóiratai, könyvsorozatai, továbbképzési központjai vannak, több tucatra tehető a monográfia száma is.)

Hazánkban az a fejlődés a második világháború után megtorpant. A csoportmunka alkalmazását – a reformpedagógiai mozgalommal együtt – veszélyes tendenciának minősítették. Évtizedek teltek el, mire újra elismerték létezését, és eredményessége ismét bizonyítást nyert. (Lásd: Búzás, Bábosik, Nádasi, Fábián, Xantuszné, Sallós és mások munkáit.)

Kutatásomban a szociálpszichológia szemléletére alapozva először elméletben, majd a gyakorlatban, iskolai körülmények között, kísérletet tettem egy új tanulásszervezési modell kidolgozására. A kiscsoportos oktatás eredményeire támaszkodva vizsgáltam meg a társas lélektan és a didaktika törvényszerűségei együttes alkalmazásának lehetőségeit. (Öntevékeny diákcsoportok tanulásának irányítása, kutatási terv; Kiscsoportos oktatás a hazai és a nemzetközi szakirodalomban, Belső Műhelytanulmányok; A kiscsoportos oktatás szerepe az iskolában, Pedagógiai Szemle; A kiscsoportos oktatásnak megfelelő tananyagszerkezet, Tanterveméleti füzetek; Nondirektív irányítású szimpóziumok tanításának elmélete és módszertana, kísérleti anyag.)

A koncepció felvázolása után, 1983-ban az Országos Pedagógiai Intézet Iskolakutatási és -fejlesztési Központjában lehetőséget kaptam egy kísérlet indítására, hogy az iskolai gyakorlatban kifejlesszem a konkrét eljárások módszereit és eszközeit. A kísérlet az első évben két harmadikos osztályban zajlott (félévkor egy osztály kikapott, illetve egy új osztály jött a helyére). Ekkor alakítottuk ki pedagógus kollégáimmal az új tanulásszervezési rendszert, és készítettük el a tanítási segédanyagokat. A második tanévben három újabb kísérleti és három kontroll osztályt indítva fölméréseket végeztünk a tanulásszervezési modell eredményességének a megállapítására. Öt alsó tagozatos osztály tapasztalata áll tehát rendelkezésünkre ahhoz, hogy bizonyos korlátozott érvényességű tételeket tudjunk fogalmazni.

E kutatási beszámolóknak nem célja a kísérleti és a kontroll osztályok eredményeinek összevetése, a szociokulturális háttér elemzése vagy a hatásrendszer aprólékos feltárása. Itt csak arra vállalkoztam, hogy:

- feltárjam a szociálpszichológia alkalmazási lehetőségeinek egy részét a tanítási-tanulási folyamat korszerűsítésében;
- bemutassam, hogy bizonyos feltételek között működőképes az iskolában a felkínált új tanulásszervezési modell;
- bemutassam ennek várható előnyeit, az elérhető személyiségváltozásokat;
- bemutassam, hogy milyen szemlélettel és módszerekkel lehet különböző tantárgyakban tanítani, ha a „nondirektív” alkalmazni kívánjuk, és
- leírjam, mi történt egy éven keresztül két kísérleti osztályban.

A további elemzéseket és vizsgálatokat a következő írásaimban tervezem, de remélem a beszámoló sem lesz olvasóim számára érdektelen.

Mivel kutató és gyakorló pedagógus olvasókra egyaránt számítottam, a füzet szerkesztésében együtt találkoztunk elméleti fejtegetésekkel és konkrét gyakorlati útmutatásokkal. A könnyebb érthetőség kedvéért azonban gyakorlatiasabb bekezdéseket, fejezeteket kisebb betűkkel megkülönböztettük.

1986. március 1

I. A NEVELÉSI HELYZET SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSE

1. Nem A GYERMEKET neveljük az iskolában!

Bár előszeretettel használjuk a fogalmat nevelésméleti szakirodalmunkban, a GYERMEK, mint olyan – s főként a pedagógus–gyermek viszony, amelyre a hagyományos nevelési ideológiák épülnek – a gyakorlatban valójában nem létezik.

Első olvasatban ez meglepőnek tűnhet, de nézzük: azonos-e „a gyermek” az osztállyal? Mikor áll a pedagógus de facto a gyermekkel szemben? Amikor felel? Ha dolgozatot ír? Amikor kiküldi a boltba? Ha tanulmányi versenyre viszi? Amikor családot látogat? Soha. Amikor a gyerek felel, társai előtt felel! Amikor kimegy az osztályból, oda, közéjük fog visszamenni. Sikerei és kudarcai a kialakított sajátos társas pozícióját érintik.

A pedagógus csak kivételes esetekben neveli A GYERMEK-et. Ha a pedagógus magatartásának tervezését, elemzését végezzük, más a tárgya gondolkodásunknak, ha egy gyerekről vagy, ha gyerekekről van szó. A nevelés elméletében is másként kell a problémát megragadni, ha egy személyről vagy ha több személyről (csoportról) beszélünk. Ennek a határait hajlamosak vagyunk nem észlelni. (Vö.: rejtett tanterv.)

Az iskolában, az osztályban általában gyerekekkel (csoporttal) van dolgunk. Ez a nevelésmélet részéről fogalmilag más megközelítést igényel, mintha csak egy gyerekről volna szó és a gyakorlatban más magatartást diktál. Jól elkülönítve kell tudni kezelni a személyt, a párt, a kiscsoportot és a nagyobb csoportokat, hogy a valóságos folyamatokat képesek legyünk torzító redukciók nélkül megragadni.

„A gyermek nevelése” tehát nem azonos kategória a „gyermek nevelésével” vagy a „kiscsoport” illetve a „nagy csoport nevelésével”. A „gyermek” fogalom használata félrevezet bennünket, mert olyan absztrakció, amely nem fedti a valóságos helyzeteket. A diádikus (páros) interakciók más törvényszerűségeknek engedelmeskednek mint a 3–5 fős vagy a 10–15 fős csoportok.

A személy–csoport problematikán túlmenően külön kérdés az, hogy „a gyermek” valójában nem is létezik, mint ahogyan „ember”, „személyiség” sem létezik önmagában, csak kapcsolatainak gyűrűjében. (Anciferova) Az interakcionista személyiségelméleteknek ez a „fölfedezés” a legnagyobb érdeme. Rávilágít ugyanis arra, hogy a „személyiségfogalom” egy gondolkodásbeli redukció, amely megkönnyíti bizonyos mértékig, de félre is vezeti gondolkodásunkat. (László János)

„A gyermek” fogalom használata – bizonyos értelemben – mégis termékenynek mondható. Didaktikai értelemben ui. van gyermek. Akkor is, ha csak részeként a csoportnak. Az emberi képességek között találunk olyanokat, amelyek társaktól függetlenül is léteznek (pl.: a néma olvasás, de: a hangos olvasás már nem! a beszéd nem! stb.). A nevelésméleti probléma éppen ennek a „kettős” természetnek a megragadása, és a fejlesztés dialektikus stratégiájának a kidolgozása. Az ellentmondások – mint később látni fogjuk – természetes részei a nevelési folyamatnak. Ezek kezelésének és irányításának kidolgozása a modern alkalmazott szociálpszichológia alapján a nevelésmélet feladata.

2. A személyiség a strukturált csoportban

Amikor két-három gyermekkel áll a pedagógus kapcsolatban, valójában egy gyermekcsoportot kezel. A csoport nagysága bizonyos határok között hasonló, de a határokat túllépve eltérő magatartási törvényszerűségeket kényszerít a részt vevő egyénekre.

Másként viselkedik egy kiscsoport akkor is, ha tagjai között szoros érzelmi kötődések vannak, vagy ha például valamelyik tagját társai elutasítják. A pedagógus ösztönzései, kívánságai, utasításai ezen szálak figyelembevételével kell kiszámíthatatlan, véletlenszerű eredményekre vezethetnek.

Minden osztályban már az együttjárás első napján létrejönnek kisebb csoportosulások, „csapatok” társulások. Jellemző példája ez a szoros kapcsolódásnak, s nyilvánvalóan más természetű jelenség, mint gyerekek egymás mellett lévő strukturálatlan halmaza. Irányítása-befolyásolása más módszereket követel. A pedagógusok (és sokan a gyermekek közül) nem szeretik ezeket a csoportokat (klikkeket), és igyekeznek szétrombolni őket. *Miért?* Azért, mert ez a „kiscsoport” egy erős belső kohéziót jelent az osztály strukturálatlanságával szemben. Értékrendje, tagjainak fellépése jelentősen különbözik. A szervezethez önmagában értéket hordoz, de ez az érték csak a bent levők számára az – kívülállók, a „nézők” ebből ki vannak zárva. A szervezett csoport kívülről nézve klikk, belülről azonban közösség. Aivel a pedagógus nem képes arra, hogy másokat is, esetleg mindenkit „bevezessen” a közösségbe, ezért többnyire szétrombolni igyekszik ezeket. A mai tanítási technológiával nem tud a csoportosulásokkal boldogulni, irányításukhoz az eszközei kidolgozatlanok, és ezért rendszeres, célra orientált, tudatos csoport hatások elérésére nem képes. Így az osztály-, illetve csoporthelyzetet, a kialakuló kiscsoportokat, klikkeket, baráti köröket nem veszi tudomásul.

A pedagógus-csoport, (osztály) illetve a pedagógus-alcsoport helyzetet interperszonális viszonyra „váltóztatja”, azaz úgy tesz, (azt hiszi) mintha az osztályban egyénekké volna dolga. A gyerekek magatartását is ez az alapszabály

határozza meg. Olyan helyzetben vannak, „mintha” nem is volnának jelen, illetőleg csak annyiban vannak egymással jelen, amennyiben a pedagógus ezt pillanatról pillanatra lehetővé teszi.

Ez a „mintha”-együttlét is hozzájárul az iskolában megszokott, torz magatartási megnyilvánulások és szerepek kialakításához, és a háttérben meghúzódó indulatok erőteljesen lerontják a személyiségfejlesztés, de egyben a hatékony oktatás esélyeit is.

A személyiség formálása viszont – a dinamikus személyiségelméletek megközelítése szerint – elképzelhetetlen a személyt körülvevő kapcsolatok átalakítása és befolyásolása nélkül. A pedagógusnak feladata nem a kapcsolatok leépítése, fékentartása, hanem a fejlesztése, irányítása, ösztönzése. A hatékony neveléshez ezért nem elegendő a pedagógus–gyermek interakciós kapcsolataira építeni, illetőleg ilyen típusú kapcsolatokra redukálni minden helyzetet. Szükség van a gyerekek és a csoportok egymás közötti kapcsolatrendszerének a tervezésére és irányítására, fejlesztésére és kibontakoztatására is. A személyiségfejlesztés céljai csak így valósulhatnak meg.

A nevelési szempontok mellett didaktikailag is indokolt a gyerekek kapcsolatrendszerének a befolyásolása (és szélesítése). A szociálpszichológia eredményei alapján bizonyítottnak tekinthető a társas kapcsolatok és a gondolkodás együttes fejlődésének hipotézise (Aebli, Piaget, Bartlett) stb.

A kognitív fejlődés párhuzamosan halad a társas kapcsolatokra való képességek (Doise és mtsai), a személyiségfejlődés egészével. A kérdés az: hogyan, miként lehet ezt megszervezni?

A fenti gondolatmenet után talán nem meglepő, ha a túlnyomó részt frontális oktatási módszernél nagyobb hatékonyságot lehet elérni mind kognitív, mind személyiségfejlődési szempontból a kis csoportos oktatással.

3. A kölcsönös érdekeltségi rendszer, az érzelmi övezetek megteremtése az osztályban

A dinamikus személyiségelméletek (Fromm, Krappman, Berne stb.) világosan bemutatják a tulajdonságok és képességek kialakulásának folyamatát. Az intellektuális műveletek, az emóciók és a tulajdonságok a személyiség veleszületett belső feltételein kialakuló interiorizációs mechanizmusok eredményei, mintegy lenyomatai a külvilágban szerzett tapasztalatoknak. Azt is mondhatjuk, hogy a személyiséget körülvevő más emberekhez való viszony, kapcsolati rendszer, s ezek folyamata meghatározza a személyiségbe épülő tulajdonságok, képességek rendszerét. A pedagógiai és közöskkel megteremtett stabil kapcsolati minták értékdimenziója, tartalma sajátítódik el fokozatosan s válik a személyiség stabilitásának, harmóniájának, kiegyensúlyozottságának vagy – ellenkező esetben labilitásának, dependenciájának, infantilizmusának – meghatározó elemévé.

A társas kapcsolatok kialakulása és stabilizálása felé való térnyitás tehát alapvető jelentőségű hatékonyságnövelő tényező az iskolai osztályokban.

A tanulásirányítás technológiájának az osztályban létező alcsoportokkal kell dolgoznia, mert ezek felerősítésével, kezelésével hatékonyabb ismeretszajítást, nevelést, személyiségfejlesztést lehet elérni.

A mikrocsoportok szétrombolása helyett ezek erősítésére, kibontakoztatására törekedve, a meglevő kapcsolatok fejlesztésén keresztül – a tanulásirányítás megfelelő módszereivel, a feladatok és az értékelés segítségével elérhető, hogy a gyerekek érdekeltté válnanak egymás tudásának és személyiségének fejlesztésében, és ezáltal a pedagógus szándékai felerősödve érvényesülhetnek. Az állandó alcsoportok létrehozásával az osztályban érdekeltté lehet tenni a gyerekeket abban, hogy egymásra figyeljenek, megtanuljanak kooperálni, kölcsönösen segítsenek a feladatmegoldásban.

Az interiorizálás törvényszerűségei ez esetben arra a következtetésre vezetnek, hogy a kölcsönös érdekeltség egymás fejlesztésében lassan a gyerekek belső igényévé, önalakító-önfejlesztő szükségletévé válik, amely a pedagógus távollétében is működőképes lesz.

Megfigyeléseinkkel alátámasztva azt is megállapíthatjuk, hogy a megteremtett és később interiorizálódó, kedvező pszichés klíma (érzelmi övezet) hatalmas energiákat szabadít föl a gyerekekből, amely egy öngerjesztő mechanizmusként a teljesítmények állandó növelésének tartálékává válik.

II. ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSEK

1. A kiscsoport szociálpszichológiai értelmezése a tanítási-tanulási folyamatban

Amikor a hagyományos nevelésméleti-módszertani irodalom csoportmunkáról beszél, akkor a három ún. „munkaforma” egyikéről van szó, a frontális, az egyéni ill. differenciáló foglalkozások mellett. Ezeket a pedagógus szabadon váltogatja egymással. Megtervezi óráját, és egy-egy szakaszhoz valamilyen „tananyagfeldolgozási módot” rendel, majd a tanulókat az elképzelt rendbe vezényeli: például – gyerekek, most ezt az anyagrészt egyedül nézzétek meg, vagy te, meg te, meg ez az oszlop egy csoport, ez a feladat stb.

Ez a tanulásszervezés didaktikai szempontú megközelítése, mely szerint a választott szervezeti formát a tananyag leggyorsabbnak ígérkező elsajátítása (helyesebben „leadása”) határozza meg. Ilyen értelemben tehát a tanár szempontjából módszertani kérdés az, hogy frontálisan mond-e el egy adott szöveget, egyéni feldolgozást határoz-e meg, illetőleg csoportokba rendezi-e a gyerekeket.

Nézzük meg most szociálpszichológiai szempontból a hagyományos tanítási módszert!

A pedagógus szerephelyzetében (mely független személyes képességeitől) – az osztály- és tanórarendszerű oktatási formában – koncentrálódik minden hatalom.

Először: a gyerekek – koruknál fogva – fizikailag gyengébbek a felnőtteknél. Tájékozatlanok, nem látják át cselekvésük következményeit, viszonyait csak kis mértékben képesek befolyásolni, tehát hogy úgy mondjam „emberi” – fejlődéslélektani – szempontból ki vannak szolgáltatva a felnőtteknek. Ez az iskolától független kiszolgáltatottság.

Másodszor: a pedagógus – A szakember. Azért van ott, hogy ismereteket adjon át. Sok mindent tud, az élet ismeretén túl is, amit a gyerekek nem tudnak. És éppen ez a célja a gyerekek ottlétének: átvegyék az ismereteket tőle. Tehát a cselekvésük iránya, célja miatt is ki vannak szolgáltatva a pedagógusnak.

Harmadszor: az iskola – a szakismereti bázison túl –, hivatali szervezet is. Az osztály lényegében a végrehajtás legalsó egysége, amely arra szorítja tagjait, hogy a kijelölt feladatokat elvégezzék. Ezt rendszeresen ellenőrizni és szankcionálni is képes. A gyerekek felé a pedagógus képviseli a hivatalt is, s így a kezébe fut össze minden hatalmi eszköz.

Az életkori-fejlődéslélektani, a szakemberi és a hivatalnoki jellegű szerepeknek a pedagógus személyében való koncentrálódása miatt a gyerekektől érkező személyes, egyéni visszajelzések nem kapnak kellő hangsúlyt. Vagy elsikkadnak, vagy olyan általánosításokhoz vezetnek, amelyek lehetővé teszik a gyerekek egységes kezelését. A személyesség megjelenésének nincsenek megteremtve a megfelelő intim szervezeti keretek. *A tanítási-tanulási folyamatban az osztályon kívül nincs alternatív, a gyerekek öntevékenységre építő formális szervezet, szerveződési lehetőség.* (Azért szűkítem le a tanulásra, és nem az iskoláról beszélek, mert az iskolában esetenként előfordul jól működő úttörő, kisdobos szervezet illetve önkormányzat.)

Ez a helyzet szabja meg a pedagógus gondolkodását, magatartását. Bizonyos megszorításokkal azt mondhatjuk, hogy azt csinál a gyerekekkel, amit akar, úgy taníthat, ahogy jónak látja. Ha jól választja meg a módszereit, vagy ha rosszul is, nem kap kellő visszajelzést sikereiről és kudarcairól, illetve tapasztalhat bizonyos ellenállást vagy együttgondolkodást, de igazi eredményessége, *a személyre vonatkoztatott hatása*, a folyamat hosszú ideje alatt látenciában marad. Ezt erősíti meg a pedagógiai folyamat nehezen mérhető – érzékelhető – jellege is. Könnyen gondolhatja kudarcát látva azt is, hogy a gyerekben vagy a családban van a hiba. A siker élménye akkor is biztosítva van, ha csak egyetlen egy gyerekkel is meg van elégedve az osztályban. Ez a szociálpszichológiai helyzetből és nem a pedagógus személyiségéből fakad. Nagyon sok pedagógus képes arra, hogy a kényszerítő hatások ellenére is, saját belső igényességét követve, humánusan oldja fel a szüntelenül jelentkező konfliktusokat.

Szerephelyzetéből adódóan azonban valóban csak módszertani kérdést jelent az oktatás „szervezeti formája”. A gyerekek akkor is végre kell hogy hajtsák az utasításait, ha azokkal esetleg nem értenek egyet. A pedagógus teljes dominanciája és a növendékek hasonló mértékű kiszolgáltatottsága jellemző tehát a hagyományos oktatási folyamatra, amelyben módszertani kérdésként jelentkezik csupán a frontális-csoportos és az „egyéni” tanítás.

Mit jelentenek e szervezeti formák a gyerekek helyzetéből nézve?

Ha valaki életében akár egyszer is kipróbálta a kiscsoportos tanítást, azt tudja, hogy a gyerekek 99%-a szereti, ragaszkodik hozzá, jól érzi magát benne. (Itt most a valódi csoportról beszélek, amikor együtt ülnek és tanulnak a gyerekek, nem a formális csoportról, amit például az „ablak felőli oszlop”-on értenek. Ez nem fedi a „csoport” szó tartalmát.)

Vajon miért szeretik? Mi a különbség a gyerekek számára frontális és kiscsoportos „tanítási módszer” között?

Tulajdonképpen egyetlenegy különbség van: az egyikben valóságos emberi lényként ott lehet a gondolataival, az indulataival, az akaratával, az érzelmeivel, a társas viszonyaival – vagyis a teljes személyiségével –, a másikban viszont csak és kizárólag a „szürkeállománya” lehet jelen, elvonatkoztatva mindennapi életétől, családjától, játékaitól, egymás közötti viszonyaitól, elvonatkoztatva tehát önmagától.

A gyerekek számára az osztály-tanóra rendszerű oktatás-szervezési formában nincs hely. Olyan korlátozó jelentőségű, amelyek között felszabadultan létezni nem lehet, kilépni pedig nem szabad. A lehetséges magatartási stratégiákat követik ezért, például: elidegenednek tőle, vagy személyiségüket föladván teljességgel azonosulnak.

A kiscsoportos tanítás azért olyan népszerű a gyermekek között, mert lehetőséget nyújt az azonosulásra. (magával, társaival, az osztállyal, az iskolával. Ha tehát – a csoportok létrehozásával, és a tanulás ilyen jellegű megszervezésével – alternatív szervezetet hozunk létre az osztályon belül, ezzel lényegében a gyerekek abszolút kiszolgáltatottságát szüntetjük meg. *A kiszolgáltatottság, a teljes függőségi viszony felszámolásával a gyerekek fokozatosan képessé válnak arra, hogy a saját kezükbe vegyék sorsuk, emberi kapcsolataik, gondolkodásuk irányítását, a megnöveli intellektuális teljesítőképességüket; érzelmi életük intenzívebbé, kapcsolataik szorosabbá, személyiség kiegyensúlyozottabbá válik.* Sok esetben ez úgy jelentkezik, hogy egyáltalán képessé válnak kapcsolatok kialakítására.

A kiscsoportos tanulásirányítás tehát nem formai-szerkezeti kérdés csupán. Nem úgy merül fel, mint az egy lehetséges és hatékony módszer. A kiscsoport – felfogásom szerint – az osztályban tanuló gyerekek szervezeti alagegysége. A tanulásirányítás technológiájában az a vonatkoztatási pont, amely lehetővé teszi a társas lélektani és a didaktikai törvényszerűségek egymásra vonatkoztatott érvényesítését.

2. A kognitív folyamatok laboratóriuma: a kiscsoport

Egy húsz-harminc fős, szociálpszichológiai értelemben vett „nagy csoportban” természetes az, hogy egymás felé negatív érzések, indulatok halmozódnak fel. Ez akkor is megtörténik, ha nincs túlságosan nagy különbség a csoportjai között, s az egész egységnek érdekében áll az együttműködés. Értelmetlenség volna azt feltételezni, hogy ha minc ember hasonlóképpen áll hozzá egy feladat megoldásához. Ha mégis úgy teszünk, mintha ez így működne, arra késztetünk gyerekeket, hogy „megnyilatkozzanak”, felajljenek, illetve szerepeljenek társaik előtt, tulajdonképpen kiszolgáltatják őket társaiknak.

Ez a kiszolgáltatottság a pedagógus előtt csak a „tudod vagy nem tudod” dilemmáját jelenti, hiába mondja sokan ebben a helyzetben, hogy „tanultam, de most nem jut eszembe”, ezzel a jelenséggel a pedagógus nem tud mit kezdeni, nem érti. Pedig egy nyilvánvaló szorongásról, szereplési félelemről van szó, amit úgy is ellenőrizhetünk, hogy ugyanazt a gyereket külön is kikérdezzük – és véletlenül tudja.

Ez a feszültség nem minden gyerekre hat egyformán. Leginkább azokat sújtja, akiket otthon sem szoktak meghallgatni, s ezért szinte minden helyzetben kudarcot kell átélniük. Különösen ezek a gyerekek szenvednek ennek következményeitől, ami, ha hosszú éveken át tart, rögződik, ám már az első pillanattól a tanulással kapcsolatos kudarként jelentkezik a gyermek élményvilágában.

Gondoljuk el: mi felnőttek, ha elolvastunk egy érdekes könyvet, éppen hogy a nyelvünkön tartjuk, izlelgetjük, emésztgetjük, foglalkozunk vele, s valaki hirtelen arra kényszerít bennünket, hogy tartsunk ebből előadást harminc ember előtt! Hát nem képtelenség? És a gyereket ilyen feladat elé állítjuk.

Ha a születőfélben levő gondolataink ilyen nyilvánosság előtt méretnének meg először, vajon szabad volna abban reménykednünk, hogy valóban gondolkodásra, önállóságra, a kezdetleges állapotban levő eszmék kibontásáért nevelünk? Látható, hogy az ilyen módszer a sablonoknak a sokszor bejáratott utak újra megtételének, a merev sémák bilázásának kedvez igazán.

Ha mi, felnőttek egy új gondolatra bukkanunk, először legmegértőbb barátunknak, munkatársainknak mondjuk el, akik előtt biztonságban érezzük magunkat. S gondolataink jónak és védhetőnek tűnnek, és ezeket a lépcsőket végigjártuk, akkor visszük csak plénum elé, akkor vállalunk szereplési helyzeteket.

Ezért van jelentősége a kiscsoportban végzett előgyakorlatoknak (amelyek sok esetben bomlanak párokra, s feldolgozandó anyagnak megfelelően), a jóindulatú társak közötti első megméretésnek, legyen szó akár szövegértelmezésről, tartalom elmondásról, hangos olvasásról, akár bármilyen, a társak előtt zajló tevékenységről. A csoport tulajdonképpen egy „didaktikai lépcsőt” jelent, amely integrálja a tanuláslélektani és a szociálpszichológiai szempontokat; ennek fokozatai:

- megtanulnak valamit a gyerekek,
- elmondják a párjuknak, a csoportnak,
- a tanítónő ellenőrzi, hogy valóban tudják-e, s ha igen,
- szerepelhetnek az egész osztály előtt.

Lehet rangot adni a nyilvánosságnak! Csak olyan tudással, tartalommal szabad harminc ember elé állítani őket, amely már elvezethető, viszonylag tökéletes. Ez részben minőségi szűrőt jelent, másrészt biztonságérzetet ad a gyerekeknek, harmadszor pedig óriási motivációs erőt hordoz. A gyerekek többségének fontos óhaja a mások előtti szereplés, s ezzel az elismerés kivívása. Ezért képesek lesznek mindent megtenni. Semmilyen órán vagy foglalkozáson nem szabad megengedni, hogy rosszul sikerült, elpróbáltatott vagy ki dolgozatlan felelettel illetve munkadarebben állhasson elő egy csoport a tanító védőszárnyai alatt. A csoport legyen kontrollja a egyéni szándékoknak, bontakoztassa ki tagjainak képességeit.

Ebből a gondolatmenetből világossá válik, hogy a tanulás legfontosabb didaktikai mozzanatai (ismeretszerzés, alkalmazás stb.) nagyrészt a csoportban, mint a tanulás laboratóriumában, műhelyében folynak. A rendszerezést, alkalmazást a pedagógus előadásai is biztosítják, az ellenőrzés pedig először a csoportban, majd a pedagógus jelenlétében, végül pedig az osztály plénuma előtt történik.

A tanulás ilyen megszervezése, bár sokan gondolhatják, nem okoz többletmunkát, nem állítja lehetetlen feladat elé a pedagógust. Az egyes csoportok munkája folyamatosan zajlik, s a pedagógus nyugodtan megtárolhatja, amikor a gyerekek az önálló (helyesebben: csoportos) tanulásba már belejöttek, hogy 10–20 percet, vagy akár többet is egyetlen csoporttal töltsön. A többiek addig nélküle is dolgozni fognak.

Bár a leírtak is utalnak rá, mégis szükséges néhány összehasonlító megjegyzést tennem a hagyományos tanóracentrikus szemlélettel kapcsolatban.

A hagyományos tanítási-tanulási folyamatban a pedagógus van a középpontban. Ha látogatók ülnék be az órára az ő szereplésére koncentrálnak. A gyerekek munkája, érintkezési formái, tanulási módszerei, egyszerűen a mikrofonomatok másodlagosak. *A kiscsoportos tanulásszervezési modellben viszont nyugodt tanulás pszichológiai feltételei vannak megteremtve. Lényeges információk a csoportban maradnak és nem hangzanak el az egész osztály előtt.* Nem átható minden kívülről olyan tisztán és csillogón, mint a hagyományos tanítási órán, mert ez a folyamat nem az ellenőrzésre, hanem az önálló munkavégzésre, a bizalomra épül. Az egyes tanóráknak – a hagyományos értelemben – nincs „célja”; nem folyik olyan kirakatszerűen és látványosan. Az óra helyett a tanulási folyamat van középpontban. Ennek nem a 45 perc a lényege, hanem az érdeklődés felkeltése, az elmélyülés, a megoldási alternatívák kidolgozása, a feladat befejezése, a lassú leválás, és így tovább, amely a tanulás lélektanának a figyelembe vételét mutatja. Izabod elfáradni, s újrakezdeni, pihenni és megint dolgozni, szabad tudni és nem tudni valamit a folyamatban.

A tanulási folyamat mellett a problémacentrikus megközelítés a másik lényeges kérdés. Nem lehet törvény az, hogy reggel 8 órától 8 óra 45 percig bármilyen tananyagegység elvégezhető. Mindenki számára egyértelmű, hogy vannak 20 percre és 8–10 órára programozható feladatok is. Ezt kell figyelembe venni a munkafolyamat megtervezésekor.

A gyerekek elfáradása is másként jelentkezik, ha van idejük végigmenni egy-egy feladaton, ha az érdeklődésük időtérbe került. Nem látjuk bizonyítva a 45 perc szükségességét ebből a szempontból sem.

1. Az iskolai tevékenységformák nevelő hatásának összehasonlító vizsgálata (vázlatok)

Am újkeletű a kérdés fölvetése a neveléstudományban, mégsem törekszem itt arra, hogy problémátörténeti áttekintést nyújtsak. A témám szempontjából érdekes jelenségekre hívom csak fel a figyelmet. A rejtett tanterv elméleti mutattak rá először arra az ellentmondásra, amely a frontális oktatási módszernél a tanítás és nevelés verbális ösztönzései és a tényleges gyakorlati magatartási szabályok között fennáll (Szabó L.T.). Mindaddig azonban, ameddig egyetlen tanítási modell szolgált csak kiinduló pontul, nagy nehézségekbe ütközött az oktatás és a nevelés közötti annál is összefüggések, kapcsolatok kutatása. Az összehasonlító vizsgálatok híján nem tudtunk az elemzésekhez kellő rálátást biztosítani.

A nevelés eredményességének megítélése szempontjából két alapvető kiindulási pontunk van. Az egyik: a szereplés mindennapi tapasztalata, amelyből *leszűri magának saját életvezetési stratégiáit.* A másikat a nevelési törekvések, a verbális ösztönzések jelentik. A pedagógus verbális ösztönzései nem tévesztendő össze a gyerekek gyakorlati tapasztalataival és a tényleges gyakorlati tapasztalatok megtervezésének, elrendezésének a hiányai nem helyettesítetők szóbeli magyarázatokkal, lelki ráhatásokkal, a büntudat felébresztésével. Hatékony magatartás- és jellemformálás csak a kettő egybeesésekor várható.

A verbális ösztönzéseket ki kell egészíteni a gyerekek tevékenységének, kapcsolatainak a megszervezésével is. A első szinkronitás elmaradásával a hatások kioldhatják egymást, esetenként az iskola és a pedagógus által képviselt értékektől való elfordulást, cinizmust vagy más személyiségtorzulást eredményezhetnek.

A következő oldalakon vizsgálat alá veszem a herbarti tanítási módszer által kidolgozott tevékenységi formák élményikét (a kérdve-kifejtő módszert, a feleltetést és a dolgoztatást) és ezek nevelő hatását, valamint azokat a tevékenységi formákat, amelyekre a kiscsoportos tanulásszervezési eljárással van lehetőségünk (versenyeztetés; önálló feladatvégeztetés; együttműködéses, egymást kiegészítő feladatvégeztetés).

A tevékenységi formák precíz megközelítéséhez öt szempontot hívtam segítségül: a megteremtett kommunikációs tér leírásával kezdem, amely a szereplési lehetőségeket szabályozza. Ezt a konkrét feladatvégzés elemzése, majd annak a kiderítése követi, hogy a gyerekek miben érdekeltek (értékelési rendszer), végül pedig azt nézzük meg, mit gondol a pedagógus a tevékenységi formáról illetve, hogy a nem globális, hanem rétegzett tanulócsoport hogyan vesz részt a tevékenységben. Nézzük tehát!

3.1 A frontális tanítási módszer tevékenységi formái

3.1.1 A kérdeve-kifejtő módszer

a) Kommunikációs tér

Az osztály a pedagógusra figyel, aki a saját gondolatmenetét követve elmond és kérdésekre építve kifejt bizonyos gondolatokat. A gyerekek részproblémákra választ adhatnak. Az egész társaság *együttes szereplésén*, vagy gondolatmenet-végigvitélén van a hangsúly, tehát egyéni produkciók nem szülehetnek. Alig válaszolt valaki egy fél mondatdal, a pedagógus rögtön a többi gyerekhez fordul, hogy minél több diákot aktivizáljon. Minden mozzanat nyilvános. A gyerekek nem mondhatják el, nem beszélhetik meg gondolataikat. Ötleik, tapasztalataik számára csak a tevékenység végén lehet idő. Egymásra nem figyelhetnek, nincs közöttük önálló vezetésű kommunikáció. Csak a feltett kérdésre lehet válaszolni. A helyzetből tudatosan kilépni nem lehet, csak a büntetés ódiumával. Aki viszont nem kéri a szerepet, annak a „jelenléte” megszűnik. Kezdeményezési lehetőség általában nincs, illetve csak a téma és a megadott helyen van. Az önállóságot, az autonóm gondolkodást, véleményformálást a kommunikációs helyzet nem követeli meg. E helyett a háttérbe lehet húzódni figyelmen kívül; figyelni lehet, követni a gondolatmenetet; aktívan lehet jelentkezni és időnként hangosan válaszolni.

Az erősek, okosak és agresszívek kedvezőbb helyzetben vannak csendes, nyugodt és félénk társaikkal. Bizony versengést alakít ki a szereplési lehetőségekért, s olyan magatartásokat, mint a stréber, az eminens, a „bohóc”, illetve a rendbontó, a fegyelmezetlen – mintegy kiemelve az osztályból a jó és a rossz magatartási mintákat, hogy követés illetve elutasításra biztasson. Az osztály többsége azonban személytelen, arc nélküli marad.

b) Feladatvégzés

A feladatot főképpen a pedagógus végzi: előad, kérdez, aktivizál. Egy személyben minden tőle függ. Szerepe az, hogy megmozgassa az osztályt. A gyerekek feladata a pedagógus gondolatainak a követése, a jelentkezés és a felszólításnál a válasz. Ha nincs felszólítás, feladata a fegyelmezett magatartás, „odafigyelés”.

c) Értékelés (érdekeltség)

Az a jó tanuló, aki fegyelmezett, a kérdésre az adott pillanatban gyors és pontos választ ad, nem segíti ki társait, ha az éppen nem tud valamit (nem süg). Aki fegyelmezetlen (például beszélget padtársával, levelet ír, nem figyel, furdalt, túlaktív, belekiabál, elmozdul a helyéről stb.), az elmarasztaltatik. Aki az adott pillanatban a kérdésre lassan reagál, vagy nem a kívánt választ adja (például másként gondolkodik, hamarabb akar a kelletnél válaszolni, nem kéri meg a mondatdal válaszol stb.), megszégyenül.

d) A pedagógusok

A pedagógusok általában szeretik ezt a módszert. Nem kell előadni (tehát egy összefüggő gondolatmenetet a elejétől végigvinni), a beszélgetés, az együttes tevékenység látszata biztossított. Mindenki órára figyel, de ennek a feszültségét csökkenteni tudja, amikor másokra áthárítja a figyelmet és a büntetést. Könnyen a kezében tudja tartani az egész osztályt, mert csak az engedélyezett tevékenységeket szabad művelni. Sokszor van személyes sikerélmény, ha a korábban elmondott gondolatait visszahallja.

e) A gyerekek

Egy részük (akikre 3–10 szereplési lehetőség jut egy órán) viszonylag jó helyzetbe kerül, sikerélménye van. Aki kevesebbet tud hozzátenni, de figyelt, az tudásában gyarapszik. Aki nem figyelt, vagy mással foglalkozott, „túléli”. Minden siker és kudarc meghatározója, hogy egy személy éli át, csak órára vonatkozik. Igazán közös élmény tehát nem születik. Önállóság, szuverén gondolkodás, kreatív magatartás, eltérő véleményformálás és kooperáció helyett a alkalmazkodást tanulnak és gyakorolnak.

3.1.2 A felelés (feleltetés)

a) Kommunikációs helyzet

Egy gyerek szerepel, tevékenykedik, a többi hallgatja és nézi. Ez tipikus stresszhelyzet, felnőttek számára is. Külön erősíti, ha ez a tábla előtt történik. A felelők közül kevesen tudnak lazán, mélyen odafigyelve, nyugodtan és alkotó módon gondolkodni. A többség hallgat, s várja, ki lesz a következő. Lázasan lapozgatja a következő fejezetet. Segíteni tilos, a gyerekek el vannak szigetelve egymástól.

b) Feladatvégzés

A feladat a megtanult szöveg visszamondása (esetleg saját szavakkal). Egyedül, segítség nélkül, és csak annyit kell mondani, amennyi fel van adva. A korábban tanultak, vagy máshol tanultak ritkán játszanak szerepet.

c) Értékelés (érdekeltség)

Sokféle lehet, annyi talán a közös, hogy a viszonylagos nagy tudásúakat jutalmazza a pedagógus. A tanár egyedül dönt a jegyről. A gyors, frappáns, jól hangzó feleletet és az osztály hallgatását jutalmazza.

d) A pedagógusok

Nem szeretik, de „muzsáj”. Másik logikát kell követni, mint amit megszokott. Nehéz jól dönteni.

e) A gyerekek

Rettegnek tőle. Olyan látványos és nyilvános szereplés, amikor úgy kell teljesítenie, hogy „visszamond”, „felmond” szöveget, amivel sok esetben nem tud azonosulni, vagy nem érti, vagy nem tudja elég jól ahhoz, hogy szívesen álljon harminc társa elé. A debilizáló szorongással rendelkező gyerekek alulteljesítenek, nem tudják előadni azt, amit megtanultak. Segíteni nem lehet, ha pedig „kiegészítést” kér a pedagógus, az osztály szolidaritása ezt tiltja. A gyerekek a teljesítmény-visszatartásban érdekeltek, ha felelő társukat kedvelik.

3.1.3 A dolgozatírás (írásbeli feladatok)

a) Kommunikációs helyzet

Mindenki egyedül, magára hagyatva dolgozik. Teljes az elszigeteltség. Az együttműködés minden formája tiltott.

b) Feladatvégzés

Az önálló munkára, esetenként alkotómunkára készítt. Kivétel nélkül mindenkinek teljesítenie kell, de folyamatos korrekcióra a részinformációk hiányának betöltésére nincs mód.

c) Érdekeltség

Legfőbb érdekelttség a jó jegy. Ezért a puskázás – minden moralizálás ellenére – elterjedt. Nem a „becsületes tudásban” kell jeleskedni, hanem a jó teljesítményben, esetleg az ezért való családban.

d) A pedagógus

Körbejár és ellenőriz, a rendbontókat megbünteti, elmarasztalja, az igyekvőket, jól dolgozókat megdicséri.

e) A gyerekek

Koncentrálnak, igyekeznek. Időbeosztást, fegyelmezett munkát illetve csalást, felületességet, „színlelést” tanulnak.

3.2 A kiscsoportos tanulásszervezés változatai

Ebben a formában a gyerekek tevékenysége van a figyelem középpontjában. Nem csak a pedagógus-gyermek viszonylatban történik a tanulási folyamat, hanem a feladatok és az értékelés által megszabott térben, a gyerekek között is. A feladatok típusaitól (együttműködésre lehetőséget adó, versengésre sarkalló, önállóan elvégzendő stb.), az értékelési (érdekeltségi) rendszertől, s az ezekkel szinkronban levő verbális ösztönzésektől várhatók együttesen az eredmények.

A nevelő hatást a pedagógus az (aktuális) igénye szerint a következő változatokban tervezheti.

3.2.1 Versenyztetés

A csoportok közötti versengésre alkalmas feladattípusokat (kb. azonos feladatok) ad ki. Úgy értékeli, hogy a csoportok teljesítményében a tagok érdekeltek legyenek.

A kommunikációs helyzet (3–5 fős csoportok) lehetővé teszi (és megköveteli) minden egyes gyerek hozzájárulását az összteljesítményhez. Mindenki dolgozik, feladatrészt old meg. Érdekeltek a gyerekek a minél tökéletesebb együttműködés kialakításában.

A pedagógus operatív segítséget nyújt ott, ahol erre szükség van.

A gyerekek akkor szeretik csinálni, ha a feladat az ő szintjükön van megfogalmazva, ha a társaikkal ki tudnak jönni, ha sikeresek. Amelyik csoport ritkán győz, az huzamosan kudarcélményhez jut. A személyek teljesítménye összeadódik, a csoporton belül a kohézió erősödik, a gyerekek a munkamegosztás egyre tökéletesebb formáira jönnek rá, ahogy gyakorolják. Mindenki részt vesz a tanulási folyamatban, a közös sikerek feldobják a gyerekeket. A kollektív teljesítmény a sikeres csoportokat meglendíti és ezeknél egyre jobb munkát eredményez, miközben a kevésbé sikeresek kollektív kudarcot éleik át. Ha ez sokszor ismétlődik, széthullanak, szétválnak. Hosszú távon ez a tevékenységi mód ellenségeskedést szül a csoportok között, kialakulnak a teljesítmény szerint differenciált csoportok.

3.2.2 Önálló feladatvégztetés

Ez azt jelenti, hogy nincs versengés vagy együttműködés a csoportok között, a csoportokon belül. Az értékelésben nem egymáshoz hasonlítja a csoportokat a pedagógus, hanem önmaguk korábbi teljesítményéhez, illetve a feladathoz. A feladattípusok ilyenkor egymástól teljesen függetlenek: nem egészítik ki egymást. (Ilyenek például a felzárkóztató, tehetséggondozó, speciális feladatok, vagy a rajzóra önálló feladatai.)

a) Csoporton belül is önálló feladatvégeztetés

Alkalmas arra, hogy egy időre szétbontsa a csoportokat és a feladattípusok a képességekhez igazodjanak. Fontos kritérium, hogy az értékelésben ne hasonlítsa egymáshoz hangosan a kapott eredményeket, mert az már veszélyeztetést jelent.

A *kommunikációs helyzet* lehetővé teszi (de nem követeli meg) a kölcsönös segítségadást. Mindenki önállóan és elszigeteltség nélkül dolgozik.

A *feladatok* egyéniek, típusaik megengedik, hogy egyesek gyorsabban, mások lassabban, egyéniségüknek megfelelően dolgozzanak, ez jó hatással van az egymás közötti viszonyokra.

Értékelés legfeljebb a csoportokban (3–5 fő) történhet. Így csak azok látják egymás hibáit, akik segíthetnek neki, de nem hallják azok, akik ezzel visszaélhetnének.

A *pedagógusnak* nagyobb munkát jelent, mert a csoporton belül is differenciálnia kell. Ez a tehetségnevelő egyik fásztó vonása.

A *gyerekek* differenciált, individuális fejlődési lehetőséget kapnak, de úgy, hogy közben nem szegényesülnek meg társaik előtt, ha nem az ő feladatuk sikerült legjobban. A csoportok között egy természetes szolidaritás alakul ki, odafigyelnek egymás olyan jellemzőire is, amelyek nem hasonlóak a sajátjaikhoz.

b) Csoporton belül együttműködéssel

A csoportok feladatai azonosak, nem függenek össze egymással. Ez arra való, hogy érdekessé tegye a beszámolást, amikor a másik csoport munkáját, de értékelni, egymáshoz viszonyítani, pontozni itt nem szabad.

A *kommunikációs helyzet* lehetővé teszi minden gyerek számára a csoporttal való együttműködést, azonos látszatra. Mivel versengés vagy kiegészítő együttműködés nincs, a *feladat* elvégzésének az örömeiért dolgoznak a gyerekek (például: énekóra: daltanulás, ritmusgyakorlatok, rejtvények stb.). A feladatnak ilyenkor kiváltképp érdekesnek kell lennie, mert ez jelenti az *érdekeltséget*, nem a pontozás vagy az értékelés.

A *pedagógus* ilyenkor lazíthat a szigorú és gyors haladás kényszere miatti feszültségén, a csoportok megnyitása, kiegyensúlyozottsága érdekében.

A *gyerekek* felszabadultak és örömteliek. A tudás, az újdonság varázsa motiválja teljesítményüket. Az értékelés lazítása pihenést hoz, a feladatok érdekessége pedig megtanítja őket egymásra figyelni a beszámolási időszakban.

3.2.3 Együttműködéses (egymást kiegészítő) feladatvégeztetés

Ilyenkor a feladatok olyanok, hogy a csoporton belül megosztva lehet csak azokat elvégezni. Az értékelést úgy alakítjuk, hogy a feladatvégzés minősége és az együttműködés szerepeljen benne.

a) Csoportok közötti együttműködéssel

Olyan nagy témákat tudunk így feldolgozni, amelyek részeit a csoportok önállóan végzik el, de a beszámolóban egy egészet alkotnak (pl.: környezetismeret: a különböző felszíni formák jellemzőit más-más csoport mutatja be).

A *kommunikációs helyzet* a feldolgozási időszakban csoporton belüli együttműködést, munkamegosztást kíván; a beszámoláskor pedig a másik csoportra való figyelmet, mert a saját témáját más-más szempontból hallja vissza.

A *feladatvégzés* aktivitást igényel. Különösen vonatkozik ez olyan anyagrészekre, ahol a saját tapasztalatok megfogalmazásait, olvasmányait, is integrálhatja, mert ezt az osztály külön jutalmazza, az *érdekeltség* miatt ugyan olyan ismeretek is pozitívan jelennek meg, amelyeket nem ott tanultak.

A *pedagógus* segít a főkészítésben, előre meghallgat csoportokat és megszervezi a beszámolást.

A *gyerekek* együtt dolgoznak, segítenek egymásnak, a csoportok kiegészítik egymást, s így jobban látják társaikat. Az együttműködés megvalósulása a munkamegosztáson keresztül történik. A csoportok közötti feladatváltások érdekessé teszik a gyerekeket egymás szemében. A kollektív munkavégzés közösségi élményt nyújt, az egész osztály kohézióját emeli. A szélsőséges magatartási minták helyett itt a társas készségek kialakulásával számolhatunk.

b) A csoportok közötti és a csoporton belüli együttműködés

Itt hasonló helyzetről van szó, mint az előbbiekben. Annyi a különbség, hogy a csoportokon belüli együttműködést az első időszakban tanulni kell. Ezért olyan feladatokat kell készíteni, hogy a gyerekek könnyen és hatékonyan tudják egymás között a feladatokat megosztani, és az értékelésben ezt külön jutalmazni illik. Ezzel a csoporton belül kialakult az odafigyelés, egymás tisztelete, megismerése stb.

A különböző tevékenységi formák interperszonális hatásának bemutatása után világossá válhat az, hogy a nevelési folyamatban egy-egy típus váltogatásával érheti el a pedagógus a kívánt eredményeket.

III. A KISCSOPORTOS TANULÁSSZERVEZÉS ELMÉLETE

I. A szervezeti rend kiépítése (csoportalkotás)

I.1 Elméleti kérdések

A csoportalkotás témája önmagában külön monográfiát igényelne, de itt csak az osztályon belüli csoportalkotásról lesz szó. Nem tudok bővebb elemzésekbe bocsátkozni és olyan kérdésekre kitérni, hogy az osztályok közötti szervezeti módosításokkal hogyan lehetséges az osztályon belüli differenciált foglalkoztatásokat elősegíteni. Ebben a vonatkozásban ugyanis továbbra is fennmarad témám alapkérdése: mi történik az osztályon belül? Az átstrukturálás után is megmaradnak (a kisebb-nagyobb létszámú) osztályok, ahol a személyiségfejlesztés lehetőségei újból az osztályon belüli szociálpszichológiai törvényszerűségek függvényei.

Az osztályok közötti átcsoportosítások után tehát ismét vissza kell térni az osztályon belüli tanulásszervezési kettős (szociálpszichológiai + didaktikai) szempontú tervezéséhez.

A hagyományos csoportképzés implicit gondolatmenete a következő. Az osztály differenciált, egymástól eltérő képességű gyerekekből áll. A tanítás akkor hatékony, ha olyan alegységekre lehet bontani, amelyek közel azonos képességű gyerekekből állnak. Ekkor „homogén” csoportot kapunk. A homogén csoportnak könnyebb olyan feladatot adni, amelyhez mindegyik gyerek hozzá tud szólni. Minél jobban eltaláljuk a feladat nehézségi fokát, annál nagyobb az esélyünk arra, hogy a gyerekek optimális sebességgel haladnak előre a tananyagban. A homogenizálás tehát közelebb visz céljainkhoz.

Ezt az alapelvet követi az osztályok közötti differenciáló csoportalkotási szisztéma, amely a szakirodalomban meglehetősen elterjedt, sok támogatást élvez. Még kell azonban állapítani, hogy ez a csoportszervezési eljárás nem veszi figyelembe a személyiségfejlődés, a személyiség sokoldalú fejlesztésének a szempontjait. Nyilvánvaló pedig, hogy *a személyiség fejlettségét nemcsak a tanulmányi teljesítőképesség mutatja, hanem – és deklarátíve ezt sem szoktuk elhanyagolni – a kooperációs képesség, a szervező képesség, kapcsolatainak hálóműködése, a jellem és más, kifejezetten a társas tevékenységre utaló tulajdonságok is.* Az osztályok átstrukturálásának a szakirodalmában, amely ezt a tényezőt a kiinduláskor figyelmen kívül hagyja, be is számol az ebből adódó és szükségszerűen kialakuló szociális feszültségekről, és olyan korrekciós mechanizmusokat épít a folyamatba, amelyek e tendenciákat lefékezik. A társas helyzet figyelmen kívül hagyása tehát csak ideig-óráig, vagy korrekciós mechanizmusokkal tartható fenn. (Hortobágyi Katalin)

Amennyiben tehát a csoportszervezésben pusztán az értelmi képességek szerint szelektálunk, a gyerekek személyisége torz irányban (a gyűlölködés, a kasztosodás, az elzárkózás) alakul, amelynek következményeként megszerzett tudásának felhasználását is ezek a személyiségjegyek determinálják, és felnőttként beilleszkedési zavarokat, aszociális magatartást, az értékektől való elfordulást stb. is eredményezhetnek.

Ez azonban csak az egyik elméleti megfontolás, amely kérdőjeleket helyez el a differenciáló csoportképzés mellé. A másik szorosan a *személyiségfejlesztési technológia szintjén* jelentkezik.

A kérdés a következő: ha a gyerekek a teljesítményi szintjükhez közel álló, éppen a „következő lépcsőfok” megtételéhez szükséges feladatokat kapják folyamatosan, és azon dolgozhatnak (egyéniileg), akkor vajon gondolhatjuk-e azt, hogy – „optimálisan” terhelve őket – fejlődésük optimálisan halad. (Ez persze csak elméleti probléma, a tanítási gyakorlatban nem oldható meg az, hogy mindenki külön-külön kapjon feladatokat az osztályban.)

A válasz nem egyszerű. Az első pillantásra látható, hogy e módszer csak a gyerekek intellektusával számol. Elvonatkoztat a korábban felsorolt más faktoroktól, az interperszonális és a csoportközi viszonyoktól. Ez az elvonatkoztatás pedig olyan strukturált következményekhez vezet, mint amit a hagyományos osztályok esetében már ismerünk. (Járó Katalin) Az erős egyéniség rendkívül jó, kedvezményezett státusba kerülhet. Azok a gyerekek, akiknél a család biztosítani tudja a harmonikus személyiségfejlődés optimális feltételeit, kiemelkedő eredményeket fognak fölmutatni. A többség azonban nem. Ezt a képet mutatja a legtöbb iskolai osztály.

Még nem is szükséges „hátrányos helyzetű” gyerekekről beszélni, bár ott a legkifejezettebb ez a hiátus, a viszonylagosan hátrányosak teljesítménye az osztályban, a nagycsoportban kialakuló szociálpszichológiai klímának megfelelően alatta marad saját teljesítőképessége optimumának, mert a tudás a szereplési feszültséggel együtt kerül mérlegre az osztály előtt.

Az optimális terhelés elméleti modellje azért nem hozhatja magával az optimális teljesítmény gyakorlatát, mert a gyerekek tudását, annak megjelenési körülményei is meghatározzák. Kimondható így az a tétel, hogy *a gondolkodás fejlődésének, fejlesztésének (csoport)-strukturális feltételei is vannak.*

Mivel céljaink közé tartozik a – minden körülmények között létező – nem kifejezetten jó helyzetben levő gyerekek fejlesztése is, ezért nemcsak a pontos differenciálást, hanem a strukturált (decentralizált) társas környezet kialakítását is el kell végeznünk.

A társas környezet decentralizált elrendezésének hatalmas személyiségformáló, energiefelszabadító hatása van. Ezért célszerű „megtervezni” az osztályban minden egyes tanulóknak az „interszónális körülményeit”, kialakítani funkcionális helyzetét, pozícióját a társak erőterében. Senki ne kerüljön olyan helyzetbe, hogy kénytelen legyen deviáns, kirívó magatartást produkálni annak érdekében, hogy az őt megillető figyelmet magára vonja. Intézményesen is érdemes garantálni minden személynek, tanulóknak a jól körülhatárolt, biztos, személyes pozíciót. (Az alsó tagozatban ennek különösen nagy a jelentősége.)

A csoportalkotás lehetséges elvei közül kísérletünkben az önkéntességet választottuk. Ennek több oka van, melyek közül a legfontosabbak a következők.

Az alsó tagozatban a gyerekek magatartásának irányításában az érzelmi motivációk meghatározóak. Lélekten szempontból nagy jelentősége van annak, hogy a gyermek elfogadó vagy elutasító környezetben cselekszik, dolgozik amit számos vizsgálat bizonyítása alapján, de ezek nélkül is evidenciaként kezelhetünk. (Telkes József)

A kreativitás pszichológiája nézőpontjából további érvelés indokolt.

A gyerekeknél az első pillanatban csak „érzés” szintjén meglevő gondolatok kifejtése elé hatalmas akadályokat gördít a nevelésszerűség válságától, a kiszolgáltatottságtól való belső félelem, amely az eredetiség kifejlődését, a merész asszociációk születését megakadályozza. Az igazán kreatív légkörű tanulási folyamatban, a tudástermelés műhelyében rendkívül fontos a növendékek számára a nem hangoztatott, hanem élményszerűen átélt elfogadottság érzése. Ez teremt lehetőséget az önátadásra és a csoport tagjaival való azonosuláson keresztül a szabadon engedett intellektuális termékenység teljes kibontakoztatására. (Mohás Livia)

Ez a légkör a problémamegoldás pillanataiban az alkotóképesség kialakításának hosszú folyamatában különösen jelentős. Ebben az életkorban nemcsak egy kibontakoztatási lehetőségéről, hanem arról van szó, hogy ez a folyamat nem indul meg szükségszerűen. A hagyományos oktatás kitűnő példákat mutat számunkra erre. Nemcsak a folyamat „elengedését” kell tehát tervezni, hanem a facilitálását (gerjesztését) is. Egyébként alig, csak egyeseknél jön létre, vagy meg sem kezdődik a gondolkodás „termelésének” folyamata. A tudástermelés technológiája élesen elválik az érdek diktálta cselekvések vagy gondolatok születésének körülményeitől (Habermas), az előbbinek szükségszerűen kommunikatív jellegéből adódóan. A kommunikáció a partnerhez való közeledés rítusainak egyike, amelybe az érzések gondolattá szublimálódnak, és új, originális összefüggést teremtenek a meglevő információk és tudástartal-
mak alapján.

A szabad választás alapján történő csoportalkotás ezeket az energiákat vonja be és működteti a tanulási folyamat előmozdítására és újjáteremtésére. Az egymást ilyenformán jól megtalált csoporttagok munkavégző képessége sokszorosára emelkedik és olyan öngerjesztő mechanizmusként működik, amelyhez semmiféle külső motivációra nincs szükség, csupán a megfelelő munkatevékenység biztosítására.

1.2 Csoportdinamikai tényezők

Az optimális hatékonyságú ismeretelsajátítási folyamat megtervezésekor a decentralizált szervezeti struktúra kialakítása alapvető fontosságú tényező. Az elméleti problémák megválaszolásán túl azonban a mindennapi iskolai gyakorlatban felmerülő kérdésekre is választ kell adni, ha életképes megoldásokat javasolunk.

A csoportok önkéntesen szerveződnek és alakulnak át. Minden tanuló választhat és őt is választhatják, egyetlen megkorlátozással: 3–5 fő ülhet csak egy csoportban. Erre a szabályra azért van szükség, mert csak ilyen létszám mellett van lehetősége minden csoporttagnak az aktivitásra. Ha már hatan vannak, gyakran előfordul, hogy egyesek kiszorultak a cselekvési térből.

A szabad társulásokkal kapcsolatban felmerülhet az az ellenérv, hogy a társadalmi életben sehol sem „szabaddon” választjuk meg munkatársainkat, akkor miért neveljük erre a gyerekeket?

1/ Először is: a személyiség későbbi kibontakozása szempontjából nem mindegy – ez tulajdonképpen közhely – hogy az első években milyen feltételek közé kerül a gyermek, milyen lehetőségek nyílnak meg számára azzal, hogy személyiségének megfelelő környezetben nevelkedik. (A felnőtt személyiség szempontjából is fejlesztőbb hatású volna a maga választotta környezet, itt azonban már nehezebb ezt megoldani.)

2/ Másodszor: némely hátrányos helyzetű gyermek számára még ez „a lehető legkedvezőbb helyzet” sem elegendő ahhoz, hogy feszültség nélkül, szabadon megnyilatkozzon. Hosszú idő telik el, míg képessé válik erre.

3/ Harmadszor: lényegében egy „didaktikai lépcsőről” van szó, szociális rendszerbe ágyazva: a gyermek először vele együttérzők között tanul meg dolgozni, hogy később mindenki előtt képes legyen erre. Fordítva ez nem magamire jó példákat láthatunk másutt.

4/ Végül: szó sincs itt „teljes szabadságról”. A gyermek egyáltalában nem oda megy, ahová akar. Egy-egy osztályban mindössze 5–6 csoport közül van alkalma választani, s ennyi választási lehetősége általában egy felnőttnek megadatik. Ráadásul meg kell egyeznie a gyermeknek az elhagyandó és az őt befogadó csoport tagjaival is, ez pedig igazán nem könnyű dolog. Kölcsönös rokonszenvről van szó, nem egyoldalúról. Ez a „szabad” választás tehát nem egyszerű kérdés.

Vizsgálataink alapján bizonyos, hogy a választások sokkal inkább a tevékenységeknek (tanulás) szólnak, mint a szimpátiának, a szeretetnek.

Az első napokban kialakuló csoporthelyzet pillanatok alatt felbomlik. Egyes gyerekek azonnal megtalálják hosszú időre szóló társaikat, mások vándorolnak és több csoportot is kipróbálnak. Ez ugyanakkor önmaguk kipróbálását is jelenti más-más társak gyűjében.

Ez a vándorlás hasznos tapasztalatok gyűjtését eredményezi. Ebben ismerik meg saját érdekeiket és gyengéiket, mások értékes tulajdonságait, és ez hozzájárul az osztály egészének a kölcsönös megismeréséhez is. Értelmesebb és kevésbé értelmetlen csoportok alakulnak ki fokozatosan, de szinte minden egyes tevékenység más-más társas szerkezet kialakulását idézi elő az osztályban (például játékok, sport, spontán összefüggés stb.).

A szabad társulásoknak azért van jelentősége, mert olyan pszichikus környezetet jelent a gyerekek számára, amelyben jól érzik magukat, nem félnek egymástól, ki tudják számítani egymás reakcióit, s ez megkönnyíti számukra az alkalmazkodást; biztonságérzetet, nyugalmat teremt.

Magától értetődő, hogy a gyerekek intenzív együttléte óriási lehetőséget teremt a kölcsönhatásokra. A szimpátia alapján történő csoportosulás, mint alapelv és kiindulási helyzet fokozatosan képessé teszi a gyerekeket arra, hogy megtanuljanak társaikkal együttműködni, hogy kialakuljon bennük a másokra való figyelem képessége, hogy megismerjék saját erejüket társaik között. Ehhez legalább fél, de inkább egy év szükséges. Ennyi idő alatt a gyengébbek is elsajátítják a kooperatív magatartás minimális normáit.

A csoportok közötti vándorlást természetesnek tekintjük ez idő alatt, de ez nem jelenti azt, hogy nem fejthetünk ki tudatos nevelőhatást a gyerekekre. Minden alkalommal, amikor valaki át akar menni egy másik csoportba, a pedagógusnál jelentkezik. Ekkor megkérdezi tőle: miért akarsz átmenni, és mit vársz a másik csoporttól? Ezzel magatartásának és választásának tudatosulását segíti elő.

Az idő előrehaladtával egyre több erős kötődési góc és munkakapcsolat alakul ki az osztályban. A munkacsoportok ugyanakkor ellátják egymás mentálhigiénés szolgálatát is, kiegyensúlyozott, harmonikus működésűek az osztály egészének működését, és biztosítják a fejlődés, a továbblépés lehetőségét.

Az egyes gyerekekben meglevő viselkedési problémák, illeszkedési nehézségek megoldásához a kiscsoportokban, illetve az osztályban lejátszódó csoportdinamika járul hozzá.

Ki kell térnem a nehezen beilleszkedő, deviáns, illetve periférikus helyzetben levő gyerekek problémájára is. A legtöbb konfliktust és nehézséget ők jelentik. Beilleszkedésük lassúbb, és útvesztőkkel van teli, bár tapasztalataink szerint kb. 6 hónap alatt a legproblémásabbak is megtalálják társaikat. Ez a „bolyongás” tanulási teljesítményükben is nyomon követhető, vándorlásaik mégis fontosak, tanulságosak, nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy illeszkedési nehézségeiket megoldják. Ha ez itt nem történik meg, és az iskolából való kitépésük után derül ki társas kapcsolataik megoldatlansága, akkor könnyen deviáns vagy antiszociális pályára kényszerülhetnek.

A periférikus helyzetű gyermekeknek a nevelési feladat nem egyszerűen az, hogy legyen egy-két kapcsolatuk, hanem hogy képessé tegyük őket kapcsolódásra egyáltalán, kapcsolatok kialakítására és vezetésre. Nemcsak „felszívni” kell őket az osztályba, hanem „integrálni”, ami kölcsönösséget, interaktivitást jelent. A kellemes együttléte való lehetőség efelé is utat nyithat.

Bizonyos idő elteltevel, amikor már az alapvető kooperációs technikákat a gyerekek elsajátították (kb. egy év), lehetővé válik az is, hogy a pedagógus szándéka szerinti csoportalkotási módszerekkel éljen. Ilyenkor alakíthatók ki időlegesen a differenciális képesség- vagy feladatorientált csoportok, amikor pl. speciális képességek fejlesztésére verbuvál a pedagógus tanulókat.

2. A tanulási tevékenység (a curriculum) tervezése

2.1 Az ismeretsajátítás „decentralizálása”

A hagyományos tanítási-tanulási koncepció axiómája (a társadalomtudományos tantárgyakban), hogy egy bizonyos tankönyvi szövegből, melyet a gyerekek elé tárunk, ki lehet emelni „A Lényegét”, „A Mondanivalót”. Ezt meg kell tanítani, meg kell tanulni, mert ennek – és hasonló ismereteknek – az alappilléreire épül föl évtizedek alatt a majdani „Tudás”. Ez a „lényeg” mindentől függetlenül létezik, változatlan magvát képezi a tanulási helyzeteknek. A tanár ezt „adja le” és ezt kérdezi vissza.

Vizsgáljuk most meg egy példán közelebbről ezt az axiómát: vegyünk egy évszámot, például 1948-at, a történelmi kontextusban. Erről ma azt mondjuk, hogy a „fordulat éve” volt. A „lényegéről” egészen határozott elképzeléseink vannak (például: államosítások stb.), de ez történelmietlen megközelítés. Ha megnézzük azt is, mit tartottak az év „lényegének” ott és akkor az emberek, egészen mással fogunk találkozni! Továbbá egészen mást fog az év „lényegének” tartani valaki 1951-ben, 1956-ban, 1968-ban! Tovább megyek: az év vagy korszak lényegéről totálisan másként fog gondolkozni egy parasztember, aki földet kapott; egy munkás, aki gyárigazgató lett; vagy egy kistulajdonos, aki ez évben emigrált; vagy egy akkori kuláknak nevezett gazdagabb parasztember. Ha ugyanazt a korszakot

1.2.4 (vagy egy irodalmi művet) két tudós elemez, kétféle tényállást fog rögzíteni még azonos korszakokban is. S ha 50 év távlatból, netán 50 év múltán nézzük meg, mi volt ugyanarról az eseményről egy-egy tudós látásmódja, bizony sok-sok eltérést fogunk tapasztalni. Hogyne tapasztalnánk ezt akkor, ha egy felnőtt (a tanító) és egy gyerek (a tanuló) tényállását vesszük szemügyre! (Psichológiai ismereteink egyik axiómája, hogy a saját élményanyagára mindenki a gondolkozását.) Szokás szerint a pedagógus kiigazítja és „megtanítja” a növendéket arra, amit ő látni végyesnek az olvasmányból, és erre ad jegyet. A legjobb emlékeztető tanuló kapja a legnagyobb jutalmat.

Hogyan lehet az emlékezetfejlesztést kiegészíteni a gondolkodás fejlesztésével?

1.2.5 A tanulási folyamatot két dimenzióban érdemes tervezni: legyen benne a tananyag, a matéria (mint egy objektív tényező), és rendeljünk mellé egy szempontot (mint egy funkcionális megközelítést), amely a nézőpontot mutatja a tananyag megértéséhez: a tények így nyerik vissza valóságos helyzetüket.

Az ismeretek, jelenségek, tények és a társadalom változó kapcsolatainak a viszonyát ez jellemzi és ez a képfelvezető együttlátása tanít meg gondolkodni, tükrözni egyszerre az egyes ember és a társadalom szempontjait, a dialektikussá viszonyát.

A tananyag dialektikájának a váza tehát: MIT tanítunk és MILENY SZEMPONTBÓL. Például: az 1514-es rásztelkelést, ha az eseményt valóban meg akarom ismerni, tudnom kell, mit jelent ez a parasztok számára és a nemesség szempontjából – de jól ismerni akkor fogom, ha emellé sorakoztatok még néhányat: Dózsa szempontját, az édesanyjának a szempontját, a közeledő török szultánét, a német császárt és így tovább. Lehetséges persze válogatni, kiemelni néhányat, és csak azt vizsgálni. De: tudnunk kell mindig, hogy miről szó van, azt kinek a szempontjából nézzük. (Egy kérdésünk rávezethet a gyerekek autonóm szempontjaira is!)

A lényegkiemelés ugyanis mindig valamihez képest, valamihez viszonyítva való rendezése az észlelt eseménynek, gondolatoknak. Ezért ahány szempontot fölvetünk, annyiféle lényegkiemelésre van szükségünk. Erre szokták a gyerekeket is!

1.2.6 Ez a gondolatmenet bizonyítja a „decentralizált” ismeretátadás szükségességét.

Egy-egy ismeretegység ezzel a módszerrel feldolgozva olyan sűrű fogalomhálóba, dús asszociációs mezőbe kerül, hogy elsajátítása, „memorizálása” a leggyengébb tanulók számára sem okoz nagy nehézséget. Ők a leggyengébb szempont megértéséhez fognak eljutni.

Új csatorna nyílik ezáltal az értékelés számára: a legjobbak fogják a legteljesebben, legkomplexebben megérteni ugyanazt, amihez a gyengébbek csak „schematikusan” közelednek.

A kísérletben ennek az elvnek az érvényesítésével próbálkoztunk a tananyag megszervezésében. A harmadik tananyag feldolgozásában olvasható az eredmény, amely ilyenformán „curriculum” jellegű ötleter. Olyan keretrendszer tartalmaz, amelynek segítségével a gyerekek sok-sok szempont figyelembevételével dolgozzák fel az adott tananyagot, tesznek szert ez által a „bemagolt” helyett dinamikusan mozgósítható ismeretekre. (Benda J. és mtsa)

2.2 Elvek, szempontok a feladat tervezésben

A kiscsoportos tanulásirányítás egyik legfontosabb eszköze a feladat. Megfelelő feladatok nélkül a pedagógus tehermentesen áll az osztály előtt, és arra kényszerül, hogy az adott szakaszban átadni szándékozott ismereteket a tanulóknak egyszerűen elmondja. A hagyományos tanítás módszertana erre épül. A pedagógus mint ismerethordozó van jelen az osztályban, aki elmondja vagy „kérdve-kifejti” a tananyagot, majd gyakoroltat, ismételi, ellenőriz stb. A gyerekek szerepe ilyenkor ebben a tanítási formában a tanulás. Az adott olvasmányt vagy információt el kell sajátítani, vissza kell mondani és a reprodukáláshoz mérten kapnak érdemjegyet.

A tanulás felhozatala a tanító magyarázatát, szemléltetéseit, a munkafüzeteket és a tankönyveket tanulás segédanyagait, kevés kivételtől eltekintve, egyénre, egy személyes feldolgozásra szabottak. Ha csoportosítottunk a megszokott kikérdezési módszereket nem alkalmazhatjuk.

A kísérlet kezdetén a szervezeti változtatás semmi különösebb tartalmi módosítást nem jelentett. Hamarosan kiderült azonban, hogy a csoportok számára megfogalmazott feladatoknak több olyan kritériumot is ki kell elégíteni, amely a hagyományos oktatási gyakorlatban nem fordult elő.

1.2.7 – *Érthető feladatok sokoldalú megközelítéssel.* Nem lehet olyan típusú feladatot adni a csoportnak, hogy „Ki volt ...”, vagy „Hogy hívták ...”, „Tanul meg ... stb.”, csak olyan jellegű, amely a gyerekektől valamely érthető aktivitást kíván, olyan aktivitást, amelyben ők maguk szívesen vesznek részt (pl.: játsszátok el ...” stb.).

A feladatok többsége ezért nem a memorizációs képességek fejlesztését helyezte előtérbe, hanem a szövegkel, olvasmányokkal, információkkal való manipulációt, a művelési gondolkodást. Ez nem jelenti azt, hogy bizonyos információkat a gyerekek nem sajátítanak el: ellenkezőleg. Ugyanazt a problémát sok szempontból van alkalmuk megvizsgálni, végiggondolni. A *gondolkodásra nevelésnek ezért kitűnő formája az olyan kiscsoportos feladatsor, amely egy-egy fontosabb kérdésre minden csoportnak más szempontból kell választ adni, s ez a beszámolásnál egységesen szerez alkalmat* (pl.: a domborzat tanítása környezetismeret órán. A felszíni formákat minden csoport másként reprodukálja: fotókkal, rajzzal, terepasztalon, diasorozaton, lexikon segítségével stb.).

Hasonlóképpen nyernek értelmet a csoportok számára az azonos témakörön belüli új meg új kérdések, mert a gyerekek más-más szempontból közelítik és értik meg a már egyszer megismert és feldolgozott materiát (pl.: hogyan utaztak a X. és XI. században az emberek, ill. hogyan építkeztek stb.).

Tekintettel arra, hogy *nem egy adott szöveg visszamondását tűzzük ki célul* – ez egy csoport számára értelmetlen feladat –, hanem sok esetben még a pedagógus számára is olyan új kérdések megválaszolását, amelyekre nincs kész válasza, a gyerekek lehetőséget kapnak a kreatív önkifejezésre is. Elhozhatják és elmondhatják azokat az ismereteket, amit nem az iskolában tanultak, vagy más órákon szereztek, és ezeket összefüggésbe tudják hozni az órá szerzett új ismeretanyaggal.

– Ezzel az *integrált tanításnak egy új lehetőségéhez jut a pedagógus*. Az integráció ez esetben nemcsak didaktikai-ismeretelméleti kérdés, hanem a társaslélektani szabályszerűségek, a diákokkal való partnerkapcsolat szerves része. Az integráció így nem előre meghatározott, eltervezett és eldöntött interdiszciplinaritás, amely a pedagógus befogadóképességének és műveltségének a függvénye. Az integráció eltervezése először egy feladattervet jelent, olyan vázlat, amelyet a konkrét csoportok konkrét „kutatásai” realizálnak, képességeiktől és lehetőségeiktől függően. A *tudományközi megközelítések és szemlélet* tehát in vivo, az órán jön létre, ott áll össze egységes egészzé, igazi sokoldalúsággá, amelyet a csoportok részismeretei alkotnak. Az integráció ilyen formája a gyerekekben interiorizálódva gondolkodásuk későbbi differenciáltságának az alapelemeit, motivációit, társas feladatvállalásaik ösztönzőit jelent.

Minden kérdés és minden szempont új, izgalmas probléma, amelynek a megoldásával látványosan gazdagodik a csoport, gazdagodik az osztály, a gyermek és a pedagógus.

A tantárgyi integráció megvalósításának látványos formáit a „projektekkel” (magyarul: akciótervekkel) lehet elérni. Ilyen feladatkomplexek gyakorlatilag bármelyik tantárgy anyagára készíthetők. Jellegzetességük az, hogy valóságos tevékenységekre építik fel az egész osztály tanulójának munkáját. Kísérletünk alatt egy ilyen projektet készítettünk el, amelyben a honfoglalás (magyar irodalmi olvasmányok) témakörét dolgoztuk fel. Ebben minden tantárgy addig elsajátított anyagának a gyakorlati feladatokon keresztüli felelevenítésén, megjelenítésén keresztül integrálódtak a gyerekek részismeretei. (A tanító. 1986/2.)

– A folyamat közben az is nyilvánvalóvá válik, hogy *a tanulás, az ismeretsajátítás, a készség- és képességfejlesztés a tanulók dolga és kötelessége*, nem a pedagógusé. A hagyományos tanítás nem ezt sugallja, ott inkább az képzetünk támad, hogy a gyerekeknek elegendő ülni és figyelni, a pedagógus pedig „mintegy tölcserrel” beletölti tudnivalókat, kialakítja a gyerekekben a képességeket, és a jó fejűeknek ez elegendő. *A tanulás a tanuló dolga, a pedagógusé viszont a tanulás optimális feltételeinek a megteremtése. A pedagógus előkészíti és megszervezi a tapasztalat- és ismeretsajátítási folyamatot, annak tárgyát, mentálhigiénét, szociálpszichológiai feltételeit.*

A kiscsoportos szervezeti keret – mint látjuk – lényegi változásokat hoz a tanítás-tanulás egész folyamatába. A pedagógus kérdéseket, feladatokat ad a csoportoknak. Nem kell állandóan szerepelnie, és nem kényszerül a „mindentudó” szerep álarca mögé. Nem beszél és irányít állandóan. Nem a saját mondanivalójára koncentrálnak, hanem a gyerekekre, a gyerekek tanulási folyamatára. Ezáltal mintegy partnerré válik a feladat adta nehézségek leküzdésében. Van ideje és energiája a gyerekekkel foglalkozni, megfigyelni tanulási szokásaikat és társas kapcsolataikat, személyiségük egészét. Így idejét a személyiségfejlesztésre, a gyerekek kölcsönös kapcsolatának befolyásolására, tevékenységük szabályozására fordítja.

A frontális óravezetésben a tanár arra figyel, ami elhangzik, a folyamat lényegére: a szavakra.

A csoportban: a figyelem középpontjában nem a szavak állnak, hanem az ember! Az ember egész magatartása. Az interakció sok-sok elemével bánnak és tanulnak meg bánni a gyerekek és a pedagógus egyaránt (testtartás, hangszín, gesztusok, mimika stb.).

A különbség lényegében tehát annyi, amennyi a szavak, gondolatok, a verbalitás és az egész emberi megjelenés között van. Valamivel komplexebb, több tényezővel számoló az utóbbi.

– *A feladatok kiadása – és a gyerekek kutatása ezzel párhuzamosan – tehát nem formai kérdés, hanem tanulásirányítás egyik legfontosabb eszközének tartható.*

A tevékenységszervezés ennek a bázisán történik, figyelembe véve azokat az elveket is, amelyeket a 11/3. fejezetben olvashattunk. A feladatok – egy idő után – a tanulási folyamat vezérfonalává nőnek, szemben a korábbi irányító szerepet betöltő „tanórával”. A feladat, a curriculum szabályozza a tevékenységet, a magatartást, a gyerekek kapcsolatait, és a feladatok elvégzésének a ritmusa a tanulási szokásokat is.

A feladatok ugyanis akkor nyernek értelmet a tanulók számára, ha azokat van idejük végigvinni, a figyelem felébredésétől egészen a megoldási formák megszületéséig.

Az egyes csoportok – az előre meghatározott idő elteltével – beszámolnak az osztály előtt végzett munkájukról. A munkaidő – a konkrét csoportok fejlettségi szintjétől, a tanulók életkorától stb. függően is – lehet egy óra, akár egy-két-három hét is. Természetesen a csoportmunkára való tanulói és tanítói alkalmasság kifejlődésének hosszú időt kell biztosítani.

3. Az értékelés két elvi problémája

Az értékelést, más szóval az értékesítési folyamatot nem kezeljük olyan mereven és kategorikusan a kiscsoportos tanításban, mint a hagyományos tanítási formák között. (Nagy Sándor)

Az értékelés dinamikus és sokszempontú kialakításának a jelentősége azért is kiemelendő, mert a tanítási-tanulási folyamatban preferált tartalmak mindig abban az irányban bővülnek a gyakorlatban, amelyik irányban az értékelési módszerek a leghatékonyabb mérőeszközöket biztosítják. Aminek mérni tudjuk az elsajátítását, általában a szoktuk tanítani is.

A hagyományos osztálytanításban is órási befolyásoló hatása van az értékelésnek. Ez itt sincs másképpen. A gyerekek mindig az értékelés szerint dolgoznak. Számunkra az a kérdés lényege, hogy mit emeljük az értékmé rangjára. A hagyományos osztályban egyértelműen a tudást, az ismereteket tekintjük mércének. Itt sem állíthatunk mást az első helyre. Lehetőségeink azonban sokkal szélesebbek annál, hogy csak egyetlen mércénk lehessen. Egy-egy csoport eredményességét nem kizárólag a tudással lehet növelni, fontos szerepet kapnak a szociálpszichológiai szempontok, a szervezőképesség, a kooperativitás, a tolerancia, a humor, a vidámság, a szelídség, a kedvesség stb. és más személyes tulajdonságok is. Mivel azonban az osztályzatba ezek aligha számíthatnak bele, ott nem fogjuk külön kiemelni.

Az értékeléssel kapcsolatban tehát az első kérdésünk az, hogy mit értékeljünk akkor, ha a társaslélektani (szociálpszichológiai) és a didaktikai tartalmakra egyaránt rá akarunk kérdezni.

Az értékelés funkciója valójában visszajelzés, amely az esetek többségében rejtett, jelzésszerű, pillanatnyi, kommunikáció szerves része. Egyszerre társas is, és individuális természetű, hiszen ha a növendék elfogadja az „előírást, a bírálatot”, akkor diagnosztikus fejlesztő hatású (Demeter Katalin), ha pedig nem érti, vagy nem fogadja el, akkor külsődleges, a konkrét folyamathoz nem kapcsolódik, és „minősítésé” válik.

A másik kérdésünk tehát az, hogy miként lehet a diagnosztikus-fejlesztő típusú értékelést a kiscsoport-osztály szervezeti viszonyok között megvalósítani.

3.1 Az értékelés tárgyi (és szociálpszichológiai) tartalmi és (nyilvános) formája

A hagyományos értékelési folyamatban jöhetnek számolnak a „magatartás” és a „szorgalom” jegyekkel, döntőn mégis a tantárgyi tudás megítélése mondható.

A számszerűsített érdemjegyek, amelyeknek a minősítő funkciója dominál (jelzés a gyermek tanulási képességéről a társadalom, illetve az osztálytársak felé), azt jelzi, hogy a tananyagtartalmak elsajátításában a növendék milyen terjedelemben megőrzőképes. Illetőleg (bár ezt a szakirodalom mélyen elítéli – a gyakorlatban mégis tetteiért) az érdemjegyek esetenként a magatartást is minősítik, ha a pedagógus másként már nem képes „hatni” a gyerekekre.

Kísérletünkben kettős értékelést alkalmaztunk. Egyrészt osztályoztuk a tantárgyi ismereteket (ez elől ne akartunk kitérni), másrészt azonban a gyerekek egymás közötti kapcsolatait is értékelni kívántuk.

Minden pedagógus kialakított egy pontozási rendszert, amelyben az egyes csoportok teljesítményét jutalmaztunk. Pontokat lehetett szerezni

- a tantárgyakban elért eredmények alapján,
- a külön egyéni ötletekkel hozott teljesítményekért,
- a csoporttagok magatartásáért,
- a feladatmegoldások közbeni együttműködésért.

Ezek tulajdonképpen csak az értékelés tartalmának a vázát jelentik. Az idő előrehaladtával az értékelési rendszer folyamatosan átalakul, új elemekkel gazdagodik, illetve a „túlhaladott” szempontokat elhagyja.

A pontozási rendszerrel nem volt sok dolga a pedagógusnak, mert a gyerekek nagyon szorgalmasan vezették. A jelentőség számunkra ez is mutatja. Ahányszor választhattak a gyerekek, hogy ötöst kapjanak-e, vagy a csoport kapjon pontot, mindig a csoportot helyezték előtérbe; az volt a fontosabb számukra. Egy-két hét vagy a hónap végén lehetett a csoportok pontjait összeadni, és valamilyen jutalmat kitűzni az első helyezett számára. Ilyenkor is szívesebben választottak a gyerekek egy külön programot, mint az osztályzatot. Az együvé tartozás hatalmas motivációs erőt jelentett.

Az ilyen típusú értékelés nem mond ellent annak, hogy egyénileg is, kinek-kinek dicséreteket, megerősítéseket adjunk, egyéni segítséget nyújtsunk nekik előrehaladásukban. A kettő nagyon jól kiegészíti egymást.

Különösen a kezdő szakaszban fontos azonban az együvé tartozás kialakítása érdekében, hogy ne személyenként, hanem csoportonként viszonyuljon a pedagógus a gyerekekhez. Ha erre nem figyel eléggé, nehezen és lassan fog bennük kialakulni az összetartás érzése, vonakodva segítenek egymásnak, és egyéni érdekesüléseiket fogják előtérbe helyezni.

Az értékelésben a tartalmi kérdések megítélését többnyire a pedagógusok pillanatnyi ötletei, kulturáltsága szabályozza, amelyhez általában nehéz a gyerekeknek alkalmazkodni. Ezért egy olyan dinamikus értékelési rendszer

dolgoztunk ki amely a megítélés szempontjait objektívalja és ezt a gyerekek számára előzetesen (a felkészülés alatt) is hozzáférhetővé teszi. Ennek a hatásossága és a hatékonysága szembetűnő. A növendékek így a felkészülés pillanataiban is tudják, ismerik azokat a „játékszabályokat”, amelyeknek meg kell felelniük, és a megítélés szempontjaival lényegében a felkészülési energiát a kellő irányban tudják kifejezni.

A gyakorlatban ez úgy történik, hogy a táblán vagy egy külön transzparensen megjelöli a pedagógus az aktuális megítélési szempontokat (pl. folyamatosság az előadásban, a csoporton belüli munkamegosztás hatékonysága, a helyes hangsúlyozás, a szemléltető eszközök felhasználása, a segítségnyújtás, a szövegűsítés stb.). A szempontok a tartalmi és a társas viselkedési normákat együtt fogalmazzák meg.

Amikor egy-egy csoport produkciójának elemzésére sor kerül, ezeket a szempontokat figyelembe véve értékeli a csoportok egymás munkáját. Amikor egy-egy ilyen „érték” mint pl. a folyamatosság az előadásban, vagy a segítségnyújtás olyan simán megy minden csoportban, hogy az értékelésben nem kell külön gondot fordítani rá, a pedagógus kicseréli a kártyát a transzparensen, és olyant tesz fel a helyébe, amely a kialakult új neveltségi és mentális szintnek megfelelő (pl.: a szókincs bősége vagy a kooperáció).

Ezzel az értékelés-visszajelzés a folyamatot nemcsak befolyásoló, hanem meghatározó, vezérlő komponenssé válik. Közvetlen hatással van az egyes gyerekek kognitív tevékenységére, személyiségükre és a személy- illetve csoportközi viszonyokra egyaránt.

Az értékelés tartalmi oldalának okos meghatározása a csoporton belüli differenciálást is lehetővé teszi. A nehezebb feladatokat (pl. matematika) esetleg csak a legjobb képességű gyerek tudja megoldani, de a csoport egésze kap érte jutalmat. Ez hatékony erősítő motivációt jelent a gyerekeknek.

A kettős szempontú értékelés (tárgyi + szociálpszichológiai) nevelő hatásának kialakítására a pontrendszer kitűnő lehetősége teremt. Ha a feladat minden csoporttagnak hibátlan, maximális pontot adunk. (A feladatok nehézségi fokától függnek a pontozások. Ha a feladat 4 pontot ér, ebben az esetben 4 pontot adunk.) Ha valakinek rossz a megoldása, pontlevonás jár, mert a feladatot közösen nem ellenőrizték, vétettek a szabály ellen.

- Ha egy gyereknek rossz a megoldás: 3 pont,
- ha kettőnek rossz: 2 pont stb.

Ez a szabály akkor érvényes ha mindenkinek más a hibája.

Ha ugyanaz a hiba fordul elő mindenképpen, akkor elég csak egy pontot levonni, függetlenül attól, hogy tulajdonképpen egyenlően jó, hisz azt mutatja, hogy ellenőriztek, de tévedtek.

Szóbeli feladatnál pontokat „rabolhatnak” egymástól a csoportok helyesbítéssel, kiegészítéssel, gyors megoldással stb. (Pálfi István)

A decentralizált tanulásirányítás lényeges eleme az értékelés tartalmi összetevőinek a kialakításában a sokszempontú, sokszempontú értékelési zónák létrehozása. Minél több irányban lehet kiemelkedni az osztályból, annál szívesebben és eredetibb egyéniségek, személyiségek alakulnak ki az idők folyamán, annál kevésbé lesz a tanítási-tanulási folyamat maga is egyoldalú, csak intellektualizmusra hajló.

3.2 Személyiségfejlesztő értékelési stratégiák

Amikor az értékelés tartalmi kérdéseit mutattam be, annak nyilvános megjelenési formájáról, az osztály plénum előtt zajló értékelési formákról szóltam. Ennek az elhelyezése nem okoz problémát, hiszen az iskolai gyakorlatban főként ilyen típusú „minősítő” értékeléssel találkozunk. Ennek az értékelési módnak a jellemzői közé tartozik például, hogy mindenki hallja, amit a pedagógus valakinek (egy gyermeknek) mond. Mindenki tudja, hogy a társa mit követelt el, miben jeleskedik vagy miben marasztaltatik el. Az osztály előtti nyilvánosság éppoly jellemzője, mint a hagyományos tanulásirányítás egészének az, hogy nem vesz tudomást a gyerekek között meglévő informális csoportosulásokról. (Például két gyermek hasonló feleletének elemzése a nyilvánosság, a „szereplés” miatt büntetés és jutalmazás is lehet, bár a pedagógus egyiket sem szándékozta tenni. Ő csak azt a feleletet, azt az órát és azt a gyereket hallgatta, sem az előzményekkel, sem a következményekkel nincs igazán kapcsolatban.)

Értékelésének, elemzésének a célja, hogy a növendék előbbre jusson. De miközben a gyermekek hibái, hiányosságai egyediak, az elemzés – nyilvános jellege miatt – kénytelen mindenkire szólni (példaként vagy megrovásként és általános is lenni. A nyilvános értékelésnek ez egy immanens, alapvető problémája.

A kiscsoportos tanulás-szervezés lehetőséget teremt arra, hogy radikálisan elválasszuk egymástól a „fejlesztő” és a „minősítő” típusú értékelési formákat. (Demeter Katalin)

Mint a korábbi fejezetekben is világossá vált, a tanulási folyamat egyik fő színtere a „laboratórium”, a kis csoport. Az ismeretszerzés, az ismeretek alkalmazása, rendszerezése, rögzítése és ellenőrzése (Nagy Sándor) elsősorban itt történik. Ennek a „mechanizmusnak” a részekre bontása, elemzése azonban a továbbiakban (az interakciós partnereket, a csoportdinamikát figyelmen kívül hagyva) csak tévutakra vezethető. Bár „elvilág” létező, gyakorlatilag azonban egymásba szövődő, és szüntelen átstrukturálódó folyamatokról van szó, amelyeknek elemei nem tekinthetők egymás nélkül.

Az ellenőrzés-értékelés is olyannyira beépülő, immanens része a mindenkor tanulás-ismeretszerzési folyamatoknak, hogy „leválasztása” csak a valóságos történések elferdítéséhez vezet.

A fejlesztő értékelés – a kiscsoportos tanulásszervezési modellben három lépcsőben történik:

a) Az ismeretek elsajátítása – és kölcsönös cseréje, strukturálása, feldolgozása, rendszerezése, adaptációja
lyik a kiscsoporton belül, olyan kedvező társas kapcsolati rendszerben, ahol az új, merész ötletek, elképzelések ki-
lése nem von maga után minősítő szankciókat, de az ellenőrzéshez, értékeléshez (első szinten) kellő háttérrel bi-
sít.

A csoport biztonságérzetet nyújt minden tagjának a „tudástermelés” és az „elsajátítás” folyamatához. A
fejlesztő értékelésnek a csoportban nem csak tantárgyi jellege, hanem – az egész együtt töltött nap következtében
személyiségfejlesztő jellege van. Nagyobb állandóságot, értékstabilitást, folyamatosságot tud biztosítani, mint
esetleg tanóránként más-más pedagógus rövid megjegyzése, bár az ő szaktárgyi, emberi, hivatali kompetenciájá
csoport soha nem kérdőjelezi meg.

A gyerekek számára megteremtett kedvező interperszonális légkör, a kapcsolatok kiegyensúlyozottsága lehe-
vé teszi a teljesen gátlás- és félelemmentes megnyilvánulásokat, a társaik felé való önkéntes megnyílást. Ebben
helyzetben minden interakció, értékelés, elemzés többszörös hatású, mondhatni „hozzáférnek” egymáshoz és
hetővé válik számukra a kölcsönös alkalmazkodás, illetve az egymástól való információszerzés, tanulás.

b) A személyiségfejlesztő értékelés második lépcsője. A pedagógus (számára is nyitottak maradnak a csoport
sajátos atmoszférát árasztva), feladata az, hogy fölmérve a konkrét csoport (3–5 személyről van szó) előrehaladá-
nak ütemét, kiadja a megfelelő új feladatokat, és a csoporton belül szerezzen információt végrehajtásukról. A gyer-
kek számára biztonságot jelent az értékelésnek ez az „intimitása”, és ez a biztonság tudásuk stabilitásában és hat-
rozottságában megtérül.

c) Az értékelés harmadik lépcsője már, amikor a gyerekek az osztály előtt szerepelnek. Addigra biztonság-
szereznek az anyagban, tudásukban és már a „szereplés” tényezőire tudnak figyelni.

Az értékelés itt kétféle lehet: fejlesztő és minősítő egyaránt, a pedagógus szándéka szerint. A feleletek, probl-
mamegoldások, válaszok közös és tanári elemzése azonban rendszeres.

IV. EREDMÉNYEK (METSZETEK)

1. Megfigyelések és tapasztalatok

A tanulásszervezési modell nevelő hatásának a folyamatát ismerhetjük meg ebben a fejezetben. Öt kísérleti osztályban gyűjtöttük össze a tapasztalatokat és figyeltük meg, hogy milyenek voltak és milyenekké váltak a gyerekek egy év leforgása alatt. Az osztályok fejlődésének stációit négy egymást követő szakaszra bontottam. Az első három egy év alatt zajlik le, a negyedik ezt követően. Két évig csak egyetlen osztályban folyt a kísérletünk, ezért a negyedik szakasz változásainak a bemutatásában az adataink csak erre támaszkodnak. A megfigyeléseket részben saját magam jegyzőkönyveztem, részben a pedagógusok naplójára és az év végi beszámolókra illetve a szülők válaszeivel támaszkodtam. Ezeket értelmeztük és elemeztük ki konzultációink folyamán.

Mivel az öt osztályban hasonló megfigyelések születtek, a bemutatott személyiség- és magatartásváltozások alapvetően a kísérleti osztályokban kialakított eljárásoknak tulajdonítom együttesen. Ezek a következők:

- A csoportalkotás korábban leírt módszere (szimpátia).
- A feladat- és problémacentrikus tanulásszervezés (curriculum).
- A kidolgozott értékelési rendszer (didaktikai és szociálpszichológiai szempontok).
- A kiscsoportos tanulásszervezés általánossá tétele minden tantárgyban.
- Az új rendszerű tanulásirányítás.

Az eljárások nevelő hatása a kísérletben koncentráltan jelentkezett, de ez nem jelenti azt, hogy részeiben is lehetne őket alkalmazni.

Ha a módszert egy tantárgyban alkalmazzuk, s csak kis részét képezi a gyermekek mindennapjaiban az ilyen szociálpszichológiai jellegű csoporttanítás, hatása is részleges marad. Ha csak néhány tantárgyat hagyunk meg a régi módszernek, az ott tanító pedagógusoknak nagy nehézségei lesznek a gyerekek fegyelmezésével. Nehezen tűrik el a gyerekek a „függőséget”, ha egyszer az önállóságot már megszokták.

Az eddigi két éves, öt osztályban lefolyt kísérlet alapján úgy tűnik, hogy más embereket, más gyerekeket találunk az osztályban, mint amit másutt megszoktunk. Függetlenebbek, önállóbbak, magabiztosabbak ezek a gyerekek. Hiányzik belőlük az a kisiskolásokra ma általánosan jellemző infantilizmus, amit a totális függőség tart életben más osztályokban.

Megtanulnak másokkal együtt gondolkodni, együttműködni, oda tudnak figyelni egymás szavaira, szándékaira. Az idő múlásával a jobb tanulók megtanulnak tapintattal foglalkozni gyengébb társaikkal. Nyitottak a partnerkezdményezéseivel szemben. Megtűrik a „különleges”, egyéni magatartást, nem korlátozzák egymást. Toleránsak, kooperatívak, szeretettel közelednek az emberekhez.

Nehezen viselik az érthetetlen szabályokat, a megmagyarázhatatlan korlátokat, ezért sokak számára „szemetlennek, visszabeszélőnek” tűnnek. Képesek arra, hogy megvédjék magukat egymással szemben, ki tudja fejtené érzéseiket és véleményüket másoknak. Partnerként viszonyulnak a felnőttekhez, szívesen kezdeményeznek kapcsolatokat, s abban egyénien vesznek részt. Sok gyermek önálló személyiségnek nevezhető. Mimikájuk, arcjátékuk sajátos, egyedi. Fellépésük határozott, magatartásuk kiegyensúlyozott, nyugodt. Nem az önvédelem, a társaktól való féltélem szabályozza magatartásukat, hanem a nyitottság, a segítségnyújtás, a természetesség. Szünetekben, s amikor nincs tanári felügyelet, elfoglalják magukat, értelmes játékokat találnak ki, s jól érzik magukat együtt.

Jobban szeretnek tanulni, iskolába járni, a tudás értékeért, nem az osztályzatokért tanulnak.

A megfigyelt változásokat a könnyebb eligazodás kedvéért a következő szempontok szerint csoportosítottam (ezek a függő változók):

- a tanító–diák viszony változása,
- a gyerekek magatartási stratégiái,
- tanulási szokások,
- szereplés az osztály előtt,
- a csoportok működése,
- a csoportközi viszonyok,
- értékrendszer az osztályon belül.

1.1 A tanító–diák viszony változása

a) Ráhangolódási időszak (0–2. hónap)

A növendék és a pedagógus között szoros, teljesen függő viszony van. A tanár példakép, a diák utánozza, s feltétlenül engedelmeskedik neki. A diáknak saját véleménye, álláspontja nincs, vagy csak alig valakinek. E kötődés

határozza meg a társaihoz való viszonyát. A tanárral szemben szinte senki sem mer kezdeményezni, önálló vélemény kimondani. Ha valaki társaival konfliktusba keveredik, nem megoldani igyekszik, inkább árulkodik, a feljebbvaló segítségéhez folyamodik.

b) Megismerési időszak (2–6 hónap)

Már nem csak a tanárhoz kötődnek. Problémákat egymással is megbeszélik, kevesebbet árulkodnak. A pedagógustól látszólag elfordulnak, átértékelik viszonyaikat, s nyitnak egymás felé. A pedagógus már nem lát bele minde gondolatukba, érzésükbe. Ez nem az elhidegülés, hanem az öntörvényű magatartás, az önismeret, az autonóm sz mélyiség kialakulásának első lépcsője.

c) Stabilizálódási szakasz (kb. 6–9 hónap)

A gyerekek önállóak, függetlenítik magukat tanítójuktól. Kezdeményezéseik vannak és csak az eredmények közlik a pedagógussal. Ritkán fordulnak segítségért a tanáraikhoz. A munkát mint alaphelyzetet automatikusan fogadják, ez a játékszabályok szilárdságával beléjük ivódik. Nem lépnek ki a helyzetből és nem ábrándoznak, ne bámészkodnak.

d) A második év

Rövid visszaesés után a gyerekek újra megerősödnek önállóságukban, „kis felnőtt”-ként viselkednek. Komolyak, partnerként viszonyulnak pedagógusaikhoz, és ezt el is várják.

1.2 A gyerekek magatartási stratégiái

a) Ráhangolódási időszak (0–2 hónap)

Tapogatóznak, ismerkednek társaikkal. Eközben önmagukat próbálgatják, más-más csoportokban, más-m helyzetekben. Keresik helyüket az egyes csoportokban (és a csoportváltások jóvoltából) a többiek között is. El nagyszámú gyermekre jellemző a bizonytalanság, a frusztráció. Néhányan átélnek a kizártság helyzetét is, amin következtében egyre inkább figyelnek társaikra (hogyan kellene viselkedni?). Nem ismerik fel, hogy a társuk által átadott gondolatokat is hasznosíthatják. Egymással nem tudnak mit kezdeni, csak „piszkálódhatnak”. A fiúk néha m verekednek is. A lányok szeszélyeskednek, féltékenyek. Ritkán találják meg a kölcsönösen elfogadhatónak találó játékot, beszédtemát.

Képtelenek egymásra odafigyelni, túlkibábilják vagy elhallgattatják társaikat.

Az intenzív foglalkoztatás miatt néhányan a hét végére elfáradnak. Egyesek megpróbálnak uralkodni, dirigálni de ez általában kudarchoz vezet.

b) Megismerési időszak (2–6 hónap)

Egyesek kivirulnak, s lassan csaknem az egész osztályra kiterjed a nyugalom, a kiegyensúlyozottság. A frusztrációs élmény csak egy-két nehezen beilleszkedő gyereknel marad meg – párhuzamosan a tanítóhoz való szoros kötődéssel. Mindenki megtalálja a társát, illetőleg a társaságát. Megtanulnak egymás szavaira figyelni, a fizikai kiadás teljesen eltűnik. Türelmesebbé válnak egymással szemben. A verekedések, durvaságok fokozatosan megszűnek. Szívesen jönnek az iskolába, nem akarnak kimaradni semmiből. Komolyabbá, megfontoltabbá válnak.

c) Stabilizálódási szakasz (6–9 hónap)

Már mindenki pontosan ismeri a helyét az osztály hierarchiájában. Véleménye van a közvetlen és a csoporton kívüli társairól. Nyugodtan, kiegyensúlyozottan, de majdnem mindenki teljes erővel dolgozik. Megnyugszanak, letisztulnak, az idegenség, feszültség eltűnik. A legfeszültebb, legproblémásabb gyerekek is lassan oldódni kezdenek. Egyes gyerekek sajátos egyéni stílust és magatartást alakítanak ki.

d) A második év

Az osztályban levő gyerekek többsége egyéniséggé válik. Tudatosan kialakult elvek alapján barátkoznak vagy nem társaikkal. Kiegyensúlyozott, határozott, jókedélyű a gyerekek 70–80%-a.

Tudnak együtt dolgozni, probléma nélkül, jó munkamegosztásban. Képesek kifejezni, megfogalmazni érzéseiket és gondolataikat. Nyíltak és informatívak.

1.3 Tanulási szokások

a) Ráhangolódási szakasz (0–2 hónap)

Mivel az együttműködést korábban nem gyakorolhatták, ez gyenge hatékonysággal indul. Az amúgy is szorgalmasak sokat dolgoznak, az addig gyengébb tanulók közül néhányan csak a „lábukat lógatják”, nem tanulnak. Lemásolják a kész feladatokat és nem teljesítenek. Eleinte egy-egy gyerek irányít, dolgozik, a többi nézi. Lassan (ha a feladatok eléggé nehezek ahhoz, hogy csak együtt lehessen megoldani), kialakulnak az egyszerűbb munkamegosztási formák (például: az egyiket én, a másikat te oldod meg), de ez csak lépésről lépésre halad. Sok az időpazarlás, a feleség, lassú a munkatempó, gyenge a hatékonyság. Meg-megállnak, elveszítik a kedvüket. Sokszor félbe kell szakítani az órát, hogy értékeléssel motiváljuk őket. Magas a zajszt, veszekednek, vitatkoznak. A helyesírásuk, de főleg írásuk külső formája látványosan romlik. Nincs gyakorlatuk abban, hogyan kell az idővel gazdálkodni. A feladatokat szinte bosszantóan lassan oldják meg. A teljesítményszint 1–4 hétig leromlik és kifejezetten alacsony. Nem a kérdésre válaszolnak. Sokszor előfordul, hogy felszólításra valamiről beszélnek, de nem konkrétan a kérdéssel. Észlelésük és kifejező képességük nagyon differenciálatlan. A feladat megoldásakor néhányan nem önállóan dolgoznak, lemásolják a többiekéről a feladatokat. Ez a tanulás legprimitívebb formája (utánzás), önállóság híján cselekszenek így. (Nem tudja elképzelni, hogy ő is kitalálhat valamit, ezért követi társait.) Lassan azonban rájön arra, hogy képes ő is kitalálni dolgokat, és az jó, amit kitalált. Később megtanulja vállalni is az ötleteit.

b) Megismerési időszak (2–6 hónap)

A feladatok elvégzésének sebessége, a koncentráció mennyisége és mélysége – az együttműködési technikák megtalálásával – növekszik. A hangoskodás munkazajjává szelődül. Az órák megszoktatásának szükségessége (motiváció, értékelés stb.), lassan megszűnik. Általános munkaláz terjed el az osztályban. Megtanulnak egymást kiegészítve együtt dolgozni, háttérbe szorul az önmotogató. A teljesítményük egyébként is erőteljesen növekszik. Lassan javul az íráskép, gyorsabban javul a helyesírás.

c) Stabilizálódási szakasz (6–9 hónap)

Ekkor mutatkozik a legnagyobb fejlődés az együttműködésben. Nyoma sincs az év eleji bizonytalanságnak. A legkülönbözőbb típusú feladatokat is azonnal meg tudják oldani. Rövid áttekintés után felismerik, hogy melyik a legmegfelelőbb munkamegosztási módszer. Ennek megfelelően dolgoznak párban, hármasával vagy négyen együtt, vagy mindenki kap egy részfeladatot. Kivétel nélkül mindenki végigdolgozza az egész délelőttöt, de a saját ütemében. A feladat tökéletesen szabályozza a magatartásukat. Van, aki kikapcsol, de a társaság sodródása magával ragadja, nem kell szólólagatni.

d) A második év

A gyerekek kivétel nélkül képesek a figyelem összpontosítására, a fegyelmezett, koncentrált munkavégzésre. Nem zavarja őket meg ebben semmi. Sem a látogatók, sem videofelvétel stb. Gyors, pontos, lényegretörő a felelete az osztály 50%-ának.

1.4 Szereplés az osztály előtt

a) Ráhangolódási időszak (0–2. hónap)

A legtöbben zavarban vannak. Röviden beszélnek és hibásan (nyelvtanilag és értelmileg egyaránt). A beszédesebbek mellébeszélésre hajlamosak, a hallgatagabbak hallgatásra. „Ugy kell kihúzni” belőlük a szavakat. Ide-oda pillantgatnak beszéd közben. Csak a pedagógushoz intézik szavaikat, mintha a társak nem volnának jelen. Ha megakadnak, nehezen folytatják. Részgondolatokat, mondatokat tudnak csak előadni.

b) Megismerési időszak (2–6 hónap)

A feszültség alig csökken. Egyesek szeretnének állandóan szerepelni, mások soha. A csoporton belül lassan oldódnak, de az osztály még nagy nyomást jelent számukra.

c) Stabilizálódási szakasz (6–9 hónap)

Lassan megtanulnak odafigyelni saját szavaikra, folyamatosan korrigálják tévedéseiket. Egyesek hosszabb mondanivaló kifejtésére is mernek vállalkozni. Beszéd közben ránéznek partnerükre, nem sűtik le szemüket. Nem jönnek zavarba egy-egy közbekezdésre, folytatni tudják a megkezdett gondolatot.

d) A második év

Képesek felvenni a vitát másokkal, és érvekkel vitatkoznak, bár nem folyamatosan. Hanghordozásuk, intenciójuk sajátossá válik — bár szabályozni még csak bizonyos korlátok között tudják. Nem érződik általában a szerepfeszültsége, zavar beszéd közben. Csak egy-két kivétellel. Érthetően, informatívan kommunikálnak.

1.5 A csoportok működése

a) Ráhangolódási időszak (0–2 hónap)

A csoportok egy része stabil, néhányan rögtön egymásra találnek, más csoportok összetétele gyakran változik. A csoportváltások motivációi eltérőek. Lehet oka a vérmérséklet, a gondolkodási sebesség, lehet a családstrukturák (kisebb testvérek otthon), van aki a legokosabbak között akar lenni, van aki csak egyeneműek között stb. Gyakorlati problémák figyelhetők meg, sértődések, heves érzelmi reagálás. Egymásra csak alig-alig tudnak figyelni, gyenge a csoporton belüli kohézió. Ugyanakkor a „kollektivitás” túltengése figyelhető meg. Mindent együtt akarnak csinálni, még ha egyedül kellene is.

A feladatokon veszekednek, nem tudják megosztani kellően. Vitatkoznak, kinél legyen a papír, ki írja, ki cselekszik stb. Érzéseik, indulataik egymás felé tisztázatlanok, zavarosak. Ezért egymásra nézni csak kevesen mernek, kor is csak pillanatokig.

b) Megismerési időszak (2–6 hónap)

Egyes csoportok megerősödnek, a fluktuáció megszűnik (bár nem teljesen). Már előfordul, hogy a szünetekben is együtt játszanak, énekelnek, sőt tanulnak. Jól érzik együtt magukat. A csoportért hajlandók lesznek többet tenni, külön feladatokat vállalni. Kezdi kidolgozni, kiértékelni sajátos munkastílusukat. A korábbi lógósok, pihengők teljes mértékben aktivizálódnak, kiterjed rájuk is a munkaláz.

c) Stabilizálódási szakasz (6–9 hónap)

Kirívó esetnek számít, ha ebben a szakaszban még valaki csoportot változtat. A csoportokon belül nagyon az összetartó erő. A csoporttagok felelősséget éreznek egymás iránt. Messzemenően segítik egymást, védik a csoportot és a csoporttagok érdekeit. Nagy figyelemmel vannak a tagok eredményei és sikerei iránt. Érzéseik, indulataik más irányban letisztultak: mernek szembenézni egymással, nem félnek.

d) A második év

A csoportok közösséget képeznek. Szoros kötődések alakulnak ki, pillantásokból is értik egymást. Kialakul egymásért, védik közös érdekeiket.

1.6 A csoportközi viszonyok

a) Ráhangolódási időszak (0–2. hónap)

Nincs különbség csoport és csoport között. Mint csoportok halmaza, az osztály strukturálatlan. Személyek közötti viszonyokról lehet beszélni.

b) Megismerési szakasz (2–6 hónap)

Már képesek a gyermekek arra, hogy egy másik csoport előadását is végighallgassák. Az egyes (stabil) csoportok önállósága relatíve nő. Az osztály légköre pozitív töltést kap, a gúnyolódások megszűnnek, illetve ritkulnak. A kiengesztelés, a zűrzavar, a kiabálás és az idegesség megszűnik. Általános segítőkészséget lehet tapasztalni.

c) Stabilizálódási szakasz (6–9 hónap)

Szinte mindenki megértette, hogy „téglából épül a ház” — a csoportok munkájából áll össze egy igazi eredmény. Felismerték erre az időre, hogy amennyiben egymás munkáját kiegészítik, akkor lesz teljes egész a munkájuk és értékelik a másik csoport munkáját. Jó közösséggé válik az osztály. Figyelnek egymásra, toleránssá válik.

d) A második év

Előfordul a különböző csoportok között, hogy érdekeik összeütközésekor csatáznak egymással.

1.7 Értérendszer az osztályon belül

a) Ráhangolódási időszak (0–2 hónap)

A korábbihoz (hagyományos osztály) viszonyítva gyökeresen átalakul. Megszűnnek a „sztárok”. A szereplő készség – mint mérce – helyébe az együttműködési képesség, az ismeretek, a tudás, a kollektivitás, a tolerancia, illetőleg a kooperativitás (egymáskiegyesítés) lép.

b) Megismerési időszak (2–6 hónap)

A produkció válik központi értékmérővé: széles értelemben ez lehet tánc, játék, előadás, különlegesség, bármilyen. Általános értéké válik a tudás.

c) Stabilizálódási szakasz (6–9 hónap)

Kritikusak, aprólékosan kielemezik az eredményeket, rámutatnak a hibákra, s mind társaiktól, mind tanáraiktól elemző értékelést várnak. Szinte kizárólag a csoport véleménye érdekli őket, a tagok „minősítését” csoporton belül ők maguk végzik, s azt nem közlik senkivel.

d) A második év

Az informativitás, a teljesítmény, a minőség mint érték stabilizálódik. Egyre kevésbé igénylik a pedagógus külső megerősítéseit. A jól szervezett tanulási folyamat (ahol mindenkinek jut tevékenység), jelenti a fontosat, hasznosat, a megbecsülést.

2. A gyerekek tapasztalatai

Tekintettel arra, hogy a gyerekeknek a tanuláshoz, az iskolához való viszonya alapvetően meghatározza a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát, nagy jelentőséget tulajdonítok annak, hogy miként vélekednek arról a folyamatról, amelynek célja lényegében az ő formálásuk, gyarapításuk. Ha ezt úgy élik meg, mint amely hasznot, tanulságot, megdöglést, örömet okoz számukra, az iskola és a tanulás pozitív értékek hordozója lesz, s beállítódásuk egész életük meghatározza a tudáshoz való viszonyukat. A Bartók Béla úti kísérleti osztályban a kísérlet második évének vége felé (4. osztály) megkérdeztük a gyerekeket: „Hogyan szerettek tanulni?”. A fogalmazásban (23-an írtak), kivétel nélkül mindenki a csoportban tanulás mellett érvelt. A frontális, „rég” tanításról a következő vélemények születtek:

Egy-egy gyerek írta a következő érveket: „nem volt ennyi barátunk”, „ha nem vagyok biztos abban, amit gondolok, akkor is le kell írni”, „ha a tanár üresen magyaráz, semmi érdekes nincs benne”.

Ketten írták hogy „unalmas”.

Négyen pedig, hogy: „nem volt kitől megkérdezni azt, amit nem tudtunk”.

A kiscsoportban tanulásról jóval differenciáltabb kép alakul ki.

Egy-egy tanuló írja: „nem olyan kötött”, „játékos tanulást jelent”, „együtt csinálunk mindent”, „jó, ha egy másik könyvet kapunk és abból is dolgozunk”, „könnyebb”, „többet és jobban lehet úgy tanulni”, „nem szeretem ha a tanár javít ki”, „gyorsabban haladunk”.

Ketten-ketten említik: „jobban megértem azt, amiről szó van”, „többet jegyzek meg akkor, ha én jövök valamire”, „egyszerre többet tudunk egyes dolgokról”.

Hárman írják azt, hogy „sokkal jobb a teljesítmény”.

Öten azt, hogy „egymástól többet tudunk meg”,

hatan „érdekesebb”-nek találják,

heten azért szeretik, mert „meg lehet vitatni az egyes témákat”,

tizenöt pedig azért, mert segíthet társainak, s ők is segítenek nekik.

A válaszok alapján élményszinten látjuk viszont a szakirodalom megállapításait a kiscsoportos tanulási helyzet előnyeire vonatkozóan. E szerint: érdekesebb, gazdagabb és mélyebb tudáshoz juttatja a gyerekeket, amit jó teljesítménnyel tudnak megjegyezni – miközben kielégíti a társak megsegítésére ösztönző empatikus és érzelmi igényeit.

A kép teljessé tételéhez hozzá tartozik az, hogy *heten* utalnak a csoportban zajló konfliktusokra, vitákra is. *Ketten* írják, hogy egyedül is szeretnek dolgozni – illetve egy másik gyerekkel, mert így kevesebb a vita.

Hogy pontosan érzékeltetni tudjuk a gyerekek válaszaiban megnyilvánuló differenciált gondolkodást, néhány fogalmazványból idézek.

„Szerintem ez a csoportmunka olyan, mint egy eszmecsere. Sokszor tanulok újat másoktól, s ők is tanulnak tőlem.” (M. Z.)

„A beszámolóskor mindenki érdeklődéssel figyeli a csoportok beszámolását.” (F. Sz.)

„A csoportban dolgozás számomra kicsit játékos tanulást is jelent. Élvezem, mikor egymásnak előadjuk an megtanultunk. A tanulás szempontjából elég jó a csoportban dolgozás, mert esetleg egymástól többet tudunk mi mintha egyénileg dolgoznánk.” (K. K.)

„Az egyéniben nem tudunk egymástól kérdezni és ha valaki nem biztos abban, amit gondol, akkor is kénytelen írni, mert nincsenek más megoldások, amikből lehet választani a jót.” (V. D.)

„Jobban megértem azt, amiről szó van. Azért is értem meg jobban, mert én olvasom el, én jegyzem meg és mondom el a többi gyerekeknek.” (L. V.)

„Így magunktól jövünk rá valamire és az valahogy jobb érzés, mintha a tanító segítené.” (P. Gy.)

„Jobban szeretem, ha a csoporttársaim veszik észre a hibámat.” (B. J.)

„Akkor van baj, ha valaki lusta odafigyelni, de akkor a csoporttársai rendre tudják utasítani.” (P. A.)

„Ha csoportmunkában dolgozunk, akkor olyan érdekes feladatokat is elvégezhetünk, amit egyedül nem tudunk megcsinálni. Mivel minden csoport egy témát különböző könyvekből vagy különböző módszerrel dolgoz fel egy témáról sokkal többet tudunk meg, mintha egyedül dolgoznánk fel egy témát és mindenki ugyanazt csinál.” (T. K.)

3. A szülők tapasztalatai a gyerekek személyiségének változásairól

Megfigyeléseimet, tapasztalataimat a pedagógusok naplóját, beszámolóit és a gyerekek véleményét szerettem volna egy olyan kontroll alá vonni, amely a dolog természetéhez mérten elegendő objektivitást biztosít. Arra volt ugyanis szükség, hogy meggyőző bizonyítékokat keressünk arról, hogy valóban az előzőekben leírt folyamatok mennyire valósak, valóban megváltozik-e a gyerekek személyisége, s ha tényleg változtak, akkor milyen irányban történt ez a változás?

Úgy gondolom, hogy a gyerekek egész integrált személyiségének a változásait úgy lehet megismerni, ha velük együtt vizsgáljuk ezeket, és tapasztalatainkat, illetve ezek részeit tudományos módszerekkel ellenőrizzük.

Hasonló, vagy jobb eredményre vezethet, ha számba vesszük mások megfigyeléseit is, olyanokét, akik nem érintettek közvetlenül a kutatás sikerében, de a folyamatban részt vettek. Ha ilyen véleményeket összegyűjtünk, és ezeket osztályozni, kvantifikálni tudjuk, érdemben léptünk előre.

A cél szempontjából a kísérletben részt vevő gyerekek szülei kitűnő helyzetben vannak. Érdekeltek a gyerekek fejlődésében, akár az iskola véleményével szemben is. Átlátják a gyerekeket érő hatásokat és befolyásokat, tehát is tudják helyezni azok között az iskolát. Nem érdekeltek viszont közvetlenül a kísérlet sikerében, azaz abban, hogy sikeresnek tűntessék fel akkor is, ha éppen az ellenkezőjét tapasztalják.

A tudományos kutatásban általában nem szokás a laikusok véleményét meghallgatni. Itt azonban a téma természete és a kutatás szociálpszichológiai jellege megköveteli, hogy a lehető legteljesebb mértékben megismerjük a folyamatban közvetlenül vagy közvetetten részt vevő személyek hozzáállását, véleményét, sajátos szempontjait és a fejlesztési programban ezekre támaszkodjunk.

Az itt bemutatott vélemények feldolgozását, a kontroll osztályokkal való összevetését még nem tudtam elvégezni, ám nyers formában is alkalmasnak találom őket arra, hogy az eredmények között néhány részletet bemutassak.

Egy évvel a kísérlet elindítása után, 1984 júniusában levélben (postán) fordultam az egyik kísérleti osztály gyermekeinek szüleihez, amelyben arra kértem őket, hogy röviden és tárgyilagosan írják le: észleltek-e változásokat a gyermekek személyiségében az elmúlt évben, s ha igen, akkor milyen irányban? Segítségül a következő szempontokat rögzítettem:

- az iskolához és a tanuláshoz való viszony,
- testvéreivel, barátaival való kapcsolata,
- magatartás, jellem,
- szabad idejének eltöltése
- stb.

Az osztálynak 24 tanulója volt. A szülők többsége értelmiségi foglalkozású (Budapest, XXII., Bartók Béla úti iskola). A kiküldött 24 levélre 17 válasz érkezett vissza (70,5%).

Egy szülő írta azt, hogy lényegesebb változásokat nem tapasztalt, a többiek erőteljes személyiségváltozásról számoltak be. A változások természetére jellemző, hogy egyéniak, azaz minden gyermek szülei konkrétan a saját gyermekének a változásáról szólnak. Ezek az egyéni változások azonban valahol közössékké is válnak, mert az irányított. Idézek néhány levélből.

„Gyermeünk az elmúlt év során mind közlékenyebbé és közvetlenebbé vált. Véleményünk szerint ez a csoport munkája eredménye. Szervezőképessége is fejlődött. Nemcsak osztálytársaival, hanem más barátaival is a csoportot kedveli inkább. Vezető, irányító típusúvá vált. Alkalmazkodó képessége nőtt, de itt még javulásra van szükség.

... Szeret tanulni, szeret szerepelni. Eltűntek az elmúlt évben (másodikban) számunkra bosszantó történetek az osztállyal kapcsolatban: ki kit vert meg, Jancsi és Erzsike csókolódzott a játszótéren. Helyette Anna néni mit mesélt, a másik csoportban milyen érdekes játékot találtak ki, mi pedig megyünk Katiékhoz, mert előadást próbálunk anyák napjára stb."

„Az elmúlt évben gyermekünk magatartása sokkal jobb, mint az előző évben volt. A tanuláshoz való viszonya is sokat javult, szívesebben jár iskolába. Gyermekünkkel való kapcsolatunk is jól alakult, mert őszintébb hozzánk, bátran elmond mindent ha valami problémája van. A testvérét nagyon szereti, félti őt, és mindent megoszt vele. Szereti barátait is, de ha cserben hagyják, nagyon szomorú. Szabadidőben szakkörökre jár, olvasgat, sokat játszik."

„A barátokkal való kapcsolata – különösen az egy tanulócsoporthoz levő gyerekekkel – mintha javult volna. ... Úgy vettük észre, hogy a gyerek a csoportos munkát kedveli, szereti a nehezebb feladatokat is megoldani, és a csoportok közötti verseny ösztönzően hat a teljesítményükre."

„A fejlődés folyamatos, a korábbi időszakhoz képest ugrásszerű változást nem tapasztaltunk. ... Kötelességtudata a tanulás terén nőtt, szorgalma javult. Önértékesítőbbé vált. Viszonya az iskolához jó. Érdeklődési köre nem homogén: érdeklik a történelmi emlékek és a régmúlt idők mondavilága. Műszaki érzéke és kombinációs készsége fejlődött."

„Gyermelem az elmúlt évben előnyösen változott. Bátrabb, kezdeményezőbb, érdeklődése szélesebb körű és kritikus. Iskolai feladatait szívesen és igyekezettel végzi. Nagyon ritkán kér segítséget a feladatokhoz. Megbízhatóan végzi munkáját. Nem jár napközibe, itthon dolgozik. Nagyon szeret iskolába járni. A csoport sikere ugyanúgy lelkesíti, mint a saját sikere. Bosszankodik, ha valaki nem elég aktív a feladatok megoldásában. Kedvenc időtöltése, hogy verseket gyűjt egy füzetbe, másik füzetbe meg meséket, történeteket. Könyveit állandóan rendez, csoportosítja és szívesen olvas. Nagyon elégedett vagyok viselkedésével és munkájával. Egyedül a tanulócsoporthoz kialakításánál szeretnék valami változtatást. Gyermekeket lelkileg nagyon megviselte, ha egy-egy csoport nem akarta befogadni. Én sem tudtam megmagyarázni neki, hogy miért nem fogadták be. A javaslatom az lenne, hogy ez a kiválasztás nagyobb felelősséggel történjen. Arra gondolok, ha valakit nem fogadnak be, akkor indokolják meg, miért nem. Ebben az esetben az a gyerek vagy megpróbál megfelelni a csoport igényeinek, vagy másik csoportot keres."

„A gyerek mintha ragaszkodóbb lenne, mint azelőtt, bár régebben is ragaszkodó volt. Jobb lett a fellépése, határozottabb, nagyszájúbb. Meg kell jegyezni, hogy régebben tartózkodóbb, mondhatnám félszeg volt. Erőszakosabb lett. ... Lényeges változást a szabadidő eltöltésében nem tapasztaltam."

„...D. az elmúlt évig nem barátkozott az osztálytársaival, a környékbeli gyerekekkel. Úgy érzem, egyértelműen a csoportmunkának, a kialakult jó osztályközösségnek köszönhető, hogy már vannak barátai, akikkel délután programokat is önállóan szerveznek (foci, közös játék). ... Jellemző változást nem vettem észre, bár talán ide tartozik, hogy egyértelműen a csoportmunka hatására felelősséget érez csoporttársai és az osztály egésze iránt – a maga szintjén közösségi emberré vált. D. eddig is szívesen járt iskolába. A napközit csak az elmúlt évben szerette meg (meg tudtuk volna oldani, hogy mint a második osztályban, naponta másfél órával korábban jöjjön haza, de az első néhány hét után ő döntött úgy, hogy marad 1/2 5-ig). Nagyon örült minden külön foglalkozásnak (külön torna, kerámia, tájfutás). ... A magyar anyag feldolgozása nagyon kedvére való volt, ehhez olvasott itthon is (A koppányi aga testamentuma, Egri csillagok, Régi magyar mondák). Gyakran használja a lexikonokat. ... Szabad idejében többet olvas, mint korábban és rengeteget mozog: focizik, fut, kerékpározik."

„A 3. év elején mutatkoztak a tanulásban és a viselkedésben kezdeti nehézségek. Nem tudjuk, ebben milyen szerepet játszott az iskolaotthonról a csoportos tanulásra való áttérés. A gyermek ez időben a közös munkában ritkán vett részt. Meg kell jegyezni, hogy nagyon gátlásos természetű, idegenkedik minden új közösségtől. Kb. két hónap után megszűntek ezek a problémák, felszabadultabb lett, azóta is büszke arra, hogy ilyen jó közösség tagja. Jellemzően a legszembetűnőbb változás az, hogy megszűntek a számára ismeretlen emberekkel való indokolatlan gátlásai, bizonyos helyzetekben jobban feltalálja magát, intelligensen tud viselkedni. ... Nagyon jól érzi magát ebben az osztályban, szereti a csoportos tanulást, év eleje óta ugyanabban a csoportban tanul. Időnként a tantárgyhoz kapcsolódó külön feladatokat is készített, annak érdekében, hogy a csoport pontot kapjon. Megtanulta és nagyon ügyesen használja a lexikonokat. A módszer eredményességében külön szeretném hangsúlyozni a tanító lelkiismeretes, szorgalmas munkáját, akit a gyermekünk rajongásig szeret és azon pedagógusok közé tartozik, akik nemcsak az előírt tananyag megtanulását tartja fontosnak, hanem minden apró-cseprő kis gondjukban megértő szándékkal közeledik a gyerekek felé."

„Érdekes barátaival való kapcsolata. Szinte csak osztály- illetve csoporttársaiból áll baráti köre. Felelősséget érez irántuk és ezt viszont is elvárja. Ám minden *sajnos* az önálló munka rovására megy."

Tanulni nem szeret. Azért „hajt”, hogy társainál ne kelljen szégyenkeznie. Nem a tanulás, társai miatt alakult ki benne komoly kötelességérzet. Az iskolát kifejezetten szereti, büszke rá, hogy odajár.

Tetszik nekem az a módszer, örülnék, ha kisebbik gyermekünk is így tanulhatna a 3. osztálytól."

„Annak ellenére, hogy a kísérleti osztályba több osztályból kerültek össze a gyerekek, hamar összekovácsolódtak, kialakult bennük egy nagyon jó kollektív szellem, ami a tanuláson kívül a játékban is megnyilvánult. Jellemzően is történt változás, komolyabban foglalkozik a tanulással és mindennek elé helyezi. ... Ezzel az új tanulási módszerrel

sokkal több szabad ideje van, és ezt ügyesen használja ki. Napi olvasója a sajtónak, és sok szépirodalmi könyvet olvas. A televíziót ritkán nézi, csak az általa kiválasztott gyermek, vagy ifjúsági műsorok érdeklik."

"Azt hiszem természetes, hogy a gyerekek egy iskolai tanév alatt fejlődnek, változnak. Összehasonlítani nem lehetséges, hogy akkor milyen lett volna, ha más osztályban végezte volna el azt a bizonyos osztályt. ... Ami pedig az iskolához való viszonyát illeti — tény, hogy kislányom szereti ezt az új módszert, szerinte így jobb tanulni. Azt hiszem már az is nagy dolog, hogy az iskolában eltöltött idő kellemesebben telik el, mint a régi rendszer szerinti oktatásban."

„1. — A tanév folyamán a gyerekekkel való kapcsolatunk változott: az iskolával kapcsolatos teendőiben szinte teljesen függetlenedett tőlünk, önállósodott, segítséget is csak ritkán kért. Az itthoni, és általában az élet dolgai ránti szemléletében sokat felnőttesedett, komolyodott. (Magatartásból ez év végén először hozott 5-öst.)

2. — Testvérével igazi kutya-macska barátságban van (a testvér fiú és két évvel fiatalabb), lányunk „első-zülöttségéből” származó autoritását kívánja megőrizni, a kicsi örökös „kiegyenlítődni” szándéka ellenében. Kapcsolatuk korábban harmonikusabb volt — de ezt nyilvánvalóan a másik gyerek jellemének formálódása is befolyásolja. K.-nak különösen ünnepi alkalmakkor voltak kedves, nagyon aranyos megnyilatkozásai.

3. A 2. kérdés barátokra vonatkozó részét nem tudom elválasztani a 3.-tól. Rendkívüli módon barátkozóvá vált, állandó barátot szerzett, és kifejezetten kialakult elvek alapján tartja osztály- illetve csoporttársait magához közelállónak vagy közömbösnek. Barátait kicsit sokszor túlságosan előtérbe is helyezi, miattuk lemond akár egyéb edvenc foglalatosságairól is (pl. olvasás). Alapvetően a jellemében változást nem érzünk, megmaradt nyílt, sokat mosolygó, sokat kérdező, őszinte gyerekeknek.

4. Az iskolát, a szimpátia-csoport oktatási formát kezdettől fogva szinte rajongással fogadta, és ezt a véleményét év végéig állhatatosan megőrizte. Örült a csoportmunkának, a kezdeti párhetes hirtelen megtorpanást (amit a szakukba szakadt önállóság, a megváltozott hangvételű könyvek és a lényeglátás képességének hiánya együttesen okozott) követően végig élvezte ezt a módszert és büszke volt az eredményeire. Az iskolához maximálisan ragaszkodott. (Felmerült, hogy esetleg elköltözzünk, a gyerek reakciója az volt, hogy ő akkor is visszajár ide iskolába.) Év végén alkalom nyílt volna arra, hogy délután napközi helyett hazajárhasson. Nem lehetett rábeszélni, mert úgy ezte, hogy akkor ő kimarad a közös dolgokból."

"Tudom, hogy I. nagyon szívesen jár iskolába, különösen ezekért a közös munkákért rajong. Elmondása szerint: nagyon jó, hogy nem csak a tanító nénitől, hanem a gyerekektől is új dolgokat tanulhat. A tanuláshoz való viszonya már a tanév kezdetén megváltozott. Addig ugyanis nagyon lusta gyerek volt. Mivel a második osztályban a közé számított és ezt igen kevés munkával érte el, hozzászokott a lazasághoz. ... A gyerekekhez és az iskolához való viszonya viszont igen-igen pozitívan változott. Zárkózott típusú gyerek volt, s most egyre-másra szereti és szerzi meg barátait. Közösségi gondolkodású gyerek lett. ..."

"Testvérével, aki 6 éves kislány, közelebb került, s ezt a B. érte el úgy, hogy egyenrangú félként tekinti a húgát, akinek eddig szava sem lehetett bármilyen témáról. Jelleme: változott, nem kiugróan, nem lehet tudni pontosan, hogy a fejlődése, vagy a „módszer” hatására, de őszintébb, bizalmasabb lett, túlságosan is igazságkereső, már annyira, hogy végül is túlzásba esik és egy-egy ilyen „harcban” egyedül marad. ... Iskolába mindig nagyon szeretett járni, mostában a „csoportból való ki-be” miatt időnként voltak szorongásai, és bizonytalanul indult reggel ezért. ... A szabad idő eltöltésében pozitív a változás egyértelműen. Az olvasás megszeretése és megszerettetése a 3. osztály érdeme. Jellemző — nem írásban, hanem szóban — minden könyvet, amit olvasott. Behelyezi a történelmi könyvek tartalmát a megfelelő korba, úgy, hogy minket faggat, kérdez róla. Ennek nagyon örülök. Szókincse és fantáziája ennek köszönhetően gyarapodott, élénkebb, ugyanakkor reális is."

V. KISCSOPORTOS TANULÁSSZERVEZÉS A GYAKORLATBAN

1. A csoportok működtetése az egyes tanórákon

1.1 Matematika

A tevékenység szabályozása minden tantárgyban másként történik. Matematikaórán fontos az egyéni munkatempó, az eltérő képességek figyelembevétele, ezért itt a csoport azt jelenti a növendékek számára, hogy együtt ülnek, kérdezhetnek egymástól, segíthetnek egymásnak.

Az első fázisban célszerű megjelölni, hogy önállóan végezzék-e el a feladatot és közösen ellenőrizzék, vagy végezzék el együtt az egészet, közösen, illetőleg párosával stb. Amikor már belejötték, minden csoportnak saját munkatípusa alakul ki. Az óra alatt a csoportokban kemény munka folyik.

A feladatmegoldás egy-egy csoporton belül sokféleképpen történhet: közösen dolgoznak minden feladaton, lépésről lépésre egyszerre haladnak; egy-egy feladatot önállóan végeznek el, és a végén összehasonlítják eredményeiket, majd továbblépnek; az egész feladatsort önállóan végzik el, és utána hasonlítják az eredményeket össze.

Megfigyeléseink szerint az első típust az a csoport választja, ahol nagyjából azonos gyorsasággal dolgoznak, a másodikat az, ahol vannak már kisebb-nagyobb különbségek az előrehaladásban, a harmadikat pedig az a csoport, ahol egyesek jóval hamarabb tudnak végezni másoknál. A csoport munkamorálját az határozza meg, hogy szabad kérdezni egymástól, szabad segíteni a másoknak. Folyamatosan tud tehát mindenki dolgozni, s ha megakad, kérdez. Ha a csoport nem tud segíteni, segít a tanár.

A jobb képességűek gyorsabban fognak haladni, mint az átlag, és ez így is természetes. Ha a pedagógus akarja, külön feladatokat is adhat nekik, mintegy jutalomképpen, amiért a csoportnak a gyerekek külön pontokat szerezhetnek. Éppen az ilyenek eredményei fognak húzóerőt gyakorolni, eredményeik ettől válnak kíváncsisággá mások számára is.

Ha arra kényszerítenénk a gyerekeket, hogy állandóan egymáshoz igazodjanak, lelassítanánk a jobbak fejlődését, és nem használnánk a gyengébbeknek.

1.2 Rajz és technika

Mást jelent a csoport a rajz- és a technikaórákon.

Három típusú feladat, illetve együttműködési forma mutatkozik célszerűnek mindkét tantárgyban.

= *Teljesen egyéni rajz* (építés, munkadarab). Ennél a feladatnál maga a gyakorlás a lényeg, amely előkészíti a növendéket tökéletesebb produktumok létrehozásához. Ez esetben a csoport mint első bíráló-értékelő, segítségnyújtó van jelen. Mindenkinek biztosítva van a szabad tevékenysége, az egyéni stílus kialakításának a lehetősége. A csoport mint jóindulatú tanácsadó működik.

= *Egyéni rajz* (építés, gyurmázás stb.). Ebben az esetben olyan feladatokról van szó, amiket úgy kapnak meg, hogy a csoporton belül egymást kiegészítik a munkák, mintegy „bedolgoznak” valamilyen közös, nagy feladatba (ami például a félév végére fog elkészülni). Az ilyen együttes feladatoknak nagy nevelő ereje van, érdemes vele élni. A közös munkában való részvétel lehetősége csak a minőségileg kifogástalan munkadarabokat jelentheti itt is, mint más tantárgyakban. A csoport addig javíthat, ameddig az osztály elfogadja közös produkciójának darabjaként.

= *Közös rajzolás vagy tárgyeszkítés* (plakát, transzparens stb.), *építés*: ilyenkor közvetlenül egy munkadarabon dolgozik az osztály. A munkadarabnak, a feladatnak ilyenkor olyan komplexnek kell lennie, hogy egyedül ne is tudják elvégezni. A feladat természetéből adódóan az együttműködés. Nem kell „mindenáron együttműködni”.

1.3 Testnevelés

A testnevelési csoportok irányítása a legnehezebb feladatok egyike.

Testünk mozgása, mozgatása, edzése örömteli, kedvünkre való tevékenység. Szeretünk sportolni, játszani, szabad levegőn tornázni. Éppen ez az öröm tűnik el a hagyományos poros testnevelésórán.

Saját mozgásunkat összehangolni másokéval, együtt végezni mozgásfolyamatokat külön örömet jelent a résztvevőknek és a nézőknek egyaránt. A testünkkel való bánni tudás, mások mozgásának megismerése, a mozdulatok összehangolása (lásd: tánc) nehéz, hosszú gyakorlást igénylő feladat.

Alapvető követelmény ebben a személyesség. Nem lehet önmagunktól elidegenedve vezényszavakra jólesően tornázni. Ez inkább elriaszt a testneveléstől, mint ránevel. A személyesség feltételeit kell megteremteni a testnevelésórán, hogy átélhessék a gyerekek a saját és társaik mozgásából, testedzéséből eredő örömeiket.

Az órák folyamatát úgy kell megszervezni, hogy minden mozgáspróbának, feladatnak megadjuk a kellő intimitást és a kooperáció természetes lehetőségét. Ki kell alakítanunk a csoportokat itt is. Kezdetben ezek feltehetőleg fiú és lány csoportokat, ügyes, gyors, illetve lassú csoportokat fognak jelenteni. A csoportos együttműködés rendkívül lényeges dolog, óriási hatást gyakorol a gyerekek más tevékenységeire, tanulására, gondolkodására is.

Itt kiváló alkalom nyílik ennek a megtanulására, továbbá arra, hogy kifejlessék saját mozgásigényüket, megszeressék és kidolgozzák mozgásformáikat, megismerjék testük lehetőségeit, és felszabadult, kellemes perceket tudjanak – iskolán kívül is – ilyen módon eltölteni.

Az egyes gyakorlatoknál – lehetőség szerint – érdemes a csoport motivációs lehetőségeire támaszkodni, amivel élni is szoktak a pedagógusok testnevelésórán. Nyilvánvalóan nagyobb erőfeszítést érünk el az egyes gyerekekben, ha csoport szurkol mögötte a teljesítményéért. Ez például a fekvőtámasszal is így van, bár látszólag egyéni gyakorlatnak tűnik. A kollektivitás sokféle formában megjelenhet: a közvetlen kooperáció szükségességében is, de úgy is, mint háttér, társas környezet.

1.4 Magyar nyelv és irodalom

Szövegelemzés. Hogy pontosan értsük a szövegelemzéssel foglalkozó tantárgyak tanítását, *hasonlítsuk össze a hagyományos – egy személyre (ill. osztályra) vonatkozó – feldolgozási technikákkal.* Hogyan dolgozza föl a pedagógus ilyenkor az anyagot?

Az egyes olvasmányok történelmi háttérének a vizsgálatával felkelti a gyerekek érdeklődését. Ezután elolvassák a kijelölt részleteket, majd mondatról mondatra haladva, az egész osztály előtt végighaladnak a szövegen. A pedagógus rákérdez egyes mondatokra, szereplőkre, eseményekre. Megvilágít olyan részleteket, amelyekre esetleg nem figyeltek föl kellően a gyerekek, végül elmeséli valakivel a történetet. Ezt mások kiegészíthetik, esetleg fogalmazást írnak belőle, jellemzéseket készítenek a szereplőkről, összefüggéseket keresnek más történetekkel, olvasmányokkal, végül berekeszti az órát. Legközelebb új olvasmányt vesznek, s így megy tovább egészen az ismétlésig. Akkor megismétlik, perspektívába helyezve a ciklus olvasmányait.

Mi történik, ha csoportok vannak az osztályunkban?

Ha alaposan belegondolunk, világos, hogy nem tudunk egy-egy olvasmányon mondatról mondatra haladva végigmenni, mert négy embernek értelmetlen az a kérdés, hogy „Ki volt Hunor és Magyar apja?” – hiszen a válasz nem kíván alaposabb felkészültséget, gondolkozást, egy szó vagy néhány mondat egyszerűen reprodukciója lesz. Bonyolultabb kérdéseket, nehezebb feladatokat kell tehát adnunk, amelyek tartalmazni fogják ugyan az ilyen egyszerűbb információkat is, de lényegesen nagyobb intellektuális teljesítményt követelnek a gyerekektől.

Mielőtt példákon szemléltetném a kérdéseket, meg kell válaszolni egy másik problémát is: lehetséges-e egy-egy olvasmányból az osztályban levő 6–8 csoportnak elegendő feladatot adni? Hiszen ha a kérdések összetettek, és a válasz nagyobb terjedelmű, egy-két kérdéssel is elintézhethetünk egy olvasmányt. Ha pedig ezt a módszert választanánk, majd a csoportonkénti másikat, újabb olvasmányt jelölnénk ki, és ezek után visszahallgatjuk a gyerekek produkcióit, nem leszünk megelégedve válaszaikkal. Ismereteik hézagosak maradnak, logikus gondolkodásuk nem lesz meggyőző számunkra.

Másfelől kell tehát megközelítenünk a kérdést.

Mi a célja valójában a történelmi olvasmányoknak? Természetesen az, hogy ismereteket, benyomásokat szerezzenek a korszakról, a történelemről, az emberekről, miközben intellektuális fogékonyságuk fejlődik, és történelem-szemléletük formálódik, és olvasási, szövegértési stb. képességeik fejlődnek.

Egyszerre kell tehát, egységében látnunk a korszakhoz tartozó eseményeket, királyokat és alattvalókat, csatákat és békeidőket, embereket és épületeket, a kultúrákat és a szórakozást stb., tehát korszékot. Ennek megismertetését szolgálják az olvasmányok is, ám nem egyenként, hanem egységükben. Maradjunk meg tehát az egész szemléleténél, ne bontsuk szét azonnal bekezdésekre, fejezetekre, mondatokra és szereplőkre.

A történelmi háttér felvázolása után olvassuk el a gyerekekkel a ciklushoz tartozó összes olvasmányt (például a Honfoglalás-t, de nem azért, hogy ezt ők azonnal vissza tudják mondani! Csak azért, hogy tudják, miről lesz szó a következő két héten. Ezután a csoportok kérdéseket, feladatokat kapnak, olyanokat, amelyek más-más szempontból újrendezik az olvasmányok szövegét. Manipulálnak, dolgoznak a szöveggel, átalakítják és átrendezik a kapott szempontok alapján.

Nézzünk néhány példát:

- Milyen tárgyakat találtak a szövegben? Gyűjtsétek ki, rajzoljátok le, és rendezzétek őket a következő szempontok szerint: ruházkodás, étkezés, lakás, utazás, fegyver, díszek stb.
- Rajzoljátok le az események helyszíneit! (Etelköz, Kárpátok, Csepel-sziget, Vereckei szoros, Bizánc stb.).
- Meséljétek el egy képzelet csatát a korban (fegyverkészítés, kémlelés, felderítés, készülődés, búcsúzkodás, felvértezés, utazás, harc, temetés, siratás stb.).
- Hogyan éltek a gyerekek ebben az időben?
- Milyen lehetett egy család élete? Hogyan látkak, mit ettek, ki és mit dolgozott, hányan voltak stb.?
- Stb. stb. (A kérdésekhez kiegészítő olvasmányokat is használhatunk.)

Amikor a gyerekek megkapják a kérdéseket, ki kell alakítani a munkamegosztás legkedvezőbb formáját, majd elvégzik a megfelelő feladatot. Eközben olvasgatják, lapozgatják a könyvet. Megtanulnak lényeges dolgokat ki venni, kiemelni, csoportosítani, vázlatot írni, tömöríteni – természetesen a pedagógus segítségével. A tanító járka

özöttük, s ahol szükséges, beavatkozik. Mivel a feladatok nem egyformán nehezek és időigényesek, valamelyik csoport előbb készen lesz. Ekkor *egy nagy fontosságú didaktikai lépés következik.*

A pedagógus odamegy a csoporthoz és meghallgatja, megnézi a munkájukat. Ha jónak ítéli, a csoport új kérdést kap, ha nem, további munkát javasol. Ez rendkívül fontos szakasza a felkészülésnek! A gyerekek szokszor gondolják azt, hogy tudnak valamit, amikor még erről szó sincs. Elkezdik mondani, s megakadnak. Ez akkor is előfordul, ha nem az osztály előtt kell beszélniük. Ilyenkor természetesen folytatniuk kell a felkészülést addig, amíg képesek lesznek a feladat elvégzésére. (Az egész feladat meghallgatására nincs idő, de a „behallgatásra” igen.)

Amikor ilyen módon a csoportok a kérdések zömét megválaszolták, kerül sor az összevont beszámolókra. Ez nem számonkérés-jellegű, hanem afféle előadás. Csak azok a csoportok beszélhetnek az osztály előtt, amelyek viszonylag tökéletesen tudnak produkálni. Ha ez még nem megy, további felkészülést javasol a pedagógus. (Ezt az ívet azonban csak fokozatosan tudjuk érvényesíteni; kb. egy év alatt.)

Mire a beszámolóig eljutnak a gyerekek, a vonatkozó olvasmányokat többször végigolvassák. Az ismeretlen szakkkal megbarátkoznak, gyakorlatot szereznek egy anyag meghatározott szempontok szerinti elemzésében és készültkasul, bármiről képesek beszámolni, az új kérdések szerint átalakítani ismereteiket. Ekkorra az osztályban árkinék, a leggyengébb tanulónak is van fogalma a honfoglalásról és tud válaszolni részletkérdésekre, jellemrajzot készíteni ha kell, mert számtalan utat végigjárt az ismeretszerzés közben.

Ez alatt az idő alatt nem ismételgették számtalanszor ugyanazokat a sablonokat, nem unta meg senki a szöveget, bár elejétől fogva azzal dolgozott. Problémákat oldott meg, kifejtette szabadon kreativitását, kiegészíthette az olvasmányból tanultakat az otthon vagy máshol szerzett ismereteivel, és egyéniségét teljes mértékben ki tudta akasztani. (Az órák itt többször 45 percet jelentenek.)

Nem szorongott a padban vagy jelentkezett kilátástalanul, a sorára várva, nem bámult ki üveges szemekkel az ólakon, nem rendetlenkedett vagy játszott a pad alatt, hanem lelkesen, érdeklődéssel dolgozta végig ezt az időszaki-

Miért neveztük kérdések helyett „kérdérendszernek” a külön összeállított anyagot? Ez a megjelölés, amely leginkább ebben a tárgykörben követhető nyomon, a kérdések hierarchiáját mutatja. Három „szinten” foglalmaztuk meg a kérdéseket. Az első szinten részt az egyes olvasmányokra vonatkozó információkat gyűjthetik össze a gyerekek, azok feldolgozását segítik. A cikluskérdések, melyeket itt fentebb idéztem, több olvasmány tartalmának az aktív összekapcsolódásához vezetnek. Végül pedig a globális összehasonlító kérdések szintje következik, amikor több ciklust kell a gyerekeknek válaszaikban átfogni (például: öltözködés, vagy utazás a honfoglalás korában, a XIII. században, a reneszánszban stb.).

A kérdések és anyagfeldolgozási szempontok ilyen összefüggő rendszere teremti meg a lehetőséget annak, hogy gyerekek fejében alapos, sokoldalú, dinamikusan átrendezhető ismeretek rögzüljenek, ne csupán sztereotip sémák.

A tanulási-ismeretszerzési folyamat egészét úgy kell felépíteni, hogy a kíváncsiságnak tartott magatartás-készség fokozatosan interiorizálódjon a gyerekekben. Nem kevés munkát jelent az anyag ilyen feldolgozása, de a tanuló integrált ismeretekre, komplex látásmódra tesznek szert ennek segítségével.

Műveletek egész sorát kell elvégezni az adott anyaggal, a lehető legtöbb szempont alapján átstrukturálva ahhoz, hogy ne merev sémák, ötlettelen mondatfűzések alakuljanak ki fejükben, és határozzák meg gondolkodási képességeiket. A tananyag ilyen jellegű feldolgozása után szinte bármilyen kérdésre fognak tudni válaszolni az olvasmányok alapján valamint, ami a kérdésre adott válasz lesz, nem csak az olvasmány szövegének a „ledarálása”.

Eközben megtanulnak olvasni, lényeges dolgokat megragadni az olvasmányból.

Fölmerülhet a kérdés: vajon elég érettek-e a gyerekek erre? Képesek-e ilyen „nehéz” feladatok elvégzésére? Nem terheljük-e meg őket túlságosan?

Meggyőződésem szerint a gondolkodásra nevelés önmagában nem lehet káros. Akkor válhat azzá, ha a gyerekek képtelenek megbirkózni a feladattal, s ezért elmegy a kedvük attól, hogy az utat valójában végigjárják. Ez a visszajelzés lényegében a pedagógus számára. Ha látja, hogy egy csoport nem képes megbirkózni a feladattal, akkor: könnyebbet ad nekik. Fokról fokra, hétről hétre erősödnek meg önállóságukban, teljesítményükben, gondolkodásukban. A pedagógus maximális egyéni szabadsággal rendelkezik a folyamat vezetésében, amit jónak tapasztal, azzal él, amit pedig értelmetlennek vagy nehéznek lát, azt ki fogja hagyni. Azt bizonyára mindenki tapasztalja majd, hogy a gyerekek sokkal értelmesebbek, sokkal hamarabb át fogják látni a problémát, mint azt valaha is remélte volna.

Olvasástanítás. A néma olvasás tanítása elég szorosan kapcsolódik a szövegfeldolgozáshoz, ezért itt arról nem beszélünk, csak az – ebben az életkorban megszokott – úgynevezett hangos olvasás tanításáról. Itt ugyanis tipikusan megragadható az a didaktikai-szociálpszichológiai jelenségkör, amiről az osztályban ritkán szoktunk tudomást venni, arról van szó?

Ha a megszokott módon tanítunk, általában felszólítunk egy gyereket, hogy olvasson el egy bizonyos részt a megjelölt helyen. Azt tapasztaljuk ilyenkor, hogy néhányan jól, értelmesen olvasnak, mások gyengén, illetőleg nagyon gyengén. Azt gondolja ilyenkor az ember, hogy nem gyakoroltak eleget, vagy nem elég intelligens a gyermek, és újabb gyakorlásra buzdítva adunk jó vagy rossz jegyet.

Ha azonban teszünk egy kísérletet, és nem az osztály előtt, hanem csak néhány barátja jelenlétében olvastunk a növendékekkel, azt a meglepő eredményt fogjuk tapasztalni, hogy összehasonlíthatatlanul jobban fognak – a amúgy gyengén olvasók – produkálni.

Ugyanis ami a felnőtt, a tanár, az okos, értelmes ember számára egyszerű felolvasást, az a diák számára egyúttal osztály előtti szereplést is jelent. Az osztály sok esetben jelentősebben befolyásolja gyermekünk szereplési készségét, képességét, mint a tanár jelenléte! Ha olvastatunk vagy feleltetünk az osztály előtt úgy, hogy közben harmin társa nézi, hallgatja: kiszolgáltatjuk társainak, lehetőséget adunk az ellene működő indulatok, érzések felkeltésére megerősítésére. Ez kevésbé árt az erős egyéniségnek, a hangadónak, sokkal jobban fékezi azonban a gyengébbeket a rossz családi körülmények közül jövő növendékeket.

Ezért van jelentősége a kiscsoportban végzett előgyakorlatoknak, a jóindulatú társak közötti első megmértetésnek – legyen szó akár szövegértelmezésről, akár olvasásról, előadásról vagy bármilyen társas tevékenységről.

2. A pedagógus személyisége és feladatai

a) Magatartása

Szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a kiscsoportos tanulásszervezési módszernek egyetlen összetevője sem kezelhető mereven! Sem a csoport, sem a tananyag, sem a pedagógus, sem a növendékek. Minden egyes pedagógusnak ki kell alakítania a maga sajátos, egyedi vezetési technikáit, tanítási módszereit.

A kérdéseknek és a feladatoknak a gyerekek kezébe adása lehetővé teszi a hagyományos ismeretközli szerep alóli felszabadulást. Nem kell a hagyományos tananyagra, annak feldolgozási rendjére, a kérdésekre koncentrálnia a pedagógusnak, ezért hatalmas energiái szabadulnak fel, amit a gyerekekkel való személyes kapcsolat kialakítására tud fordítani. Ennek több szempontból van jelentősége:

- Meg tudja figyelni a gyerekeket egymás között, rálátása van viszonyaikra, jellemükre, pozitív és negatív tulajdonságaikra, ezért jóval hatékonyabban tud beavatkozni, nevelni.
- Kevesek szeme láttára (kiscsoport) is tud jutalmazni vagy büntetni, nem csak az egész osztály előtt. Sokkal több alkalma nyílik az egyes személyek apró elismerésére, motiválására, segítségére.
- Konkrétan, egyénileg ismerheti minden tanuló hiányosságait, ezért a segítségnyújtás is egyénre szabott, személyes törődés lesz.
- Lehetőséget kap arra, hogy ne csak a tananyagra, „a tudásra” figyeljen, hanem az egész emberre.

A pedagógus a hagyományos oktatási formában, egy-két év elteltével szinte automatikusan, oda sem figyelve képes „órát tartani”. A kiscsoportos tanulásszervezés esetében ez lehetetlen. Nem válhat rutinossá, automatikussá: magatartása, mert minden helyzet speciális ebben a közegben. A gyerekek is teljes érzelmi-értelmi-akarati egységükben jelennek meg, s fokozatosan a nevelő is rászokik a gyermekkel való személyes kontaktusra. Meg kell tanulnia alkalmazkodni a változó helyzetekhez: más hangerővel és tónussal kell beszélni, ha az osztályhoz szól, s másként, ha csak négy emberhez. Nem szabad lépten-nyomon megszakítania a gyerekek munkáját: ha egyszer elhangzott, hogy „dolgozhattok”, nem mondhatja, hogy „várjatok, ... még azt akarom mondani...” stb.

A gyerekekkel való kapcsolata alapvetően a bizalomra kell, hogy épüljön. Nem szabad megállítani egy csoportot vagy egy osztályt a munkában azért, mert esetleg valaki éppen nem dolgozik. Az osztály egy izgó-mozgó élő, tevékenykedő csapattá változik, működését a pedagógus figyeli, segíti, de nem tud mindig minden apró-cseprő történéseiről, mint ahogyan a frontális órákon. Nem is kell törekednie a látszólagos nyugalomra. A csend jele lehet: figyelemnek is, de éppen úgy az unalomnak, az álmodozásnak is. Hagynia kell, hogy legyen magánügye a gyerekeknek, a csoportoknak, sőt, bátorítani kell őket arra, hogy oldják meg egymás között a problémákat. Érdekes, értelmes feladatokkal, jól átgondolt értékeléssel és türelmesen kiváró szabályalkotással tud maradandó hatásokat a pedagógus a gyerekekben elérni.

Az első időszakban könnyen támadhat a pedagógusnak olyan érzése, hogy „mindenki csak dumál itt”, s ő semmiről nem tud semmit. Ez természetes. Azt is érezheti, hogy „senki nem dolgozik, csak jól érzi magát”. Ez is természetes. Meg kell tanulnia lassan odafigyelni arra, hogy miről beszélnek a gyerekek egymás között, de a gyerekeknek is időt kell kapni, hogy ők is megszokják egymás gondolkodását.

Az első felmérő dolgozat után már biztosabban érezheti magát a tanító, a második után pedig már bebizonyosodhat, hogy valóban tanulnak a gyerekek az órán. Hagyni kell őket gondolkodni, érdeklődni, elfáradni, pihenni, újakezdeni és így tovább. Bízni kell a gyerekekben.

A gyermek az iskolában mintegy „pőrén”, meztelen áll a számára áttekinthetetlen mechanizmussal szemben. Nem tud védekezni, nem tud a jogaira hivatkozni, nem tud szervezkedni, hogy kiszolgáltatottságát csökkenthesse. A tanárnak lehetősége van őt felállítani, leültetni, kihívni és visszaküldeni, sarokba állítani és megszidni vagy éppen megdicsérni. Értékel és elmarasztal, belátása szerint.

Sok pedagógus elcsodálkozhat, sőt: megrökönyödhet ezeken a szavakon. Annyira megszoktuk már a környezetünkben, hogy a lényeges dolgokba nincs beleszólási jogunk, hogy fel sem tűnik ez, természetes. De vajon nekünk is ez így?

Mi meg szoktuk kérdezni a gyerekeket, hogy miként tudnak hatékonyabban tanulni? Vajon tisztában vannak-e velük azzal, hogy mit és miért csinálnak? Tudják-e azt, hogy mit tanulnak és miért épp azt tanulják? Tudják-e azt, hogy honnan indultak el és hová fognak érkezni? Mikor mondhatnak ők véleményt arról a folyamatról, aminek a célja az ő formálásuk, képzésük, „megnevelésük”?

E kísérlet ennek a felborult egyensúlynak a helyreállítását tűzte ki célul. Meggyőződésem, hogy az iskola belső világának demokratikus átalakítása nemcsak mint önérték lesz jelen, hanem emelni fogja a tanulási folyamat hatékonyságát is.

A módszer ehhez nyújt segítséget. Tapasztalataink szerint egy év alatt a gyerekek személyisége átalakul. Mivel partnereként vesznek részt a folyamatban, kiszolgáltatottságuk, infantilis magatartásuk fokozatosan megszűnik és önálló, magabiztos, aktív emberekké válnak.

Az osztályt úgy kell tekinteni, úgy kell oda bemenni, mozogni, beszélni, irányítani, mintha partnerek között volnánk. Csak ilyen módon tudjuk megérteni a gyerekek egymás közötti feszültségét, félelmeit és az egymásra hatás nehézségeit.

Ez a gondolkozási mód ugyanakkor nem mondhat ellent a gyermekek életkori sajátosságai tisztában tartásának. Nem kezelhetjük őket felnőttként, nem hagyhatjuk magukra teljesen problémáik megoldásában, sőt erőteljesen támogatnunk kell őket ebben. A támogatás és a partnerség mikéntjében van különbség a hagyományos módszerrel szemben.

Személyes viszonyt kell minden növendékkel kiépíteni, tanácsadói magatartást kialakítani, szemben a hivatalnoki-ellenőrzési, értékelési magatartással. A pedagógus a tanulásban partnere a gyermeknek, együtt győzik le a felmerülő nehézségeket. A „hivatalnoki” – „tanítói” magatartás is segítő szándékú, a pedagógus minden részletre kiterjedő magyarázatot ad, a kívülálló felnőtt ezért úgy gondolhatja, hogy valóban segít. A gyerekeknek azonban *személyre szóló segítségre van szükségük*, a konkrét nehézségek legyőzésében van szükségük, amely sohasem jelentkezik az általánosságnak azon a szintjén, amit egy „előadásban” meg lehet fogalmazni. Ennek a személyességnek teremti meg a ciscsoport a feltételeit.

Hangsúlyozom azonban, hogy szükség van az egész osztálynak szóló összefüggő előadásokra is. Ez olyan modellt jelent, amely példászerűen áll a gyerekek előtt, intellektuális vonzódást és jelentős motivációt teremt a továbbhaladásra.

A társas helyzet, a gyerekek együttléte magától értetődően megkívánja a gyerekek egymással való érintkezését. Megbeszélhetik a tanulás közben felmerülő problémákat, igénybe vehetik egymás segítségét. Ennek kevés kivételtől eltekintve (például felmérő dolgozatok írása) – így kell lennie, s ha jól belegondolunk, ez a természetes. Szakítanunk kell régi és abszurd beidegződésekkel: a gyerek nem beszélhet, nem beszélgethet az órán. Az első időben persze zavaróan fog hatni a beszéd annak a számára, aki „nemszereti, ha a gyerek beszél” az órán, nem bírja elviselni a zajt, de nem sokáig. Ugyanis a zaj rövid időn belül a természetes munka zajává válik, a hangerő nem fogja akadályozni a csoportok belső tanulását, a pedagógus munkáját. (Ebből a szempontból is hasznosak a négy fős csoportok: jobban értik egymást, mint hatan, ezért csendesebbek.) A kiabálásról a gyerekeket rövid idő alatt le lehet szoktatni.

b) Az osztály folyamatos fejlesztésének stratégiája

A tanulásirányítási modell elsajátításához csak lépésről lépésre lehet eljutni, egy hosszabb folyamat eredményeként. A folyamatban fejlődési szakaszokat tudunk elkülöníteni egymástól, hasonló intervallumokban, mint ahogyan a gyerekek és az osztály változásait leírtuk. (IV/1.)

A kiscsoportos tanulásirányításra való áttérés rendkívül hosszú, türelmes munkás igényel. Az osztály együttműködésének kialakulása, fejlődése, lépcsőzetesen, fokozatosan megy végbe. A fejlődési fokozatokat nem lehet átugorni. Ahhoz, hogy eljussunk az osztály önszerveződésének, a gyerekek autonóm magatartása kialakulásának stádiumába, végig kell dolgozni a legjobb összetételű társasággal is körülbelül egy évet.

Ha „szerves” fejlesztést végzünk, a konkrét osztály konkrét állapotából kell kiindulni. A fejlesztés magától értetődően mást jelent a tanév elején, a közepén és a végén. ~~A különböző szakaszokat nem lehet átugorni.~~ Négy időszakra bontva írom itt le a célállapothoz elvezető magatartást, ösztönzéseket és irányítási módszereket.

A célállapot – ha van egyáltalán értelme egy ilyen megjelölésnek – azt a fejlődési fokozatot jelenti, amikor a tanulók, illetőleg a csoportok már képesek egy-egy feladat önálló elvégzésére. Az önállósodás fokozatosan megy végbe: először a pedagógus mintát ad egy anyag feldolgozására, később az osztály egésze segítségével eljut valamilyen hozzávetőlegesen önálló eredményhez (a sok-sok szempont összedolgozásával), majd a csoportok válnak fokozatosan önállóbbakká, s végül az egyes tanulók. Ez a folyamat nem zajlik fordítva. Nem szabad azt sem gondolni, hogy az

egyen vagy a csoport ugyanarra képes egy meghatározott fejlődési fokon. A csoportok sokkal „érettebbek”, fejlettebbek – a feladat szempontjából –, mint az egyének.

Az önállóságot azonban a feladathoz mérten lehet csak meghatározni. Ha eltaláljuk a feladat nehézségi fokát meglepően önálló teljesítményre lesznek képesek a gyerekek. Ha megoldhatatlannak tűnik számukra egy probléma rögtön elvesztik a magabiztosságukat. Jó példa erre a gyerekek közös játéka, amelyben nincs szükségük segítségre.

A pedagógus kb. olyan lelki állapotban kell, hogy dolgozzon, mint amikor az ember egy hangyabolyt nézeget. Ha jól elrende: az ügyeket, az élet nélküle is folyik, erről kétség kívül tudnia kell.

Amikor táplálékot tesz a hangyák közé, azok rögtön körülállják és felatogni fognak, széthordják. Ha betömi a kijáratot, pilli natok alatt kitisztítják, ha fölborítja a fészket, a tojásokat kötelességszerűen elviszik, eldugják, s ha semmi sem történik, megkeresi a táplálékukat úgy, hogy akár tíz méterekre is elvándorolnak.

A feladat az tehát, hogy élő, működőképes, öntevékeny egységgé formálja a csoportot, majd a működést megfelelő keret között tartsa.

Tisztában kell lennie azzal, hogy a gyerekek akkor is aktivizálódni fognak, ha ezt nem nézi jó szemmel, ha fékezi az aktivitás. Csak az energiájuk más irányban (vak vágányon) tör elő.

Nem az a cél, hogy lefojtsuk, féken tartsuk a gyerekekben meglevő aktivitást, energiákat, hanem ezeknek a ki nalizálása, olyan mederben tartása, amely fejlődésüket optimális keretek között tartja és lehetőséget teremt indulatú ik alkotóképes kifejezésére.

Tapasztalataink szerint az első hónapban 15–20 percenként kell megszakítani a csoportok munkáját érték lessel, illetve versenyeztetni a tanulókat ahhoz, hogy kedvet érezzenek a tanuláshoz. Egy fél év szükséges ahho hogy kialakulhasson az egész órán át tartó csoportos, illetve önálló tanulási szakasz.

Fél év vagy egy év után lehetséges áttérni a blokkosított órarendre. Ekkor válik lehetővé, hogy egy-egy pro lémával (tananyagrésszel) a gyerekek 2–4 órán át, megszakítás nélkül dolgozhassanak. Eddigi tapasztalataink szeri a matematikában célszerűbb 45 perces órákat tartani, a többi tantárgyban – legalább egy féléves szakasz után lehetséges nagyobb egységet is létrehozni.

Az egyes tantárgyak kiscsoportos feldolgozásának elkezdésében is célszerű a fokozatosságot betartani.

A legkönnyebben és legeredményesebben a matematika és az irodalom tantárgyakkal lehet elkezdni munkát. A kooperáció formáit ezekben tudják a gyerekek leghamarabb kialakítani. Később a rajz, az ének, a techr ka és a környezetismeret jöhet, míg a legnagyobb nehézséget a testnevelés fogja jelenteni. Ebben már a pedagógus a gyerekek számára egyaránt nagy nehézségekkel találkozunk, mindazonáltal az eredmények is itt lesznek legser betűnőbbek.

A fokozatosságot szem előtt tartva november–december hónapokra érhető el, hogy kevesebb tanítói irány tással, önállóan is tudjanak dolgozni a gyerekek. Az első hónapok hangos veszekedései lassanként természet munkazájá csöndesülnek, végül – az év végére – egészséges vitákká alakulnak át.

– Ráhangolási szakasz (0–2. hónap)

A szervezeti keretek megteremtése után ki kell alakítani a *pontozási rendszert*, amely a csoportkohézió meg remtésének egyik fontos eszköze lesz. A másik fontos kérdés a *feladatokkal való irányítás* elsajátítása. A gyereki csak a jó kérdésekre tudnak megfelelően válaszolni, olyanokra, amelyek közel állnak teljesítőkéességük felső hat rához. Ezért a pontos, precíz kérdésfeltevés az első lépés a csoportok „megfogásához”, amelyeknek az idő előrel atával folyamatosan nehezebbeknek, elvontabbaknak és komplexebbeknek kell lenniük. Ezzel párhuzamosan k a gyerekeket megtanítani arra, hogy a kérdésre válaszoljanak. Se másról, se bővebben ne nyilatkozzanak, csak a f adatokról. (Sokak számára ez nehezen fog menni.) Ki lehet alakítani olyan feladatokat (tevékenységet), amikei gyerekek (csoportok) egymásnak adnak, és az ellenőrzésüket is így végzik.

A külsődleges motiválást fokozatosan el lehet hagyni, és helyette a konkrét segítségnyújtást kell előtér helyezni. Egyes csoportokban könnyen, másutt nehezen fog indulni az együttműködés. A feladatok hierarchizálá val (mikor dolgozzanak együtt, mikor egyénileg, mikor párosával stb., mikor függetlenül és csak ellenőrizték egy n eredményeit) rá lehet vezetni a gyerekeket az együttműködés formáinak fokozatos elsajátítására.

Ha valamelyik csoport elakadt, jelezni fogja. A rossz megoldásokat ott helyben kell kijavítani, és elmarasz ni, *az osztály nyilvánossága előtt inkább az érdemek kiemelésére kell helyezni a hangsúlyt, akkor is, ha ebből ke sebbet tapasztalunk.* Ez jó példa, és ugyanakkor a gyerekek bizalmát is ezzel lehet megszerezni, nem a szégyer hozással.

Egy-egy csoportban el lehet hosszabb időt is tölteni azért, hogy kellő lökést (példát) kapjanak a gyerekek együttműködésre. A csoporton belüli konfliktusok általában leblokkolják a gyerekeket. Ezért ha nem tudnak m egyezni, érdemes segíteni ebben: olyan megoldásokat javasolni, amelyeket mindannyian elfogadnak.

Az első, átállási szakasz a legnehezebb a pedagógusok számára. A pedagógusnak más szemlélettel kell figyi a gyermekeket, másként reagálni a helyzetekre. *Nem egyéneket, hanem csoportokat kell kezelni!* Fel kell hívi figyelmet arra, hogy a gyermekek *egymásnak* dolgozzanak, adjanak elő. Nem az egyének, hanem a csoportok te stítményeit kell kiemelni. Nem közvetlenül kell irányítani, beavatkozni, ha valaki segítséget kér, hanem csoport saihoz kell küldeni. („Senki sem tudja a csoportból?”) Ha a pedagógus egy feladatot kikérdez, először mindig a c

port javíthassa, értékelhesse tagját. Ki kell alakítani az egymásért érzett felelősség tudatát a gyerekekben.

Fokozatosan növelni lehet a csoportos feladatok számát és megoldásuk idejét. Erőteljesen kell hangsúlyozni az együttműködési technikák kialakításának fontosságát és példákat mutatni erre.

– Megismerési szakasz (2–6. hónap)

Minden szakasznak más-más feladata van! Nem lehet egyszerre, „egy rohammal” megtanulni a csoportos tanulási irányítást, csak a gyerekekkel együtt fejlődve. Minden szakaszban más speciális képességek megszerzésére van szükség, s csak a folyamatot végigcsinálva, végigkieszködve érhető el körülbelül fél év után az a biztonságérzet, amit a pedagógus a régi módszerében egyszer már megszerzett. (Akkor is körülbelül ennyi időre volt szükség.)

Itt már megfigyelhető lesz néhány magányos, kiszorult gyermek. Kiszorulásuknak különféle okai vannak – bár ennek megjelenési formája a társas ügyetlenség. Ezek a gyerekek állnak ilyenkor legközelebb a pedagógushoz, változtatnak leggyakrabban csoportot is. Nehéz feladat a családi problémákat megoldani és a gyerekek érzelmi biztonságát megteremteni. Először is figyelni kell őket: kivel nincs konfliktusuk. Később össze lehet hívni a csoportot egy intim beszélgetésre, és meghallgatni, mit mondanak a gyerekek egymásról, hogyan élik meg a helyzetet (csoportarábia). Ezt rendszeresíteni is lehet.

A feladatokkal kapcsolatban: egyre kevesebbet kell direkt módon értékelni. Maga a munka sikere motivál.

A feladatmegoldásoknál először a csoporton belül kell ellenőrizni az eredményeket. *Csak akkor szabad az egész osztály elé vinni a beszámolást* (például magyar nyelv), ha azt a gyerekek egyszer már elpróbálták, tudják.

Fokozatosan meg kell tanulni más-más módon (hangerő, hangszín, testtartás, gesztusok stb.) beszélni az osztályban akkor, ha *mindenkihez*, ha *csak egy csoporthoz* és ha *csak egy gyerekhez* szólunk. A gyakorlat azt mutatja, hogy ez nem megy könnyen.

A pedagógus beülhet az óra egy-egy részében a csoportba. Itt azonnal ki fog derülni, mi az, amit a gyerekek képesek felfogni, melyik témában vannak előismereteik. A hiányosságokat így rögtön ki lehet deríteni, és személyre szóló segítséget adni betöltésükhöz.

Ennek a fázisnak a feladata a tanulásra és a szereplésre, a helyes gondolkodásra való megtanítás. Meg kell hallgatni és minden egyes csoportot fel kell készíteni arra, mit tegyen, amikor az osztály előtt el fogja mondani a anyagot (választ ad a kérdésekre). Ott helyben kell korrigálni a hibákat, nem az osztály előtt.

– Stabilizálódási szakasz (6–10. hónap)

A tanév második felében minőségi változás figyelhető meg mind a gyerekek, mind a tanító munkájában.

Már mindkét fél jelentős jártasságra tett szert a csoportmunkában. A tanító számára már nem jelent gondot, hogy átlássa a csoportok munkáját. Jelentősen megrövidül a felkészülési idő. A foglalkozásokon jobban hagyatkozik a gyerekekre. A csoportok önállóan, csekély irányítással működnek.

Ebben az időszakban már lehetőség van a csoportok „kinyitására” is, vagyis: kaphatnak olyan feladatokat, melyeknek részletein a különböző csoportok dolgoznak, s majd az eredmények összessége adja meg a végső eredményt. Azt is vállalják már, hogy a csoportok egymás számára dolgoznak, felismerve azt, hogy nem nélkülözhetik egymás munkáját. A foglalkozások gördülékennyé, pergőkké válnak, a tanító szinte teljesen háttérbe húzódhat.

Ebben az időszakban már nem a csend vagy a zaj megjelenése váltja ki a pedagógus megfelelő reakcióját. A beszélgetés hangerejéből is meg tudja ítélni, mikor dolgoznak és mikor fecsegnek a gyerekek.

Megvárja a pedagógus, amíg egy felszólított gyerek végigmondja a gondolatát, nem néz azonnal körül az osztályban, hogy ki tudná ugyanazt gyorsabban elmondani, mert ez a teljesítmény elmaradásával jár.

– A második év

Az autonóm csoportok irányításának finomságait lehet ebben a periódusban elsajátítani, kidolgozni és gyakorolni. Ekkorra a pedagógus már kezeiben érzi az egész folyamatot, és oda tud figyelni olyan „apróságokra”, mint a testhelyzet szabályozása is. Nem mindegy, hogy ülve vagy állva hallgatja a gyerek beszámolóját, vagy az, hogy milyen távol van az egyes gyerekektől, amikor ők beszélnek. Ennek következményeire néhány kísérlet után rájön. Másként beszél és másként viselkedik a gyermek és a csoport, ha távolodik, ha közeledik stb., a proxemika törvényszerűségeinek megfelelően.

Kettős pedagógusszerep kialakítása válik lehetővé: a csoporton belül mint segítő, támogató együttműködő viselkedik, az osztály előtt pedig mint „elnök” egy ülésen, ahol minden kérdést megvitatnak és közös „határozatokat” hoznak. Tárgyszerű, informatív, fejlesztő javaslatokkal tud segíteni a gyerekeknek, nem elnagyolt, sommás megállapításokkal, bírálatokkal.

Amikor a pedagógus meghallgat egy beszámolót, nyilvánvalóan számtalan olyan problémát, hiányosságot, hiányt fedez fel, amiben a gyerekek elmarasztalhatók. Ha mindezeket egyszerre kimondja (mintegy a gyerekekre zúdítja), azt fogja tapasztalni, hogy egy darabig figyelnek rá, de fokozatosan úrrá lesz rajtuk a félelem, és már nem a bíráló.

latot hallgatják, értik, hanem magukba bújva már oda sem figyelnek, csak az „elutasítást” észlelik. Ezt külön erőteljesen megnyomja és hamarabb bekövetkezik, ha többen hallják, és tanúi a bírálóknak. Ilyenkor a hibajavítási elveszti célját, értelmét, és megrovásként funkcionál.

Ha hatékonyan akarunk fejleszteni vagy korrigálni, másként kell eljárunk. Megfigyelve és regisztrálva az a követett összes hibát, ki kell választanunk közülük azokat, amelyeket abban a pillanatban olyannak ítélünk, hogy gyerekek (csoport) képesek kijavítani. Nem amelyiket a „legsúlyosabbnak” véljük, hanem – felmérve a gyerekek helyzetét, fejlettségi állapotát – amelyik a gyerekek fejlődésének (az egyén fejlődésének) a következő lépcsőfok. Erre kell helyezni a hangsúlyt az elemzésnél, és ezzel kell megpróbálnia az egyénnek (a csoportnak) ahhoz, hogy ti vább léphessen saját fejlődésében.

Ezt az elvet minden stádiumban alapvetően fontos betartani, bár elsajátítása talán ennek a legnehezebb.

A hagyományos osztályhoz képest tehát a pedagógus a következőképpen viselkedik: ott: magyaráz, fegyelme számon kér, feleltet – itt: előad, irányít, szervez, meghallgat – ott: hivatalos, rutinos, sok esetben sablonos – itt: alkalmazkodó, alkotó, segítőkész, személyhez szóló. A hagyományos oktatásban kicsit merev, egyforma, objektivitás törekvő – itt: empátikus, személyes, önmagában is fejlődő, gyarapodó személyiség.

3. Beszámoló* egy kísérleti osztályról

a) Tapasztalatok

A csoportok kialakítása szeptember első napjaiban történt meg. A gyerekek négyes, illetve hármas csoportokat alkottak, szabad választás alapján. Kezdetben nehézségeket okozott, hogy egyáltalán nem tudtak csoportban dolgozni (nem volt munkamegosztás, mindenki ugyanazt akarta csinálni, az időt beosztani nem tudták, fele feladat elmarad hangoskodtak, veszekedtek, az osztály előtti produktumuk rendkívül gyenge volt, vagy egymás szavába vágtak, vagy nem voltak hajlandók megszólalni. A hibákért egymást okolták stb.).

Hosszú (fél éves) időszakkal kellett eltelnie ahhoz, hogy tanár és gyerek érezze ennek a módszernek az előnyeit. A folyamatban hetente érezhető volt egy kis eredmény, de igen kemény munka kellett ehhez. Ami előnye ennek a módszernek:

- a tanítás-tanulás módszere feltétlenül demokratikus,
- a tanulók önálló ismeretszerzésén alapszik,
- a gyenge tanulók állandó segítséget kapnak (ha igénylik),
- kibontakozhat, teret kaphat a tanulók személyisége (vidámsága, kedvessége, humora stb.),
- képessé válnak kapcsolatok kialakítására, közlékenyek, figyelnek egymásra, segítik egymást (például: megajándékozzák egymást, vigasztalják egymást), megtanulnak alkalmazkodni egymáshoz,
- mindenkinek többet kell dolgoznia, mint a frontális osztálymunkában,
- félévben matematikából bukás nem volt.

A legnagyobb eredmény, hogy a gyerekek szeretnek e módszerrel dolgozni, s amely pedagógus ezt egyszer „meggigszenvedte” – bármily furcsa – , vissza fog térni hozzá, mert érzékelhetően magasabb foka a tanítás-tanulás folyamatának.

Aggályok és hátrányok:

Problémák adódnak a magatartás terén:

- szívesen „törődnek” egymással akkor is, ha nincs csoportmunka. Ez szinte törvényszerű, mégis zavaró;
- azokon az órákon, amelyeken nincs lehetőség a csoportmunkára, fegyelmezetlenek, nem hajlandók a gyerekek a frontális osztálymunkában dolgozni.

Kialakultak igen gyenge csoportok, amelyek léte a feladatok (feladatlapok) differenciálását teszi szükséges. Ez plusz munkát ró a pedagógusra.

A kísérlet megkezdése előtt minden olyan egyszerűnek, természetesnek és evidensnek tűnt.

Hogy mindez hogyan valósítható meg, arról fogalmam sem volt. A szakirodalom tanulmányozása a „hogyan” elméletben választ adott, a gyakorlati megvalósítás azonban ennél sokkal nehezebb volt. A kezdeti időszak gyötört volt, s sokszor megfogalmazódott bennem a kérdés: érdemes-e, lesz-e ebből valami?

Egy év után azt mondhatom, hogy lett: érdemes volt csinálni. Formált engem, s átalakította a gyerekeket. Nem is minden órán, s nem ilyen formában, de a tanításomban sokszor fogom alkalmazni, abban biztos vagyok.

A munkám időben teljesen átrendeződött. Óra alatt az ember szinte „nem csinál semmit” – „csak” a gyerek között van, figyeli őket, 30 percen keresztül. Az óravégi ellenőrzés nagy összpontosítást kíván. A tulajdonképp

* A „Beszámoló”-t az egyik kísérleti osztály tanítónője készítette a tanév végén

munka az óra előtt és után van. Óra előtt: feladatlapok készítése, gépelése, esetleg sokszorosítása. Óra után: azok ellenőrzése, értékelése. Készületlenül az órára bemenni egyszerűen nem lehet.

Ez az év mindenképpen meggyőzött arról, hogy a frontális osztálymunka elavult módszer. Szükség van a csoportbontásra, amelynek szempontja lehet:

- a szimpátia vagy
- az érdeklődési kör, vagy
- a teljesítmény, a tehetség.

Hogy környezetemnek milyen örömeket hozott, íme egy példa: saját kíváncsiságom kielégítésére kis felmérést írtam az osztályomban: „Szeretsz-e csoportban dolgozni?” címmel. 99% igen volt a válaszok között.

A gyerekek kreatívak, aktívak, szorgalmasak – ha látják értelmét. Állandó munkára kell őket kényszeríteni, különben fegyelmezetlenek. Fegyelmezetlenségük abból adódik, hogy minden és mindenki érdekli őket, mindenről van véleményük, s kényszerűen érzik, hogy ezt el is mondják. Ha ez legalisan nem történik meg, akkor „illegális” körülmények között (csak a szomszédnak). A csoportmunkára éppen ezért voltak alkalmasak, itt találták meg önmagukat. Frontális munka esetén fegyelmezetlenek, akkor sem fojtják magukba véleményüket. Állandóan kézben kell tartani őket, ami azt jelenti, hogy következetesnek kell lenni, köztük kell élni, el kell fogadni egyes dolgaikat, el kell fogadtatni velük az én dolgaikat, időt kell biztosítani a számukra, feladatokat kell adni nekik és követelni kell!

Kollégáim is elismerik közösségi szellemüket, kreativitásukat, szervezőképességüket, önállóságukat. Van, hogy panaszkodnak fegyelmezetlenségükről, ami óra alatti hangoskodást jelent.

A második félév elején hat hetet hiányoztam. Egy nyugdíjból visszahívott pedagógus (tanár) helyettesített. Ez volt a véleménye: „Fegyelmezetlenek.” „Még sorakozni sem tudnak!” „Nem tudnak vigyázzban állni!” „Belekiabálnak az órába!” „Állandóan beszélnek a szomszédjukkal, fecsegnek!” „Nagyon aranyosak is tudnak lenni!”

Azt hiszem, hogy – ha az osztály egészét nézem –, tanulmányi eredményük nem javult. Érzésem szerint kicsit inkább csökkent. Ennek okát nem a kísérlet alkalmazásában látom, hanem a hosszú ideig tartó hiányzásomban.

A hat hét alatt, amíg beteg voltam, rengeteg rossz jegyet „szedtek be”, amit nem lehetett az osztályzásnál figyelmen kívül hagyni. (Volt olyan felmérés, amelynél kettes volt a legjobb jegy!)

Ha egyes gyerekeket nézek, mindenképpen javulást tapasztaltam. (Például: M. a 2. osztályban igen rossz tanuló volt. Állandóan játszott, figyelmét tartósan egyszerűen nem lehetett lekötni. Idén, év elejétől kezdve mintha kicserélték volna! Végigdolgozza az órát, figyel, akar, irányít a csoportban, elkecsereedik sikertelenség esetén. (Volt, hogy sírva fakadt!) A csoport sikere erőteljesen motiválja.)

Ellenségeskedő csoportok nincsenek. Versengenek egymással, de sportszerűen. Baráti társaságok vannak. Általában a csoport tagjai együtt barátkoznak, de nem kizáró ok a másik csoportba való tartozás sem. Van, hogy az összes lány vagy az összes fiú együtt játszik. Ritkán az egész osztály.

Sokkal többet olvasnak, mint tavaly. Mindent olvasnak. A tananyaghoz kapcsolódó dolgokat, meséskönyveket, gyerekeknek szóló könyveket, verseket, képregényeket. Hahotát, Kisdobos újságot stb.

b) A csoportok működéséről

Szorongva vártam, hogy a csoportok hogyan fognak elhelyezkedni (év elején). Attól féltam, hogy lesz olyan gyerek, akinek nem lesz helye.

Érdekes módon, a csoportalakítás minden nehézség nélkül történt. Mindenkinnek volt helye.

A gyerekek várták a csoportmunkát. Sokat beszélünk róla, hogy milyen lesz, hogy lesz, hangsúlyozva, hogy munkáról és nem játékról van szó. Szeptember 4-én (másnap) elrendeztük a padokat négyesével, s oda ülték, ahova akartak. Simának tűnt a dolog. Megegyeztek, nem veszekedtek, nem tolongtak. Egyik csoport nem tudott elhelyezkedni úgy, ahogy megbeszélték, nekem sem panaszkodtak, így is elfogadták egymást.

Megkérdeztem: ki érzi úgy, hogy nem a megfelelő, szeretett helyre került? Ennél az 1. csoportnál megtörtént a korrekció.

Helyváltoztatások alkalmával „érdekes” indokok hangzottak el: „El szeretnék ülni”, mert

„V. állandóan tologatja a cuccokat és nem tologozik”

„Á. nem segít a napköziben”

„mindig csak ők együtt akarják csinálni a feladatot, és nekem nem engednek semmit”

„D. soha nem figyel, és ezért nem kapunk elég pontot”

„Á. akaratos, és mindent ő akar csinálni”

„mert lassú vagyok és Z.-ék elküldtek”

„mert D. soha nem fogad szót senkinek”

„mert előbb voltak mindig készen, mint én, nem ellenőrizték az enyémet. Így hiba volt benna és nem kaptunk elég pontot”

Csoporton belül kérték a helycserét az 5. csoportban. Indoklás: „Azért szeretnénk helyet cserélni, hogy a B. ne beszélgesen Á.-val, meg, hogy Z. segíthessen többet neki, így majd nem fog lemaradni!”

Október táján jöttek a csoportok azzal a meglepetéssel (először a 6. csoport), hogy nevet adtak maguknak (sárga sátor), és jelmonddal álltak elő, amely így szólt: „Sárga sátor a mi nevünk, Ígérjük, hogy jók leszünk!”.

A „poén” jól csattant, ugyanis a csoport összetétele úgy alakult, hogy az ígéretre igencsak szükség volt! (Jók leszünk!)

A többieknek nagyon tetszett az ötlet, 5 ponttal jutalmazták őket, és plusz 5 pontot ígértek nekik, arra az esetre, ha az ígéretet — „jók leszünk” — be is váltják. (Megjegyzés: beváltották az ígéretet.)

Ezen felbuzdulva a többi csoport is kitalált magának nevet, lerajzolták, kitették a padra, kisebb jelvényeket is készítettek, melyet vagy gombostűvel kitűztek, vagy a nyakukba akasztottak.

Naplókat is készítettek. Jegyezték benne, hogy milyen események történtek a csoport tagjaival és csoporttal. Például: január 5.: „Ma mi lettünk készen elsőnek matekórán.” December 18.: „Ma dicséretet kaptunk a jelenet-eljátszásért.” Január 16.: G. miatt ma mínusz pontot kaptunk, mert nem dolgozott velünk.” Március 5.: „Kikaptuk a matek felmérést. B.: 5, J.: 5, V.: 4, É.: 5.” Mindezen tevékenység felkeltette az igényt arra, hogy a csoport tagjai már iskolán kívüli találkozzanak egymással.

Örömet és csalódást jelentett a hóvégi értékelés. Minden hónapban az összes szerzett pontot összeadtuk. Az első és a második helyezett jutalmat kérhetett. A két csoport megbeszélte egymással, hogy mit szeretnének. Nagy örömmel mentünk moziba, szánkózni, uszodába stb. A többiek bánatosan, csalódottan, irigykedve hallgatták, mikor elmeséltük nekik, hol voltunk, mit csináltunk. Volt, hogy a 3. helyezett kérielt, hadd jöhessenek ők is. A csalódás nem tartott sokáig, mert elkezdődött az új hónap „tisztá lappal”, „egyenlő esélyekkel”.

Már októbertől a gyerekek egyre több dolgot találtak ki, hogy plusz pontokat szerezhessenek. A naplókön, jelvényeken kívüli szorgalmi feladatokat készítettek, az anyaghoz kapcsolódó könyveket, tárgyakat hoztak. A fallúszágra dekorációt készítettek.

A májusi akadályversenyre benevezési lapot lehetett csinálni. Mind a kilenc csoport elkészítette, pedig nem volt kötelező. Miután megismerték a gyerekek a csoporton belül egymást, volt, akit „elküldtek”. Más csoport — bár nem szívesen — befogadta ezeket a gyerekeket is. Próbaidőt adtak nekik, s ettől tették függővé ottmaradásukat. Ha lejárt az idő, volt, hogy „eltanácsolták” őket, de ekkor előlépett egy másik csoport, amelyik „megsajnálta” a „kitaszítottakat” és újabb lehetőséget kínált nekik, szintén feltételekkel.

Volt, hogy megszabták, hány mínusz pontot szerezhethet a „befogadott” a csoportnak.

Törvényeket is alakítottak maguknak, hogy mit lehet s mit nem. Dicsérték is egymást siker esetén, elmarasztalták egymást, ha negatív élményben részesültek. (K. Zoltán: egy-egy mínusz pont szerzésekor úgy elkecseregett, hogy percekig nem szólt senkihez, sőt gyakran sírva is fakadt.)

4. Esetleírás (kísérleti napló)

Ha egy pedagógus úgy gondolja, hogy érdemes megpróbálkozni a kiscsoportos tanulásszervezéssel, és az „eredmények” láttán felbuzdulva hozzáfog a megvalósításhoz, rendkívül nehéz helyzetbe kerül. Kétségek és bizonytalanságok özöne várja, már az első napoktól. Ez a fejezet nekik is készült. Ebből az esemény- és gondolatsorból láthatja, hogy nem csak őbenne vannak kétségek, ez a folyamat természetes velejárója, de meg lehet és — érdemes — birkózni velük.

Ha egy kutató az empirikus vizsgálatok mellett a hétköznapi életközelségében is meg akarja ismerni a folyamatot, a gyerekek egymás közötti kapcsolatait, a pedagógus „technikáit”, küzdelmeit és az egész működési mechanizmusait, itt talál magának bőséges élményanyagot.

A napló az említett öt kísérleti osztály egyikében készült. A pedagógus, az iskola és a gyerekek inkognitójának a megőrzése érdekében a neveket megváltoztattuk illetve nem jelöljük. Olyan mély kapcsolati dimenziók válnak itt nyilvánossá, hogy egyikünk sem szeretné, ha név szerint is így megjelenne. Amikor a naplót rendezni kezdtük, pedagógus kollégám — az érthetőség miatt — utólag néhány gondolattal kiegészítette a szöveget. Ezeket a sorokat kiset betűkkel szedve találjuk a szövegben.

Szeptember 2. Felvetettem a csoportos munka kérdését. Kicsit félve vezettem fel a témát, és a legnagyobb meglepetésemre szívesen fogadták, sőt, azonnal át is alakították a tantermet, s kevés töprengés után ki is alakultak a csoportok. Lett egy 7, egy 6, két 5, és két 2 fős csoport. Ági hiányzott. Meglehetősen tanácstalanul álltam közöttük. Hirtelen sok lett bennem a kérdőjel. Az egyik csoport nem túl nagy-e, a másik nem kicsi-e. Milyen szempont szerinti csoportosultak? Mennyire jól választották meg a helyüket? No és a fő kérdés: hogy is lesz akkor ezután?

Szeptember 7. Az olvasókönyv második olvasmányát olvastuk. Hogyan lett az anyag és a homok? Sokat és jól beszélnek. Tamás, Kitti, Linda és Gyuri sokat tud a témáról. Péter dolgozik, de nagyon félszeg. Dorottya nem ak szerezpeini, sőt beszélni sem. Kipróbáltuk a csoportmunkát, és nagyszerűen ment.

Szeptember 8. Ma volt az első olyan óra, amikor a fogalmazáson volt a hangsúly. István csodálatosan fejezi ki magát. Sok jó képességű gyerek van, de soknak találom azokat, akik nem dolgoznak.

Szeptember 9. Nagyon elfáradtak a hét végére, előfordult, hogy közömbösek, s ma fegyelmetlenek voltak. De a rajzóra jól sikerült. A csoportmunkának nagy sikere van, csak az a baj, hogy zajosan dolgoznak.

Szeptember 12. Rossz így az órarend, hogy csak első és utolsó órák van belük. Egésznap gondjuk volt. Egyébként reggel átrendezték a tantermet, ugyanis megjött Ágnes és Dorottya mellé ült. Ezt néhányan felhasználták arra, hogy új helyet keressenek. Ez kicsit meglepett, de örültem is a „bátorságuk”-nak.

Jól emlékszem, ebben az időben még nem ismerve a gyerekek személyiségét, képességét, nagy rejtély volt számomra a csoportok szerveződése. Érthetetlen volt számomra, hogy Hilda és Gusztó miért választották egymást, és miért vannak csak ketten a csoportban? Egyébként nem találtam őket szerencsés párosnak, hiszen mind a ketten elmélázók, lassúak.

Bár az egyes csoport nagyon jól dolgozott, mégis sok gondot okoztak. Itt ülték a legaktívabb gyerekek és állandó rivalizálás volt közöttük. A feladatot is nehéz volt számukra meghatározni, mert sokan voltak – nyolcan. Mégsem akartam szétválasztani őket két csoportra, hiszen magam biztattam őket a szimpátia elején történő csoportosulásra.

Szeptember 13. Ádám erősen gátlásos. Ő olvas a leggyengébben. Ha felszólítom iszonyú zavarba jön. Több ilyen félénk gyerek is van az osztályban. Dorottya, Bogi, Péter, András, Sziszi.

Vannak kifejezetten vezéregyenységek is. L. és Zs. mellett nehéz labdába rúgni másoknak. Okosak, gyorsak és szorgalmasak. Gy. olvasottsága nagyon meglepett. Különös érdeklődéssel fordul a természettudományok és a matematika felé.

Szeptember 15. Ez a nap egy csúcs! Három magyaróránk volt. Az olvasmány is nagyon tetszett nekik (90 méter mélyen). Nagyon sokat tudnak a víz alatti világról, és Cousteau kapitányról. Kezükbe adtam Cousteau könyvét, s egymástól kapkodták. Szünetben is bent maradtak, hogy nézegethessék. A csoportmunka is jól sikerült. A legnagyobb gond a tömörítés volt. Ez a harmadik osztályban amúgy is kulcskérdés. Fontos, hogy bő a szókincsük.

Szeptember 16. Ma megismételték a tegnapi teljesítményt. Az órai munkával nagyon elégedett vagyok. Sajnos azonban el kell ismernem, hogy nem mindenki dolgozik teljes intenzitással. Szinte nem lehet bevonni a munkába Dorottyt, Ádámot, Gusztit és Valit. Nagyon zavar, hogy nem látom át a csoportok munkáját; ki dolgozik és ki nem. Szembetűnő, hogy Linda, Zsuzsi, Gyuri és Dani szívesen és jól vezetik a csoportok munkáját.

Szeptember 19. Osztályfőnöki órán sokat beszélgettünk arról, hogy mivel tartozunk egymásnak, hogyan lehetne segíteni egymáson. István, Laci és Zsuzsi nagyon okosakat mondott. Délután „megszerveztük” a mozgalmi életet. Beszéltünk az új úttörőév feladatiról, és tele vannak várakozással. Szavaik valami nagy tettvágyról árulkodtak.

Ez idő tájt vetődött fel, hogy az osztályban tanító kollégáknak sok problémája van a gyerekekkel. A legtöbb panasz a technika és a testnevelés óra kapcsán hangzott el. Fegyelmetlenek, beszédeselek – mondták kollégáim. Ez nagyon meglepett. Én jóval kevesebb kifogásolni valót látok bennük, mint minden eddigi osztályomban. Mi lehet az oka a sok panasznak? Napokig nem tudtam megszabadulni ettől a nyomasztó kérdéstől. A szemem állandóan rajtuk volt. A saját órálmon nem volt semmi baj. Igaz, állandó rettegésben éltem, hogy véletlenül valaki nehogy benyisson az órák alatt, mert a látványtól elborzadna. Hasaltak a pad tetején, térdeltek a székeken, beszélgettek, nevettek, máskáltak, vitatkoztak, veszekedtek. Nem tagadom, bennem is okozott némi feszültséget, de minden órán többször is elmondtam magamnak, hogy ez a csoportmunka természetes velejárója, majd lesz ez még jobb is. Mondogattam magamnak, de igazán én sem hittem. Sőt! Minden nap kevésbé hittem.

Szeptember 26. Reggel teljesen szétszedték az osztályt. Szörnyű felfordulást csináltak. Egészen új csoportok alakultak. Most van egy három fős, három négy fős, egy hatos és egy hét fős csoportom.

Szeptember 28. Ismét helyváltogatás. Sziszi átült Angéla mellé, Csaba pedig vissza Anett mellé. Sziszi helyére István ült.

Szeptember 30. Eltelt egy hónap. A mérleg nem rossz. Már jól ismerjük egymást, és sokat dolgoztunk. Vannak, akik félre nagyon elfáradtak. Főleg Jutka, Dorottya, Hilda és Gusztó. Csaba beteg és Linda azonnal a helyére ült. Meddig tart még a népvándorlás?

Ezekben a hetekben a legtöbb gondot a csoportmunkában az okozta, hogy délután összeállítottam a csoportra szabott feladatokat, s mire reggel megérkeztem, gyakran egészen más összetételű csoportokat találtam. Emiatt gyakran szorítottam össze a fogam, de nem szóltam. Nem szólhattam, mert én hirdetem meg a szabad mozgás lehetőségét, a szimpátia alapján történő csoportosulást, hát viselnem kellett ennek következményeit. Amint így utólag nagyon sajnálom, az az, hogy ekkor még nem kérdeztem meg egy-egy helyváltoztatás okát, pedig ez érdekes és fontos lehetett volna.

Október 6. A 6. óra ének volt. Teljesen kipukkadtak. Ilyen fáradtnak még soha nem láttam órán gyerekeket. Egy szerűen még énekelni sem tudtak. Guszti lefeküdt a padra és el is aludt. Dorottya, István, Villi, Hilda, Laci, Zsófi mozdulatlanul ült a helyén. A többi is közönyösen, üveges szemekkel nézett rám. Nagyon sajnáltam őket, hát fe tettem a Halász Jutka nagylemezt.

Október 7. Nem értem ezt a helyzetet! Tegnap délelőtt meglepően sokat tudtak az órán, és ma Klári azt panaszolta hogy délután a napköziben nem tudtak önállóan tanulni, mindent megkérdeztek. Ez is a tegnapi fáradtság lehet? (I

Október 13. Reggel, amikor bementem, Csaba állt az osztály közepén, táskával a kezében. Odajött hozzám é mondtá, hogy a 3. csoportból elküldték őt és nem ülhet oda vissza. Biztattam, hogy keressen magának más h helyet, de akkor elmondta, hogy a 6. csoporthoz akart ülni, de ott sem engedték. Együtt odamentünk a 3. csoport hoz és mindenkit külön megkérdeztem, miért küldték el Csabát? Elmondták, hogy azért, mert nem lehet tőle dol gozni, minden órán elmarasztalják a csoportot miatta, s mindenkivel beszélget. Ezután átmertünk a 6. csoporthoz Ott Gyuri azonnal kijelentette, hogy „ide nem jön!”. Ekkor már nagyon féltettem Csabát. Magamhoz öleltem, nagyon halkan, visszafojtottan körülbelül ezt mondtam: 3. csoportból elküldték Csabát, s ő elismeri, hogy valóba hátráltatta a csoport munkáját. Szeretne megváltozni, de ehhez segítségre lenne szüksége. Olyan társakra, akik fi gyelmeztetik őt, mikor mit kell tenni és mit nem szabad. Ő titeket választana. Elfogadjátok őt? Legalább egy perck csend volt, majd Ádám egészen halkan így szólt: „hát jöjjön!” Óra után beszéltem néhány mondatot Csabával. Nen éreztem őt megviseltnek.

Magyarórán egyenesen csoda történt!

Házi feladat volt, mindenkinek kutatni kellett a saját családnévének az eredete után. Az 1. csoportból Bogi ezt el felejtette. Mikor leszögeztük, hogy akkor ezért most elestek egy ponttól, akkor Linda közbeszólt: „De a csoport me tudja menteni Bogit!” Ezt főként azért éreztem nagyszerűnek, mert nem azt mondta, hogy „mi tudjuk”. Linda egyébként is egy született közösségi ember, akinek jó szíve és szép lelke van. Ennek az eseménynek a kapcsán alkal mam volt néhány mondatot beszélgetni a csoportok és a csoporttagok felelősségéről.

Október 17. Mától kezdve jegyezzük a csoportok értékelését. A gyerekek határozták meg; hogy legyen. Így azután minden csoportnak van egy értékelő lapja, arra felírjuk minden órán a kapott pontok számát. Hét végén összesít jük. Egy értékelő lapra 4 hét eredménye kerül fel, s amelyik csoport előbb háromszor első lesz, az kérhet jutalmat Ez többféle lehet, a csoport kívánsága szerint, ötöt is.

Az 5. óra után szólt nekem Dorottya, hogy ő szeretne Ágival átülni az 1. csoportba, de úgy, hogy Sziszi és An e cseréljenek velük helyet. Ez több problémát is felvetett. Sziszi már elment haza, vele tehát nem tudtuk megbeszél ni Ágit nem adta ki a 2. csoport, mert ő a csoportvezető. Dorottyát elengedik, de Anett nem kell nekik. Ismét van e kérdés: most mi legyen? Mindkét csoport minden tagjától megkérdeztem a véleményét. Utoljára hagytam Anette Ekkor váratlan dolog történt. Egészen mély, hangos, lassan, határozottan, minden szót érthetően kiejtve azt mondt „Én megígérem a Zseninek és a többieknek, hogy mindennap három oldalt olvasok, írok, számolok és sok pontt szerzek,” (Itt egy pillanatra megállt, könnyes lett a szeme, s sokkal halkabban folytatta) „ha engem befogadnak” Döbönt csend volt. Néhány pillanat múlva felszabadult nevetés hallatszott és Zsófi hangja: „Persze, hogy befoga dunk.” Ez is megoldódott! Legalábbis részben. De mi lesz Ágival? Hiszen Ági és Dorottya elválaszthatatlan jóbará tok. Láttam Ági szomorú arcát, segíteni szerettem volna, de vannak harcok, amelyeket mindenkinek magának ke megvívnia. És azért én Dorottyát is sajnáltam. Ő még nem tudja, a mindig vagy majdnem mindig győző csoportho való tartozás nincs arányban egy barát elvesztésével. Egyébként úgy érzem, Dorottya rövidesen visszajön régi helyére mert Linda, Kitti és Viki mellett ő „nem rúg labdába”. Visszajön. Vagy csak visszajönne?

Október 19. Reggel nagy meglepetés fogadott. Gyuri átült a 3. csoporthoz, ahonnan kizárták Csabát. Ott azonn i őt nevezték ki az új csoportvezetőnek András helyett. Délután a BMK-ban voltunk, egy művelődéstörténeti előad son. Utána a játszótéren töltöttünk egy fél órát. Már az utazás sem volt felhőtlen, de a csúszdával való találkozásul az egyenesen szörnyű volt. Egyszerűen nem tudnak játszani, nem tudnak viselkedni. Csaba, Guszti, Villi minde mértéket elveszített. Gyuri közönségesen beszélt.

Október 21. A 3. csoport nagyon dolgozik. Szinte megtákosodtak. Ma ők voltak a legtöbben.

Vége van az első hétnek a négyből. Az értékelésnél az 1. csoport lett az első. Ági szomorú, de nagyon dolgozil Anett is kitesz magáért. Egyébként nem tudom, hogy ez a „göngyölyített” értékelés a legjobb megoldás-e? Úgy látom

ül nagy hangsúlyt kap. Eddig a csoportok békésen éltek egymás mellett, szívesen segítettek egymásnak, most meg 1-1 pontért öltre mennek. Félek, hogy a csoportok emiatt szembekerülnek majd egymással.

Október 26. Ez a nap is egy mérföldkő!

Reggel Csaba azzal fogadott, hogy „Vilit ki akarom tiltani a csoportból és nem megy”. Tragikus jelen volt. Csaba érezte, hogy ő nem mehet, hiszen őt már mindenhol elküldték, de Vilivel sem tud együtt dolgozni. Tehát csak Vili lehet az, aki megy. Ő pedig nem akar.

Leültem melléjük negyediknek a csoportba és megkérdeztem Csabát, mi a baj Vilivel. A válasz: „Tegnap délután azt mondta nekem, hogy kuss, és még belém is rúgott.”

– Vili?

– „Igen, mert mindig beszélt, meg mert nem ment arrébb.

Tanácsstalan voltam. Nehéz eset mind a két gyerek. Vili önző, gyerekes, elkényeztetett és jó közepes képességű. Csaba komoly, intelligens, de akaratos. Édesapja az ő születésekor meghalt, és édesanyjával kettesben úgy élnek, mint két felnőtt. Nehéz elviselnie, hogy otthon ő valaki, míg csak itt egy a huszonnyolcból. Megérttem. Nos, tehát mit tegyek? Ahogy ott ültem köztük, úgy éreztem, ha mindig itt lennének, megszűnnének a konfliktusok. Azonnal megszületett az ötlet.

– Fiúk! Szeretnék én is ennek a csoportnak a tagja lenni. Elfogadtok?

Döbönt csend volt az osztályban. Mind a három fiút külön-külön megkérdeztem, hogy elfogad-e csoporttagnak. Elfogadtak. Nagy ováció tört ki. Most már nem volt megállás. Ezt a lehetőséget nem lehetett kihagyni, hiszen magától kínálkozott az alkalom, hogy közöljem velük a nagy tervet, amit hétfőn este kiterveztünk. Tehát!

– Gyerekek! Ezután, hogy én is csoporttag lettem, most már nem lehetek tanító néni. Ezért arra gondoltam, hogy ezután minden csoportban kell csinálnunk, tehát minden nap másik csoport lesz az órávezető. Megmutattam és átadtam nekik a tanmenetet. Leírhatatlan volt az örömük. Azonnal hozzá kellett látnunk.

Igy azután minden csoport kapott egy olvasmányt, és azonnal felkészülhetett a „tanításra”. Nagy volt a lelkesedés, még több a gond és a baj, de úgy látom, nem reménytelen a helyzet.

Délután ott maradtam és a 2. csoporttal felkészültünk a holnapi magyaróra. Nagyon aranyosak voltak és lelkesen dolgoztak. Természetesen nagy hévvel Klárinak – napközis kollégámnak – is beszámoltak a történetekről. Klári embernek is, pedagógusnak is nagyszerű, s azonnal vette a lapot és felajánlotta, hogy a napközi vezetését is átvehetik a csoportok. Ha mindez jól sikerül, akkor ma valami csodálatos dolog kezdődött el.

Október 27. Hát nem is tudom! Azt hiszem, elég jól szerepelt a 2. csoport, a többiek is dolgoztak, mégis hiányérzetem volt. Az a legszörnyűbb, hogy nem tudom, miért. Megbeszéltük az olvasmányt, írtunk fogalmazást, vázlatot, volt nyelvtan is, mégis félek valamitől – de mitől?

Zseni nagyon erőszakos volt, így többen nem is jutottak szóhoz a csoportból. Ági csodálatos kislány. Okos és jó modorú. A 6. csoporttal jól lehetett együtt dolgozni. Mi írtuk a fogalmazást. Minden mondatot megbeszéltünk, s mindenki írt 2-2 mondatot sajátkezűleg. Az a kérdés, hogy a többi ezt mikor fogja megírni.

Ez az előre felkészülés azért nem jó, mert aki nem napközis, az nem vesz részt a délutáni munkában.

Október 28. Ma az első órán készültünk fel (3. csoport) a tanításra. Kevés volt az idő. Az 1. csoport állandóan vitakozott. Ez így végképp nem jó! Ami tetszik, hogy a gyerekek kritikusak és önkritikusak. Ez egyébként nem jó út. „Tanítani” nem tudnak. Hangsúlyosabb a forma, mint a tartalom. Autokratákká válnak.

November 1. Igazi nagy élmény volt a mai magyar óra. Osztatlan sikert aratott az új témakör. Ma nagyon jól sikerült a csoportmunka is. Mégis vannak kétségeim. Bogi szinte semmit nem tud. Vili, Ádám, Dorottya nem dolgozik. Az is nagyon elszomorít, hogy István és Laci, akik nagyon értelmesek, most elbizonytalanodtak.

November 2. A 90 perces órák mindig nagyon jól sikerülnek. Erre nagy szükségem lenne.

Csak így lehet a csoportokkal jól dolgozni. 45 perc, amíg a csoportok önállóan dolgoznak, 45 perc, amíg beszámolnak, illetve a többit megtanítják a saját ismereteikre. Sajnos így kevésnek tűnik néha az idő, mert alig jut hangos olvasásra és tollbamondásra.

November 3. A dramatizálást nagyon jól lehet megoldani csoportfoglalkozásban. A szereposztást is a gyerekekre lehet bízni.

Egyébként úgy érzem, hogy nem mindig lehet az egész órai anyagot csoportban feldolgoztatni. Vannak dolgok, amiket meg kell mondani, s van, amikor a gyerekeknek önállóan kell dolgozniuk.

November 8. Gyönyörűen tudtuk ma feldolgozni a „Nagy család”-ot. Nehéz olvasmány, mégis sikerült minden betervezett feladatot elvégezni. Tehát az is fontos, hogy a feldolgozandó anyag mennyire érdekli a gyerekeket. Eszter kezd jobban dolgozni. Istvánnal, Lacival vannak gondjaim. Főként azért, mert azt hiszem többet tudnának, mint ma. Hárman semmit sem tudnak. Mi lesz? Zseni gyönyörű kiselőadást tartott a nyelvcsaládokról. Felhasználta finnországi és lappföldi tapasztalatait is.

November 9. A 45 perc gyötrődés! Semmire sem jut idő. Kitti önként gyönyörű nyelvi családfát rajzolt. Ez nagyon jó, mégis úgy érzem, ezt abba kell most hagyni. A hagyományos módszerrel most mindenki mindent tudna. Így pedig?

Az is lehet, hogy a kiadott feladatok nem jók? Ki mondja meg?

Mióta ezt a témakört dolgozzuk fel, másként próbálom a csoportmunkát. Mindenki elolvassa a feldolgozandó olvasmányt, azután ezzel dolgoznak, de mindenki mást csinál. Például az egyikük tömörít, a másikuk szótáraz, a harmadik csoport vázlatot ír, egyik kérdéseket készít a többinek, rajzot, fogalmazást, vagy alkalmazkodó nyelvtant csinál. A 2. órán beszámolnak a csoportok, s így összeáll a kép az olvasmányról. A nagy baj az, hogyha nyelvtanból is van új anyag, akkor mi legyen? Ilyenkor talán a nyelvtanra kellene integrálni, több csoport foglalkozzon azzal, és az irodalmi rész gyakorló jellegű legyen? Nem tudom.

November 10. Hilda ma sírva panaszolta, hogy a feladatok közül Dorottya és Bogi mindig a legkönnyebbet választja és mindig rá marad a legnehezebb. Igaza van, bár ő is tehet erről, mert eleinte mindent ő akart csinálni. Az sem vitás, hogy vannak „élősködők” minden csoportban, de közel sem annyian, mint szeptemberben. Lehet, hogy a munkakedv ragályos? Az minden esetre szemmel látható, hogy egy alkotó közösségben a „lusta” is inspirálódik. Az is tapasztalható, hogy ebben a formában dolgozva sokkal kreatívabbak a gyerekek, illetve jobban és több alkalommal van a kreativitásra.

November 11. Ma ismét minden tökéletes volt. Sikerült a felkészülés is, a beszámolás is. Nagyon vidámak és teljesen elszabadultak voltak. Szünetben sokat beszélgettem a csoportokkal külön-külön. Megkérdeztem, hogy szeretik-e csoportos foglalkozást? Nemcsak azt válaszolták, hogy igen, hanem szívesen kifejtették maguktól, hogy ez sok szempontból jó.

Gyerekek mondtak: „közösén könnyebb dolgozni. Amit én nem tudok, azt ők megmondják. Szeretek segíteni másoknak. Nem érzem úgy magam, mintha iskolában lennék, mert ez egészen más. „Legjobban az tetszett, amit ániel mondott: „Igy, hogy mindent együtt csinálunk, nagyobb a biztonságérzetem.” Nagyon megértem!

November 14. Én nagyon úgy érzem, hogy ez még mindig nem az igazi. Kell lenni valami másnak, amittől robban az egész. Biztos létezik, csak még nem fedeztem fel. Ez sok szempontból rossz. Rossz a gyerekeknek, mert érzik, hogy bizonytalan vagyok, szinte hetenként változtatom a módszert. Rossz azoknak, akiknek elpanaszolom, hogy vannak gondjaim. És rossz nekem, mert állandó feszültségben, lelkiismeretfurdalásban élek. Repülni szeretnék, és porban vergődöm.

November 15. Azt hiszem ma valamire ráéreztem, az osztályban Jóska, a kísérlet vezetője tanított. Remek volt! Maga a foglalkozás, de az ötlet is egyenesen óriási!

Az egész hun mondatkört dolgoztatta fel. Először nagyon meglepődtem, de ahogy múlt az idő, egyre inkább éreztem, hogy igaza van. Néhány mondatával teljesen meg is győzött. Számára – aki nem pedagógus és nincsenek alsótagozatos gyerekei –, nem jelentett gondot, hogy egy egész témakört globálisan dolgozzon fel. Egyszerűen eszébe sem jutott, hogy olvasmányról-olvasmányra haladjon. Éreztem már régen, hogy a saját belső korlátaimat kellene levetkőzni, azokat a húszéves beidegződéseket, amelyek ugyan önmagukban nem elvetendőek, de most valami más kell. Jelen, de mi az a más? Lehet, hogy az, amit ma láttunk Benda Jóskától? Lehet!

Mért gondolom így? Mert ezzel a feldolgozási móddal nemcsak a tanító gondolkodik témában, hanem a gyerekek is. Itt vannak „kényszerítve”. Így azután nem mozaikok kerülnek a fejébe, hanem egy egységes kép a hunokról. Az órán ugyanis a csoportok úgy kapták a feladataikat, hogy 1–1 olvasmány alapján kellett dolgozniuk, vagy minden olvasmányt egy bizonyos szempontból megvizsgálniuk. A következő napokon ugyanezzel a témakörrel foglalkoztak munkacícióban.

Ma mai nap még egy katartikus élményt tartogatott számomra. Elolvastam Fábrián Zoltán tanár úr tanulmányát (Lászberényi Tanítóképző Főiskola) a csoportos foglalkozásról. Ha még mindig maradtak bennem kétségek, azokat most volt képzős tanárom teljesen eloszlatta.

November 16. Jóska feladataival dolgoztunk ma. A legcsekélyebb problémát sem okozta a gyerekeknek. Valamivel jobban sikerült a feladatot megoldani, mint tegnap. A magam számára két fontos megállapítást tettem:

– Az integrációt fel kell adni.

Vagy irodalommal foglalkozunk, vagy nyelvtannal, helyesírással. Elmélyedve a témákban, kár kizökkenteni a gyerekeket, gondolataikat erőltetetten másra terelni. Ez egyébként 5. osztálytól érettségiig amúgy is így lesz.

– Minden új témakör előtt fel kell mérni, hogy hány foglalkozás szükséges a feldolgozáshoz, a kérdéseket és a feladatokat a csoportok számára előre össze kell mérni, hogy mindenki mindennel foglalkozzon a téma lezárásáig. A feldolgozáshoz jól használható könyveket előre össze kell készíteni, beszereztetni.

November 17. A tegnapihoz hasonló jellegű feladatokat oldottak meg a csoportok. Érdekes volt, hogy egészen mást tartottak fontosnak, mint tegnap a másik csoport.

A 6. csoport nagyon jól működik, mióta hozzájuk tartozom, de úgy érzem, hogy nagy feszültségek vannak viszont az elsőben. Főként azért, mert Hilda és Kitti vetélytársak. Beszélnem kell velük, de külön-külön.

November 18. Nagyon jó így dolgozni. Az irodalommal nincs semmi gond! Rajzórán is az ősszel foglalkoztunk. Mozgó alak festése volt a téma, és harcoló hunokat, honfoglaló magyarokat festettünk. Nagy sikere volt!

November 21. Ma rendkívüli szülői értekezletet tartottunk. Megkérdeztem a szülőktől, mennyit tudtak meg a gyerekek elbeszéléseiből a csoportos foglalkozásról? Szinte mindent tudtak. Szeretettel és elismeréssel beszéltek erről a módszerről. Zseni édesapja kifejtette, hogy kevés embernek adatik meg, hogy felnőttként, szimpátia alapján kialakult teamben dolgozzon, ennek most mégis jelentősége van. Főként azért, mert a gyerekek egyáltalán megtanulnak másokkal együtt dolgozni, közösen alkotni, a munkamegosztást önállóan megszervezni, s abban aktívan részt venni. A másik nagyon fontos tényező, hogy hátha bekövetkezne az a csodálatos dolog, hogy ezekből a gyerekekből olyan felnőttek lesznek, akik tesznek majd valamit azért, hogy a különböző munkaterületeken elterjedjen a szimpátián alapuló közös munka, mint ahogy ezt a tudományos munkát végzők között ma már fel lehet lelteni. Nagyon érdeklődtek a csoportok működése, a foglalkozások menete felől. Néhány nap feladatait felolvastam és álmélkodtak, hogy ez milyen érdekes.

A legnagyobb örömet azok a szülők okozták, akik a végén hozzám jöttek és arról érdeklődtek: az ő gyerekekük hogy viszonyul a csoporttagokhoz, mennyire segíti mások munkáját.

November 22. Sajnos mára kiderült, hogy a szülőket nem lehet partnerként kezelni. Minden kérdésükre őszintén válaszoltam, hiszen az ő gyerekeikről volt szó, de megkértem őket, hogy otthon erről ne beszéljenek. Erre mi történt. Hildának azt mondta az édesanyja, hogy üljön el Guszti mellől, mert az buta gyerek, s üljön a 2. csoportba, mert ott jól dolgozók vannak.

Daninak azt tanácsolta az édesanyja, hogy üljön Guszti mellé, és segítsen neki, hogy jobb tanuló legyen. Erre István átült Dani helyére a 3. csoportba, Levente pedig István helyére az 1. csoportba. Ennek nem lesz így jó vége.

November 28. A 3/c osztályban ma kezdtem el az új témakört indítani. A saját osztályomban pedig november 1-től, tehát egy hónappal előbbre járok. Ha így haladunk, húsvétra befejezem az anyagot. Most azt kellene eldönteni, hogy a témák között tartunk-e szünetet (például könyvtári órák, újságolvasás, beszédművelés), vagy a tananyag végén csinálunk egy pótlást a tanmenethez? Mindegyiknek van előnye is hátránya is.

Azt hiszem több apró probléma mellett a hangos olvasás kérdése nincs megoldva. Ma azt is felfedeztem, hogy a csoportmunkánál nagyon jól lehet építeni a gyerekek előzetes ismereteire, sőt ami még fontosabb, hogy ezt ők jól fel is tudják használni. Duplán jó! Egymástól könnyen tanulnak, aki tud valamit azt elmondja, megnő társai előtt a tekintélye, ösztönzi őket is az önálló ismeretszerzésre, és növeli a saját önbizalmát is.

December 5. Mónika kollegám ma elmondta, hogy mivel egy-két dolgot nem tudnak a gyerekek, kénytelen volt néhány órát frontálisan tartani. Ám ma Zseni így szólt matekórán: „Meg tetszene most már mondani, hogy miért nem dolgozunk csoportban?” Ez Mónikának nagyon rosszul esett. Tudom, hogy Zseni néha meggondolatlan, főként a hangneme kifogásolható, egy kicsit mégis örültem a megjegyzésének. Részben azért, mert ez azt jelenti, hogy eljutottak oda, hogy a véleményüket el merik mondani akkor is, ha egy tanítóval állnak szemben, most már csak azt kell velük elérni, hogy ezt megfelelő módon elő is tudják adni.

December 6. Túléljük a Mikulást, és nem is akárhogyan. Nagyon rendesek voltak. Kedvesek, barátságosak, fegyelmezettek. Lehet, hogy elfogult vagyok, de úgy érzem, felnőttebbek a saját korosztályuknál. A csoportok nagy lelkesedéssel készülnek a karácsonyi műsorra, s lázasan vitatkoznak a csoportok működéséről. Láttam, hogy szívesen foglalkoznak a témával. Holnap meghallgatom őket.

December 7. Két érdekes dolog is történt.

A csoportok elmondták véleményüket az önálló tanulásról és saját kis közösségükről. Csak pozitívumot mondta. Örülök neki, hogy szeretik a csoportmunkát, amiben én is nagyon jól érzem magam. Most már! És milyen érdeke! Az év eleji győtrődésekről már csak halvány emlékképeim vannak. Szinte hihetetlennek tűnik, hogy miért sikerült ezt könnyebben felfedeznem, hiszen olyan egyértelmű és világos. Ez a módszer, amit egy hónapja találtunk ki, nagyon megkönnyíti a felkészülést is.

Ha egy délutánt rászánok a soron levő téma feldolgozására, megszervezésére, akkor azt csak itt-ott kell kiegészíteni, és napokon át nincs más gond.

Tehát: tartok egy témát bevezető órán, amikor röviden elmondom a történelmi hátteret és némán elolvasatom összes olvasmányt, ami a témakörhöz tartozik. Ez körülbelül 5–7 olvasmány lehet. Megbeszéljük az ismeretlen szavakat is. Az ezt követő napokban kerül sor a feldolgozásra. Előre elkészítem az összes kérdést, ami a feldolgozást biztosítja. 24–30 feladatot, úgy, hogy az egész anyagot felölelje, de legyen benne szóbeli beszámoló, írásbeli fogalmazás (mindig más formában: közvetítés, tudósítás, képzelet alapján, elbeszélés, mese stb.), dramatizálás, rajz, adgyűjtés, könyvvajánlás, családfa, időszalag, mondafeldolgozás, vita stb. Ezeket feladatonként külön lapokra írom, azután kezdem szétosztani, hogy a feldolgozás során minden csoport kapjon minden feladattípusból.

December 14. Itt volt ma Jóska, a kísérlet vezetője. Beszélgetett a gyerekekkel, és megemlítette nekik, hogy jobb lenne, ha négyes csoportokban ülnének karácsony után. Volt, aki örült ennek a javaslatnak, de sokan ellene voltak. Például Linda. Ezt nagyon megértem, hiszen ő volt a csoportvezető, aki valóban fáradozott azon, hogy a csoportját összehozza. Ha ez nem is sikerült mindig, az nem az ő hibája. Érthető módon azok örültek az új csoportosításnak, akiknek kevés sikerük volt a saját csoportjukban, s ennek okát a többiekben keresték. Az is érthető, hogy azok szeretnék változtatni, akik visszahúzódnak, félszegek. De mi lesz akkor, ha azok fognak éppen egy csoportba tömörülni, akik egyformán csendesek, passzívok, vagy gyengébbek? Csabát és Pétert is félttem. Péter peremhelyzetben van, Csal pedig már egyszer végigjárta a csoportokat. Ok, hogyan találják meg a helyüket? Egyébként is sok zavar van benne megint a csoportmunka miatt.

December 15. Nagyon foglalkoztatja a gyerekeket a csoportok felbontása, egész nap szervezkedtek. Péterrel beszéltem arról, hogy ő hová fog menni. Nagyon határozottan kijelentette, hogy sehová. Ő nem keres új csoportot. Ő marad a székén. Aki akar megy, aki akar jön, ő marad. Na és Csaba! Vele mi lesz?

December 16. A rajkarácsonyra már hetek óta önállóan készülnek a csoportok. A műsort titokban tanulják, meglepetésül a többi csoportnak.

December 20. Holnap lesz a nagy nap. Mára az izgalom tetőpontjára hágott. Minden elkészült. Ajándék, műso egyaránt. Most semmi más nem érdekli őket. Már ma feldíszítettük a fát, hogy minél tovább láthassuk. Csak én nem látok tisztán. Újra tele vagyok kétségekkel. Már végre úgy érzem, hogy minden rendben van, de lehet mégsem.

December 21. Először a csoportok előadták a műsorukat. Az első csoport egy pásztorjátékot mutatott be. Ötlete: jó jelmezek voltak, Csaba, Tamás és Linda óriásit alakítottak.

A második csoport egy erdei állatokról szóló mesét játszott, melynek központi kérdése a szeretet, a megértés. A mesét is maguk írták, és a jelmezeket is önállóan készítették. Nagyszerű volt.

A harmadik csoport karácsonyi verseket mondott, angol költőktől.

A negyedik csoport még egy meglepetést tartogatott, hiszen Dáni és Gusztó elmondta József Attila: Betlehemi királyok című versét is.

Az ötödik csoport egy valódi dísznótát mutatott be, és a szöveget improvizálták. Számomra ez katartikus élmény volt. Volt hullámkartonból dísznő, nagykés, vérfelfogó tál, János fehér henteskönyben, Barbó háziasszony valódi húsdarálón dolgozott, amelybe színes festett papír- és vattadarabokat dobált be, s egy valódi kolbász jött ki. Kari – mint a háziasszony lánya – süttekkel kínálta a (mint mondta) „szívesen látott vendégeiket”. Angéla és János kicsi bátoralanabb volt.

A hatodik csoporttal, ahová én tartozom, Jókai Mór: Melyiket a kilenc közül című novelláját adtuk elő. Örömmel tapasztaltam, hogy mennyire figyeltek egymásra a műsorok alatt. Ezután nagy evés-ivás következett, majd tánc. Nagyon meglepett, hogy több kislánnyal táncoló fiút láttam. Ez szokatlan.

A téli szünetben mindent alaposan átgondoltam. Egyeztettem magamban az eseményeket és a benyomásokat. Most már gyerekeket is jól megismertem, s többnyire a szülőket is. Eddigre már a csoportmunka megszervezése sem tűnt olyan vészes nagy feladatnak. Minden okom meg volt rá, hogy egy sikeres, jó évet kezdjek januárban. Az utolsó nap délelőttjén emlékeztem rá, hogy a szünet után csak négyes csoportok lehetnek. A szünetben át is rendeztem az osztályt, az egyetlen dolog, ami nyugtalanított, hogyan fognak négyes csoportokba rendeződni-szerveződni a gyerekek.

Január 3. Ismét igazolódott, hogy a gyerekek könnyedén oldják meg a felnőtt ember szemében nehéznek tűnő feladatot. Bementek az osztályba, s egyetlen hang nélkül mindenki leült a „helyére”. A legcsekélyebb probléma sem merült fel.

Január 5. A 3. csoport ma nagyszerűen dolgozott. Dorottya most nagyon jól érzi magát. Kiegyensúlyozottan, csendben, nagyon jó ütemben haladtak. A feladatokat gond nélkül tudták szétosztani a csoporton belül. Annak ellenére, hogy ez ma nekik ilyen jól sikerült, felmerült bennem, hogy ez így önálló, illetve egyéni munka. Mozaikok készülnek. Hétszer négy mozaik, amiből a 90 perc végén összeáll egy kép. Ha összeáll! Előfordult, hogy úgy éreztem, hogy nem volt mérhető eredmény. Ennek több oka is lehet: például nehezek a feladatok, nem tetszett a feladat a csoportnak, indiszponáltak voltak, túl könnyűnek találták, s ez kedvüket szegte, nem a saját munkájukra figyeltek, hanem az érdekelte őket, a többi csoport mit csinál. Ezekre nagyon kell ügyelni.

Január 6. Ma kipróbáltam csoportmunkában a hangos olvasást. A „Nézz körül” című könyvből olvastunk. Minden csoportból egy-egy gyerek, a csoporttársak pedig figyelték, bírálták, javították. Óra végén a csoportok beszámoltak tapasztalataikról. Kévszám gyereket marasztaltak el, pedig tudom, hogy néhányan gyengén olvasnak. Ez azért is furcsa, mert máskor nagyon is kritikusak egymással, s most alig-alig jeleztek hibát. Ennek utána kell járnom!

Már hónapok óta foglalkoztatott a gondolat, hogyan lehetne a hangos olvasás gyakorlását megoldani a csoportban. Csoportonként egy-egy gyerek olvas, a csoporttársaknak. Vagyis egyszerre annyi gyerek, ahány csoport van az osztályban. A többi figyel, javítja, értékeli. Az első alkalommal nem is vettem észre ennek az óriási jelentőségét, miszerint az eddigi módszerek közül egyetlen egy sem biztosítja azt, hogy egyszerre 6–7 gyerek olvashasson. A gyerekek kreativitása azonban felülmúlhatatlan. Az ötletet ugyanis továbbfejlesztették. Az egyes csoport találmánya volt, hogy egy-egy csoporttag olvasása alatt jegyzeteket készítettek a hibákról. Ezek ötletes, érthető és könnyen készíthető jegyzetek voltak. Ezeket aztán nem csak az olvasás után, hanem a következő ilyen készségfejlesztő óra elején is felolvasták a delikvenseknek; hogy ki mire vigyázzon. Néhány hónap múlva egy látogatónknak a gyerekek elmondták, hogy: csoportban olvasni azért jó, mert csak az a három gyerek hallja, hogy hibázom és nem kell szégyenkezni az egész osztály előtt. Egy didaktikai módszerrel tehát nevelési feladatot is meg lehetett oldani.

Január 8. Újabb ötlet! Tollbamondás, helyesírási készségfejlesztés csoportmunkában – nélkülem. Az 1. csoporttól azt kértem, gyűjtsenek olyan főneveket, amelyekben „ly” vagy „j” szerepel. A 2. csoport hosszú egyjegyű mássalhangzós, a 3. csoport hosszú kétjegyű mássalhangzós szavakat gyűjtött. A 4. csoport példákat gyűjtött a földrajzi nevek minden fajtájára, a kivételekkel együtt. Az 5. csoport olyan szavakat, amelyek „ó”, „ö”, „ú”, „ü” végűek. A 6. csoport összetett főneveket gyűjtött, a 7. csoporttól pedig a „t” ragos főneveket, és olyan „mit csinál?” kérdésre válaszoló szavakat kértem, amelyekben hosszú a „t”.

Amikor a csoportok elkészültek, minden csoport lediktálta a saját szókészletét a többieknek. A javítást úgy végeztük, hogy minden csoport a tollbamondás után saját szavairól elmondta a helyesírási tudnivalókat, míg a többiek saját munkájukat javították. Nem tudom, hogy ez így jó-e? Ma azonban jól sikerült. Máskor is kipróbálom.

Január 10. Még a „szépírás”-t kellene valahogy megoldani. Igaz, soha nem törekedtem arra, hogy szabályos „gyöngybetűk”-kel írjanak a gyerekek. A tartalom legyen csodálatos, a forma pedig tetszetős. Ehhez a szemléletemhez még párosul az, hogy ezeknek a gyerekeknek gyorsabban jár az eszük, mint a kezük. Így aztán a füzeteket nem lehetne kiállítani, de nem éppen kétségbeejtő a helyzet. Valamit azért ki kellene találni!

Január 11. Második hete ülünk négyes csoportokban. Bármilyen nehezemre is esik, be kell vallanom, tényleg jobb így. Pedig nagyon nem akartam. Úgy néz ki, hogy mindenki jól érzi magát a csoportban, és jobban dolgoznak. A legszembetűnőbb a változás Boginál. Teljesen megváltozott. Sokat dolgozik, és jól. Vidám és könnyed lett. Dorottya, Ági és Kitti is jól kijönnek egymással. Sőt! Csabával sincs semmi gond.

Január 12. A tananyag témakörönkénti feldolgozása sok előnyt jelent. Az egységes kép kialakulása mellett, gyorsabban lehet haladni, és tudásuk sem kevesebb. Sőt, koncentráltabb. Napok óta a Hunyadi témakörrel foglalkozunk, de ma valahogy felvetődött a tatárjárás. Ez még a téli szünet előtti témakör volt, és meglepődtem, hogy szinte mindent tudtak még azok is, akik nem mindig jeleskednek.

Most már rajzórán is jók a csoportmunkák. A múlt héten incíziálékat készítettünk, holnap pedig illusztrációt rajzolunk egy Mátyás mondáshoz.

Azt elég nehéz volt megtanulni, hogy miként lehet csoportban rajzolni, festeni. Még néha most is felvetődik, hogy ki mit csináljon. Igaz, ez előfordul magyarórán is. Még mindig nem értem, az e az igazi, ha felosztják a feladatot egymás között a csoporttagok, vagy ha párosával dolgoznak, vagy ha mindenki hangosan gondolkodva járul hozzá a közös munkához.

A „tegnap” még égető, nagy probléma mára már nem központi kérdés. Nagyon egyszerű. Az anyagtól, s a feladatoktól függ. Például: Játsszátok el, hogyan történt a beszélgetés Géza fejedelem és fia között! Terveztétek meg rajzban, majd mondtátok el szóban is, milyen ruhában voltak a szereplők és milyen volt a terem bútorzata!

Ennél a feladatnál a csoportból kell egy Géza fejedelem és egy István. Egy gyerek tervezi a díszletet, egy pedig a jelmezeket. Természetesen a felkészülés során beszélőhatnak, és bele is szólnak egymás munkájába. A feladatoktól függően számtalan formája van az együttműködésnek. Mindenki maga is dolgozik, de figyel, segíti társait, még ő is bármikor, bárkihez fordulhat segítségért.

Amikre nagyon kell vigyázni, azok a következők:

- mennyiségileg a feladat se több, se kevesebb ne legyen, mint amennyit a csoport teljesíteni tud,
- a feladat csoportra szabott legyen,
- minden csoport kapjon különböző készségeket fejlesztő feladatokat (szóbeli fogalmazás, írásbeli fogalmazás, vázlatleírás, szövegértés stb.).

Ezek a legfontosabbak, de az osztálytól függően sok mást is szem előtt kell tartani.

Január 20. Ma beszélgettünk arról, hogy az ismereteket ki, honnan gyűjti, gyűjtheti. Szóba jöttek az újságok is. Felvettem, hogy amennyiben valaki a tananyaghoz kapcsolódó cikket, vagy egyéb, közérdeklődésre számot tartó témát talál, felhívhatná erre a társai figyelmét is. Tamás, aki nagyon sokat olvas, felajánlotta, hogy az otthon összegyűlt folyóiratokat be is hozza, hogy nézhessük. Zseni ötlete volt, hogy tudatosan figyeljük a lapokat, esetleg osszuk is be, ki, mit olvas.

Linda azonnal kért egy rajzlapot, és színes tollakkal, nagy nyomtatott betűkkel ráírta: „SFSz”. Vagyis: Sajtófigyelő Szolgálat. Feltette a faliújságra, és kérte, aki benevez, írja rá a nevét. Mindez néhány perc alatt történt. A váratlan meglepetéstől bambán álltam, s hiába kerestem a szavakat, néma maradtam. Mert az nagyon jó, ha okosan irányítják az ember munkáját, jó ha segítenek mások a gondjaink megoldásában, jó, ha vannak olyan kollégák és szülők, akikkel lehet együtt gondolkodni, de ha van olyan, aki az én gondolataimat tudja továbbfűzni, aki az elkezdett mondatot be tudja fejezni – az csodálatos.

Január 25. Hát ez az! Számomra ez az igazi csoportmunka!, amit ma csináltak a gyerekek magyarórán. Nagyon előre vagyunk a tananyaggal, s most néhány órára népmeséket iktattam be. A népmesék szereplőit betűvel láttuk el. Például a király: „k”, a királylány: „ki”, a királyfi: „kf”, a boszorkány: „b” és így tovább. Azután felírtam a táblára egy mese címét. Ki + K + B. A mesét csoportokban írták meg. És most! Ez volt az első eset, amikor a legtermészetesebben fogtak munkához. Mindenkinek volt mondanivalója. A mondatokat megvitatták, és a legjobbat felírták. Semmi vita, abszolút közös munka.

Tudat alatt számomra eddig is ez jelentette a csoportmunkát. Ez azonban újabb kérdést vet fel. Például: tényleg ez a csoportmunka? Csak ez az? Lehet-e mindig így dolgozni? Minden feladat megoldható-e így? Miért sikerült ez most ilyen jól? Az eddigiekhez képest ez könnyebb feladat-e, vagy csak érdekesebb?

Megannyi feleletre váró kérdés!

A továbbiakban már nagyon hízagos a napló. Ritkán írtam. Ennek sok oka van, amit felesleges lenne itt elemezni. Csodás hetek és gyötrelmes napok váltogatták egymást. A gyerekek egyre otthonosabban mozogtak a csoportmunkában. Január végére megszűntek a viták, a tanév eleji nagy zűrzavar egy kellemes munkazajjá szelődött. Én is nagyon jól éreztem magam a tanítási órákon. Ennek nem mondok ellent azzal, hogy ekkor alakultak ki az igazi konfliktusaim. Ez a sors íroniája, hogy amikor már már biztos voltam a dolgomban, mások akkor zúdították rám a kétségeket.

Február 23. Eltelt egy hónap, s úgy érzem képtelen vagyok írni. Most teljesen hullámvölgybe kerültem. Az igazi okát meg sem tudom magyarázni. Valahogy úgy érzem, aki ért a tanításhoz, az ellene van a csoportmunkának. Aki cártolja, és támogatja, az nem biztos, legalábbis nem mindenki ért hozzá.

Február 24. A 2. csoport elmesélte, hogy ott volt a közös életükben egy körülbelül két hétig tartó nehéz időszak. A nézeteltérések és véleménykülönbségek egész a vitáig, a veszekedésig fajultak. Ez alatt az idő alatt feltűnően kevés pontot szereztek, és ezért is mindig egymást hibáztatták. Aztán egy nap, már maguk is megsokallva ezt az állapotot, leültek együtt, hogy megbeszéljék a problémákat. Mindent sorra vettek, megvitattak, s kibékültek. Erről azonban senkinek nem szóltak soha, azóta sem, mert ez a csoport belső ügye volt.

Április 9. Véget ért a tavaszi szünet. Még két hónap és a tanév is befejeződik. Addig azonban még...

A mai napon az volt a legfontosabb esemény, hogy megbeszéltük, hogyan ünnepeljük meg az anyák napját. Több megoldási lehetőséget is javasoltam, ésők majd nem egyhangúlag azt választották, hogy a csoporttagok május 6-án meglátogatják egymást, s mind a négyen köszöntik mindegyikük édesanyját. A műsort természetesen önállóan állítják össze, és tanulják meg. Remélem, jó lesz így!

Április 11. Most már nem hallgatok senkire. Úgy csinálom a csoportmunkát, ahogy én a legjobbnak érzem. Amit lehet, közösen csinálnak a gyerekek, de ha gond van, magyarázok és segítek. Régen rájöhettem volna erre.

A tananyaggal egyébként megint nagyon előre szaladtunk. Ismét beiktatok egy tanmenet módosítást, és így egész ciklus magyarórait arra használom fel, hogy a májusi kirándulást előkészítsem. Szeretném, ha jól megismernék már előre Visegrádot, Szentendrét, Esztergomot. Meg is beszéltük ma ezt a tervet.

Április 16. Ma írtunk egy levelet minden anyukának, amelyből megtudja, hogy május 8-án délelőtt gyermeke csoporttársai meglátogatják. Azért írtunk ilyen korán, hogy a családi programot ennek ismeretében tervezzék. Megkezdjük a Duna-kanyar alapos feldolgozását. Rengeteg anyagot gyűjtöttünk össze.

Minden nap más szempontból vizsgáljuk a városokat. Az osztályunk már teljesen egy utazási irodának tűnik. A falakat prospektusok, újság cikkek, képeslapok, tanulói felhívások és térképek borítják. A polcokon útleírások, tájékoztatók sorakoznak, pedig május 8-ig még bőven van időnk. Ne is mondjam, kedvencünk Kovács Margit és az Alsóvár.

Május 6. Vasárnap délelőtt. Nagy erőpróba ez a mai nap. Ezekben a percekben gyülekeznek a csoportok a különböző helyeken. Minden csoport sorba felkeresi a tagok családját, két gyerek kivételével, mivel két anyuka sem fogadni nem akarta a köszöntőket, sem gyermekeiket nem engedték el. Igaz, olyan szülő is van, mint Kitti édesanyja, aki egy balatoni utat mondott le, mondván: ez neki fontosabb.

Nagyon drukkolok nektek drága kicsi csemetéim! Ügyesek legyetek!

Délután három anyuka is felhívott, hogy elmondja, mennyire jólesett neki a köszöntés. Nekem pedig a telefoni

Május 7. Fél nyolctól délig nem fogytak ki a mesélésből. Nagy ovációval számoltak be élményeikről. Mindenhol szeretettel fogadták őket, és teleették magukat süteménnyel, fagyival, csokival. Kiderült, hogy bár az anyukák voltak az ünnepelemek, gyermekeik lettek a főszereplők. Azt hiszem, ez így van jól.

Este szülői értekezlet volt, sok köszönet és elismerés mellett fülemben maradt egy mondat: A tegnapi köszöntés az év találmánya volt.

Június 13. Hát ez a nap is eljött. Néha mennyire vártam, hogy siettettem volna az időt! Most meg?

A klubdélután remekül sikerült.

Sokan napokkal ezelőtt elkezdték a búcsúzkodást, mások ma délután döbbsen rá, hogy ez az utolsó közös napunk. Mindenki vérmérséklete szerint vett búcsút.

Bogi még az ajtóból is visszazaladt egy századik puszilért. Hilda csak állt, és csendben megfogta a kezem.

Június 22. Tanévzáró ünnepély, majd bizonyítványosztás. Kitűnő lett: Linda, Zseni, Ági és Laci. Dorottyanak és Andrásnak egyetlen négyese van – magyarból.

A leggyengébb Gusztó és Vili lett, 3–3 hármassal.

Tanulmányi munkáért, közösségi magatartásáért, és példamutató magaviseletért kiosztottunk 22 darab jutalomkönyvet.

Nagy volt az öröm – s már mindenki a vakáció mámorában élt. Vidáman kacagva értek haza.

Fél órával az ünnepély befejezése után már csak mi álltunk a tanteremben Klárával. A tanári asztalt beborította a rengeteg virág. Mi pedig néztük a színes csokrokat, de gondosan kerültük egymás tekintetét.

VI. ÖSSZEFOGLALÓ

A hagyományos tanítási módszer a pedagógus előadására épült. Az ideális tanár-modell a tájékozott, színes egyénis aki „jó órát tart”. A tanításon van a hangsúly. Minden lényeges mozzanat egységesen és nyilvánosan történik.

Ezt a tanítás-centrikus folyamatot az osztályt alcsoportokra bontva föl lehet számolni, és ezáltal a gyerek egyéni tanulása, személyisége kerülhet a középpontba.

A frontális ülésrendet megszüntetve 3–5 fős kiscsoportokba ültetjük a gyerekeket. Ők választják meg a csoporttársaikat, és velük töltik az egész tanulási időt. Öntevékenyen, együttműködve sajátítják el a tananyagot, gyerekek a pedagógus partnerévé válnak tanulásuk vezetésében, átvesszik tőle a tanulásirányítás, a kezdeményezés, ütemezés és az ellenőrzés jó részét. Ez az alcsoportokban, és kedvező érzelmi környezet által támogatva történik.

Ideális tanár-modellé a szervező, segítségnyújtó, odafigyelő személyiség válik, aki támogatja a gyerekek önálló tanulási törekvéseit. Az egyes személyek problémáira és nem a tananyagra koncentrált, így teremti meg az aktív részt és a pozitív társas légkör kialakulásának feltételeit.

A tanórák elején az osztályon belüli alcsoportok külön-külön kapnak feladatokat. A gyerekek önállóan, egy vagy a pedagógus segítségével dolgozzák ezeket fel. A tanulási folyamat jelentős része az alcsoporton belül, bizalmas légkörben halad, csak az órák utolsó harmadában kerül sor összevont, nyilvános megbeszélésekre. Ekkor értékeli egymás munkáját a csoportok és a pedagógus is a csoportokat.

A feladatokat – a kísérletben – úgy alakítottuk ki, hogy a gyerekek ne csak gondolat-foszlányokkal, didaktikus ál-kérdésekkel, hanem valódi, összetett, izgalmas problémákkal kerüljenek szembe. Így a feladatok szabadon nyitottak a kreatív önkifejezés, az elmélyült és alapos tudás, a komplex, sokoldalú szemlélet kialakulásához.

Kétéves kísérletünk tapasztalatai szerint (amit 9–10 éves gyerekekkel, öt általános iskolai osztályban végtünk, minden tantárgyra kiterjesztve) – a fenti eljárásoknak köszönhetően – a gyerekek és az osztály magatartás alapvetően megváltozott.

Kellemes, meleg légkör alakult ki az osztályokban. A gyerekek fokozatosan megtanultak egymásra figyelni, rögzíteni társaik gondolatait és szeretettel közeledtek egymáshoz. Autonóm, energikus, kooperatív személyiségekké váltak, örömmel és teljes odaadással tanultak, gondolkozásuk differenciáltabbá, tanulásuk és helyzetfelismerésük hatékonyabbá vált.

Közelebb kerültek a pedagógusokhoz is, személyes viszonyt alakítottak ki velük; a hagyományos tanítási sokszor csak unalommal, kényszeredetten végzett tevékenység mindannyiuk számára örömteli folyamattá vált.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- AEBLI, H.: Lélektani didaktika. Piaget lélektanának didaktikai alkalmazása. OPI, IKFK, 1984. szerk. Benda J.
- ANCIFEROVA, L.J.: A személyiségpszichológia néhány elméleti kérdése és problémája. in: Személyiséglélektani sz.gy.l. szerk.: Szakács-Kulcsár, 1981.
- BÁBOSIK I.-NÁDASI M.: A pedagógus lehetőségei a közvetett ráhatási formák létrehozásában a csoportmunka keretében. Magyar Pedagógia, 1974/2.
- BARTLETT, F.C.: Az emlékezés. Gondolat, 1985.
- BENDA J.: Akcióterv (projekt) a honfoglalás témakör integrált feldolgozására a harmadik osztályban. A tanító, 1986/2.
- BENDA J.-és mtsai.: Feladatrendszerek kiscsoportos tanításhoz az általános iskola 3. osztálya számára. OPI IKFK 1984.
- BERNE, E.: Emberi játszmák. Gondolat, 1984.
- BUZÁS L.: A csoportmunka. Tankönyvkiadó, 1980.
- COUSINET, R.: A csoportosan végzett szabad munka módszere. OPI IKFK, 1984. szerk.: Benda J.
- DEMETER K.: Az iskolai tanulás értékelési rendszerének fejlesztése. PSZ, 1985/7-8.
- DOISE, W. és mtsai.: A társas kölcsönhatás és a kognitív műveletek fejlődése. in: Csoportlélektan. Gondolat, 1980.
- FÁBIÁN Z.: A csoportfoglalkozások lehetőségei és főbb formái az általános iskola 1-4 osztályában. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964.
- FROMM, E.: A szeretet művészete. Helikon, 1984.
- HABERMAS, J.: (Papp Zsolt interpretációja) Cselekvéseméleti szintéziskísérlet: a racionalitástól a kommunikatív racionalitásig. Szociológia, 1984-85/1-2.
- HORTOBÁGYI K.: Néhány általános szempont a differenciált oktatás tervezéséhez és szervezéséhez. A differenciálás megvalósítása a tübingeni Gesamtschuleben. OPI IKFK, 1984.
- JÁRÓ K.: Nevelői akarat, közösségi önszerveződés. Kézirat, 1985.
- JÁRÓ K.: Az osztályfőnöki munka szociálpszichológiájáról. Köznevelés, 1986. I. 17.
- KARDOS L.: Általános pszichológia. Tankönyvkiadó, 1970.
- KRAPPMAN, L.: Az identitás szociológiai dimenziói. Szociológiai füzetek/21. 1980.
- LÁSZLÓ J.: Szerep és szerepelmélet. Világosság, 1976/1, 11.
- MATULA J.-né: Két éven keresztül tanított a kísérleti harmadik illetve negyedik osztályban, XXII. Bartók B. u. 8.
- MAKARENKO, A.: Pedagógiai hőskötemény. Kárpáti K., 1973.
- MOHÁS L.: Az alkotó nevelésről. OPI IKFK, 1983.
- NAGY S.: Az oktatásemélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, 1981.
- PÁLFINÉ DELI I.: Egy évig tanított egy kísérleti osztályban, Pécs, Apáczai Cs. J. Nevelési Központ, II. sz. Isk.
- PIAGET, J.: Válogatott tanulmányok. Gondolat, 1970.
- SASSNÉ DR. KISS G.: A tanórai csoportos munkaformában rejlő szociálpszichológiai hatások. A tanítóképző főiskolák tudományos közleményei, XVI. Debrecen, 1982.
- TELKES J.: Komplex művelődési intézményekhez kapcsolódó mentálhigiénés ellátás elmélete, OPI NEIK 1982/2.
- TRENTINI, G.-SCABINI, C.E.: Interazione e socializzazione, in: Orientamento, szerk.: Scarpellini, C. Editrice La Scuola, 1976.
- XANTUS GY.-né: Kísérlet óraszervezési változatokkal. Magyar Pedagógia, 1980/3.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ALLPORT, G.W.: Nyílt rendszer a személyiségelméletben. in: Személyiséglélektani Sz.Gy. szerk.: Szakács—Kulcsár, Tankönyvkiadó, 1981.
- ARONSON, E.: A társas lény. Közgazdasági, 1978.
- BARTECKI, L.: Az I–IV. osztályos gyerekek tanulócsoportjai. Zycie Szkoly, 1962/4. (OPKM)
- BÁTHORY Z.: Tanítás-tanulás. Tankönyvkiadó, 1985.
- BÁRHORY Z.–VAJÓ P.: A tantervi korszerűsítéstől a permanens fejlesztés meghirdetéséig. PSZ. 1984/9.
- BENDA J.: Személyiség és interakció. in: A személyiséget formáló iskolarendszer. szerk.: Benda J. ELTE Pedagógiai Tsz., 1982.
- BENDA J.: A kiscsoportos oktatásnak megfelelő tananyagszerkezet. Tantervelméleti füzetek, 1985. OPI.
- BENDA J.: A kiscsoportos oktatás szerepe az iskolában. PSZ., 1985/3.
- BENDA J.: Kiscsoportos oktatás a hazai és nemzetközi szakirodalomban. OPI IKFK, 1984.
- BENDA J.: Kiscsoportos tanulásszervezési kísérlet. Szimpátia csoport (Videofelvétel a kísérleti 4. osztályokról, 1985.)
- BENDA J.: Kiscsoportos tanulásszervezési modell. Szeged, JGYTF, 1986.
- BENDA J.: A dinamikus változó személyiség nevelésméleti és szociálpszichológiai elemzése. Kézirat, 1982.
- BENDA J.: Öntevékeny diákcsoportok tanulásának irányítása. (kutatási terv), 1984.
- BENDA J.: A kiscsoportos tanulásszervezés kezdeti nehézségei, az anyanyelv és a környezetismeret feldolgozása a harmadik osztályban. (OPI. Előkészületben.)
- BENDA J.: Nondirektív irányítású szimpátia csoportok tanításának elmélete és módszertana. OPI IKFK, 1984.
- BENDA J.: Kiscsoportos tanulásszervezési modell. Kutatásmethodikai problémák. (Előkészületben.)
- BÖDICKER, M.: Csoportmunka az iskolában – Empirikus vizsgálati eredmények. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1975/3. (OPKM)
- BRUNER, J.S.: Új utak az oktatás elméletéhez. Gondolat, 1974.
- BUDA B.: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1974.
- BUDA B.: A kommunikáció pszichológiai aspektusai. in: Szociálpszichológiai Sz.Gy. II. Tankönyvkiadó, 1976.
- BUDA B.: A szexualitás modern elmélete. Tankönyvkiadó, 1980.
- BUDA B.: Szociális szükségletek és magatartáskészségek. Köznevelés, 1983. V. 20.
- BUDA B.: Gondolatok az iskolapszichológiáról, az iskolapszichológus tevékenységéről. OPI IKFK, 1984.
- CLAPAREDE, E.: A funkcionális nevelés. Tankönyvkiadó, 1974.
- CSEPELI GY.: A szociálpszichológia vázlata. NPI, 1979.
- CSEPELI GY.–HEGEDŰS T.A.–KOZMA T.: Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Akadémia, 1976.
- FÁBIÁN Z.: Közvetett irányítású tevékenységformák az alsó tagozati tanítási órákon. Kandidátusi ért. 1974.
- FÁBIÁN Z.: Kiscsoportos tanítás az alsó tagozatban. OPI IKFK, 1984. (Vál. és szerk.: Benda J.)
- GÁSPÁR L.: Egységes világnépek komplex tananyag. Tankönyvkiadó, 1978.
- GOFFMANN, E.: A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat, 1981.
- GUBI M.: A rejtett tanterv. Világosság, 1980/1.
- HAJTMANN B.–KLEIN S.: Egy pedagógiai szituáció pszichológiai vizsgálata, PSZ. 1978/7–8.
- HANKISS E.: Közösségek válsága és hiánya. in: Diagnózisok, Magvető, 1982.
- HUNYADI GY.-né: Kollektivitás az iskolai osztályokban. Akadémia, 1977.
- HUSÉN, T.: Az iskola korunk társadalmában. in: Tanulmányok a nev. tud. köréből, 1972–74.
- KLEIN S.: Az ember a középpontban. JGYTF, Pszichológia Tsz., 1984.
- LANDSHEERE, G.: Az alkotó gondolkodást segítő pedagógia felé. in: Tanulmányok a nev. tud. köréből, 1972–74.
- LASZLAVIK É.: A csoportszervezés eljárásai és lehetőségei. Tankönyvkiadó, 1982.
- LORÁND F.: Társadalmi érdek és iskolarendszer. PSZ., 1977/11.
- MAJZIKNÉ–PATAKI F.: A nevelési eredményvizsgálat módszertani kérdései. Bp. 1965.
- MÉREI F.: Csoportosulás és társas szerkezet az általános iskolában. Bp. 1984.
- MÉREI F.: Az együttes élmény. Officina, 1947.
- MERTON, R.K.: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat, 1980.
- MIHÁLY O.: Nevelésfilozófia és pedagógiai célmélet. Akadémiai, 1974.
- MIHÁLY O.–LORÁND F.: Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. OPI, 1983.
- MIHÁLY O.: Innováció és permanens fejlesztés. OPI Továbbképzés, 1983.
- MIHÁLY O.–SZEBENYI P.–VAJÓ P.: Az OPI közoktatásfejlesztési koncepciója. OPI, 1983.
- MŰVELTSÉGGÉP az ezredfordulón. Szerk.: Rét Rózsa. Kossuth, 1980.

- M. NÁDASI M.: Az egységesség és differenciálás együttes érvényesítésének lehetőségei és sajátosságai az oktatási folyamat szervezésében. Kandidátusi értekezés, 1983.
- NAGY J.: (szerk.) A megtanítás stratégiája. Tankönyvkiadó, 1984.
- NAGY J.: Pedagógiai kultúránk fejlődési csapdái. Köznevelés, 1985. V. 21.
- PATAKI F.: Pedagógiai szociálpszichológia (szerk.) Gondolat, 1976.
- PATAKI F.: Nevelés és társadalom. Tankönyvkiadó, 1982.
- RANSCHBURG J.: Szeretet, erkölcs, autonómia. Gondolat, 1984.
- SOMLAI P.: A családi kapcsolatrendszer története és alakulása. Kandidátusi értekezés, 1982.
- SZABÓ L.T.: A rejtett tanterv. Bölcsészdoktori értekezés, 1982.
- VASTAGH Z.: Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. Akadémiai, 1980.
- ZSOLNAI J.: A képességfejlesztő iskoláért. Oktatókutató I. 1983.
- ZSOLNAI J.: Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet. OOK, 1982.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretnék köszönetet mondani az OPI Iskolakutatói és -fejlesztési Központja vezetőjének, dr. Mihály Ottónak azért az erkölcsi és anyagi támogatásért, amellyel a kutatás elindítását lehetővé tette. Köszönet illeti a kísérlet támogatásáért az iskolák igazgatóit: Fritúz Bélánét (Bp. XXII., Bartók B. u.), Rusz Tamásné (Bp. XIV., Varga Gyula A. park), Mihály Ernőt, Gáspár Évát, Hényei Magdát (Pécs, Apáczai Cs.J. Nevelési Központ), és külön köszönöm pedagógus kollégáimnak áldozatos munkájukat. Matula Józsefné, Kertész Viktorné, Pálfiné Deli Ildikó, Szigetvári Katalin, Lőb Gyuláné, Kalcsits Jánosné, Szalay Kornélia dolgozott a kísérletben.