

BÉRCZY DÓRA JUDIT¹**Csoportdolgozat a tanulók szemszögéből**

Az értékelések korát éljük. Mindenről visszajelzést kell küldeni azonnal, vagy egy munkamenet lezárását követően. Értékeljük az intézményt, a tanárokat, a munkamódszereket, és értékeljük a tanórán a diákjainkat. A tanórai munkát, egy-egy témakört szummatív (minősítő) értékeléssel zárjuk. Ez a megszokott rend, ezt várja el az iskolai szabályzat pedagógiai programja is. A diákok tanórai munkájának értékelésekor alkalmazhatjuk a formatív (fejlesztő), diagnosztikus (helyzetfeltáró) és szummatív (minősítő) módszert. Azonban a naplóba csak a szummatív értékelés eredménye kerül. Nem mindegy, hogy milyen jegy kerül a naplóba, mert ez alapján fog a diák továbbtanulni. Ebből következik, hogy az sem mindegy, milyen módszerrel dolgozunk a tanórákon, és ehhez kapcsolódóan milyen módszerrel íratjuk meg a dolgozatokat. Tanulmányomban a diákok szemszögéből vizsgáltam meg a tanórai munkához és a témazáró dolgozathoz való viszonyt. Mindkettőt projektben végezték a diákok.

1. A projektoktatás, projektmódszer, kooperatív technikák

Több mint 100 évvel ezelőtt, 1918-ban Kilpatrick megalkotta a projektmódszert. Dewey kísérleti iskolájában már korábban ezzel a módszerrel dolgozott. Magyarországon Hortobágyi Katalin 1991-ben könyvében írja le, hogyan lehet projektmódszerrel a természetben oktatni (Kilpatrick, 1918; Hortobágyi, 1991; Kováts-Németh, 2010; Kováts-Németh, 2015).

1.1 Történeti áttekintés

A projektmódszer Kilpatrick (Kilpatrick, 1918) nézetei alapján a céltudatos tevékenységben rejlik. A céltudatos tevékenység az értékes élet része. Amennyiben az oktatást a céltudatos tevékenységre alapozzuk, akkor az oktatás folyamata megegyezik az értékes élettel (Kováts-Németh, 2015). A módszer abban nagyszerű, hogy az életből veszi a problémát, melyet a kíváncsiságtól vezérelt diákok közösen oldanak meg. Meghatározzák a célt, ami felé önálló kutakodás révén jutnak el.

Deweynél már ez a koncepció jelent meg kísérleti iskolájában: „*hozzuk az iskolát az élettel kapcsolatba, s ezzel szükségképpen minden tantárgyat is szoros viszonyba hoztunk egymással*”

¹ Doktorandusz, Soproni Egyetem, Roth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományok Doktori Iskola; Szaktanár Soproni SzC Porpáczy Aladár Szakképző Iskolája, Kollégiuma és ÁMK-ja; szakovicsne.berczy.dora@gmail.com

(Dewey, 1912). Az életből vett példákat munkáltatva dolgozták fel, mintegy beletanultak a diákok az életbe.

Magyarországon Nagy László is hasonlóan, a gyerekek fejlődésének és érdeklődésének megfelelő tantervi koncepciót hozott létre. „...a legnagyobb mértékben az az irányzat van képviselve, amely a gyermek alkotó munkáját az ismeret-gyarapítás szolgálatába kívánja állítani” (Nagy, 1913, p. 281). Nagy munkásságát dolgozta fel „Domokos Lászlóné „Új Iskolájában” (1915–1949)” (Kováts-Németh 2010, p.203.), ahol a falusi életet hozta közelebb a gyerekekhez, akik érdeklődésük révén tanulták meg a falusi munkát, népszokásokat. Nemesné Müller Márta *Családi Iskolájában (1915–1943)*” (Kováts-Németh 2010, p.203.) is Nagy László koncepciója szerint dolgozott, a tevékenységorientált feladatokat részesítette előnyben.

1991-ben Hortobágyi Katalin megjelenteti *Projekt kézikönyvét*, melyben a projektmódszer használhatóságát mutatja be terepi viszonyok között (Hortobágyi, 1991). „A projekt olyan sajátos megismerési egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen e probléma megválasztása és megoldása, hanem igen hangsúlyozottan az, hogy ezek folyamatában széleskörűen mozgósítsuk a középponti problémához kapcsolódó (a tanulók által részben már ismert vagy még felfedezésre váró) összefüggéseket és felszínre hozzuk a megoldási variációk sokféleségét” (Hortobágyi, 1993, p. 44).

A leírtakból kitűnik, hogy a projektmódszer nem új pedagógiai módszer. Mégis a gyakorlati közoktatásban a megjelenése elvértve fordul csak elő. A projektpedagógia maga azonban így is alternatívát jelent a jelenlegi oktatási stratégia mellett.

A projektoktatás egyik alkalmazható módszeréről, a kooperatív technikákról is elmondható, hogy már a 19. században megtalálhatók a gyökerei, mert már Parker is alkalmazta iskolai oktatásában (Horváth, 1998). A kooperatív technikák közül a legismertebbek Kagan technikái. Előtte Elliott Aronson szociálpszichológus is megalkotta a saját „mozaik módszerét” (Kereszty, 2009).

Összegezve elmondható, hogy ezeket a módszereket már egyáltalán nem lehet új módszereknek nevezni. Alkalmazni kell az említetteket az oktatásban, mert a munka világában már elvárt, hogy tudjanak az emberek egyénileg gondolkozni, kutatni és csoportban dolgozni. Ezeknek a mozzanatoknak a megtanítása, begyakorlása és belsővé válása az iskolákban kell, hogy megtörténjen.

2. A projektpedagógia jellemzői a szociális fejlődés szempontjából

„A projektpedagógia a hagyományos nevelés és oktatás alternatívája” (Kováts-Németh 2010, p. 202). A diákok tevékenységorientált feladatokat kapnak. Ezek a feladatok az élettel összefüggésbe hozhatók. Egyéni, páros és csoportos munkán keresztül, a gyerekek érdeklődésére alapozva készülnek el a feladatok, amelyeket be is mutatnak a diákok társaiknak (Hortobágyi, 1991; M. Nádasi, 2003; Hegedűs, 2002; Farkas, 2010; Kováts-Németh, 2010; Szákovicsné Bérczy és Schläffer, 2017). Bábosik (2006) szerint is a tanórai kereteket fel kell váltania a tömbösített óráknak, hogy a diákok személyisége minél jobban tudjon fejlődni a tevékenységorientált feladatok által (Bábosik, 2006).

A módszerek között megtaláljuk a személyes célok megismerését elősegítő, az önállóságot, kreativitást, valamint kutatást elősegítő és az együttműködést feltételező módszereket. E három nagy csoporton belül megtalálhatók például a következő módszerek: a tanulói kiselőadások, vita, kutatás, házi feladat, vetélkedő, projekt módszer, kooperatív technikák, szemléltetés, stb. (Kováts-Németh, 2010). A módszerek gazdag tárházából válogatva mindig az éppen aktuális téma, probléma feldolgozásának megfelelőt lehet kiválasztani. A diákok egyénileg, párban vagy csoportosan dolgoznak, a problémához igazodva.

A projekt módszer néhány jellemzője a szociális készségek fejlődésének szempontjából:

- „*alapvető szociális kritériumok gyakoroltatása, a demokratikus közülethez szükséges készségek elsajátítását (szabadság, önállóság, felelősség, partnerség, humanizmus, kompromisszum) elősegítése*”;
- „*tevékenységorientált, kreativitást, alkotást és együttműködést tesz lehetővé*”;
- „*fejleszti a tanulók kommunikációs készségét, elősegíti, hogy mások véleményét meghallgassák, egyúttal a helyes viselkedéskultúra megvalósulását*”;
- „*segít a szorongás, lámpaláz leküzdésében a csoportos tevékenység, a közös munka eredményeként*” (Kováts-Németh, 2010, pp. 211–212).

3. Értékelés a projektoktatásban

„A projektoktatás eredménye mindig egy produktum” (Kováts-Németh, 2010, p.213). A produktum fajtái lehetnek: egy probléma megoldása, materiális alkotás, esztétikai alkotás, tudás elsajátítása (Kilpatrick, 1918).

A produktumot a csoport tagjai közösen készítik el, együttműködve akár más, külső személyekkel is. Majd az osztálynak, iskolának közösen mutatják be az elkészült műüket.

A projekt előtt, amikor a probléma felvetése történik, egy előzetes tudásfelmérés zajlik, ez egy diagnosztikus értékelés. Szükséges ez ahhoz, hogy a tanár és a diákok is lássák, hogy ki mit tud, kinek milyen feladatot lehet kiosztani, miben kell, hogy fejlődjenek az egyes csoporttagok.

A munka közben formatív értékelésre számíthatnak a tanulók, mind társaik, mind tanáraik részéről. Ez az értékelés hozzásegíti őket ahhoz, hogy a munkájukat a lehető legjobban tudják elvégezni. Továbbá itt tanulják meg azt, hogyan kell értelmesen végighallgatni a különböző véleményeket. Nagyon fontos, hogy ezek a vélemények, értékelések jobbitó szándékúak legyenek. Erre tanítani kell a tanulókat, mivel eddigi tanulmányaikból nem ezt a mintát hozták magukkal. Sajnos a média is mindig negatív érzelmeket sugároz, amiből szintén nem tudnak diákjaink formatív értékelést tanulni.

A projekt értékelésénél tartózkodnak a tanárok a szummatív értékeléstől. Ez okozhatja a projektek alkalmazásának hátrányát, hiszen érdemjegyet ezáltal nem kapnak a diákok.

4. Értékelés a hagyományos oktatásban

A hagyományos oktatásnál a tanulói értékelésben a diagnosztikus értékelés, mely feltárja a diákok jelen tudását a témával kapcsolatban, csak elvétve figyelhető meg. Iskolaváltásnál az újonnan érkező diákoknál, nyelvi tudás felmérésénél szokták alkalmazni. Jegyképzés nem követi.

A formatív értékelés a tanulók hiányosságaira próbál rámutatni. Megmutatja, hogy az adott tananyag elsajátításában hol tart, mi az, amit még hozzá kell tenni a tudásához. Ezt az értékelési formát is követheti érdemjegy adása, bár jobb lenne, ha csak figyelmeztető, jobbitó szándékkal vetnék be a tanárok ezt az értékelési formát.

A szummatív (minősítő) értékelés kemény magot képez az oktatási folyamatban. A gyerek teljesítményét méri egy elvárt szinthez képest. Lezárja az addig tanultakat, nincs lehetőség már a javításra. Befolyásolja a jegy az adott diákot, néha ez vezet a „beskatulyázáshoz”, továbbá hatással van a továbbtanulási esélyeire, a munkához való viszonyára, és a pillanatnyi családi hangulatra is (amennyiben a szülőt érdekli a gyermeke iskolai teljesítménye). „*Tény, hogy a hazai közoktatási rendszer elsősorban a minősítő (szummatív) értékelésre épül*” (Brassói–Hunya–Vass, 2005).

5. A projektben folyó munkák értékelése

A kísérletünk azért újszerű, mert a több héten át tartó projektben folyó munkát egy projekt-csoportdolgozattal zártuk. A dolgozat egyik felét önállóan kellett megoldani, míg a másik felét csoportban.

A tanítási órák alatt a diákok a projektmunkájukat az osztály többi tagjának bemutatták, majd közösen megbeszélték. Itt formatív értékelés történt. A kijavított bemutatóra már a csoportok pontokat kaptak, és a pontokból a megszokott rend szerint, a befektetett munka fejében a csoport tagjai jegyet tudtak képezni. A kapott pontokat a csapatkapitány szétosztotta annak megfelelően, hogy ki, mennyit tett a csoportmunkához. Az összegyűjtött pontok egy előre meghatározott pontrendszer alapján megmutatták az érdemjegyet.

Ezt követte egy témazáró dolgozat, amit kicsit átalakítottunk az eddigi munkákhoz igazodva. A már megtanult tényanyagot felhasználva a csoport tagjaira, azaz jelen esetben 5 főre írtuk meg egyesével a kérdéseket. Előállítottunk öt különböző lapot, minden lapon más-más kérdésekkel, azaz differenciált kérdéseket kaptak a tanulók.

A kísérletünkben feldolgozott témakörök az *Atomi aktivitás*, *Elektromosság*, *Mágnesesség*. Ezen témakörben feldolgozott órák témái: napenergia, atomenergia, energialábnyom, elektromosság, a mikrohullámú sütő működése, az emberi szervezet és az elektromos mező kapcsolata. A másik témakör: *Mi a fény*; *Energianyérés az élővilágban*. Ezen témakörön belül megvitattott órák témái: a fény szerkezete, hullámhossz, az emberi szem, a növények színe, a fény hatása az állatokra, madárvonulás, anyagcsere, helyes táplálkozás, népi ételek a Fertő-tájon.

A kérdéseket úgy állítottuk össze, hogy a csoport tagjai között lehessen differenciálni. Voltak egyszerűbb, az ismeret szintjén lévő kérdések és voltak az alkalmazás szintjén lévő kérdések is. A csoporton belül a diákok válogatták szét a lapokat, annak megfelelően, hogy ki melyik nehézségi fokú kérdéssort tudja megoldani. Már itt is önállóan dönthettek.

5.1 A csoportdolgozat jellemzői

A csoportdolgozatunk jellemzőit leginkább Kagan (2009) módszerével lehet összehasonlítani. Az amerikai módszerhez képest kicsit változtattunk, hogy alkalmazható legyen nagyobb tananyag mérésére, és jobban megfeleljen a hazai elvárásoknak.

Egyéni feladatok: A csoporton belül minden diák kapott egy feladatlapot, amin öt különböző kérdés szerepelt. Kagan (2009) módszerében mindenkinek azonos kérdések jutnak. Azonban a külön kérdésekkel, melyek differenciált kérdések voltak, a csoporton belül az egyes tanulók tudását is le tudtuk mérni. A csoporttagok közötti segítséget megengedtük. Egyrésztől azért,

mert ezzel az empátikus készségüket is mérni szerettük volna. Másrészt pedig azért, mert az óra 45 perce csak akkor volt elég a dolgozat megírására, ha mindenki pontosan tudta a tananyagot. Ennek következtében a felfokozott idegi állapotban kapott segítséget az agy jobban raktározta, gyakorlatilag az így kapott tudás is megmaradt. Ezt a jelenséget Selye 1936-os kutatása óta tudjuk, de nem alkalmazzuk kellőképpen.

Kagannál (2009) kevesebb anyagmennyiséget dolgoznak fel egy-egy tudáspróbánál. A mi csoportdolgozatunknál a már említett témákat illesztettük be a dolgozatba, hiszen nem érünk rá ilyen nagy témazáró dolgozatoknál arra, hogy részenként, több órán keresztül írják a tanulók a dolgozatot.

A dolgozat kérdéseinek összeállítása a tanár részéről is munkaigényes feladat, hiszen a csoportok 5 fősek voltak, és mindenkinek öt különböző, differenciált kérdést kellett készíteni. Ezáltal összesen 25 különböző kérdést fogalmaztunk meg.

Az egyéni lapokra a tanulók a témazáró dolgozatnak megfelelő értékű jegyet kaptak.

Csoportdolgozat: A csoporttagoknak közösen is meg kellett oldani a feladatokat. Ez azt jelentette, hogy az egyénileg elkészített feladataik kérdéseit látták viszont a csoportlapon, ahova a témáknak megfelelően voltak csoportosítva a kérdések. Ezen a lapon már nem javíthattak. A gyors formatív értékelés után, amit a csoporttagok hajtottak végre, a csoportlapra már a helyes választ írták. A megbeszélte válaszok által még jobban rögzültek az adott témák a diákoknál, így mindenki a csoporton belül elérte az elvárt szintet. Erre a csoportlapra a normál feleletnek megfelelő értékű jegyet kaptak a tanulók. Kagan (2009) *Tudáspróba a csoportnak* elnevezésű gyakorló tudáspróbát használ, azonban nem értékeli jeggyel.

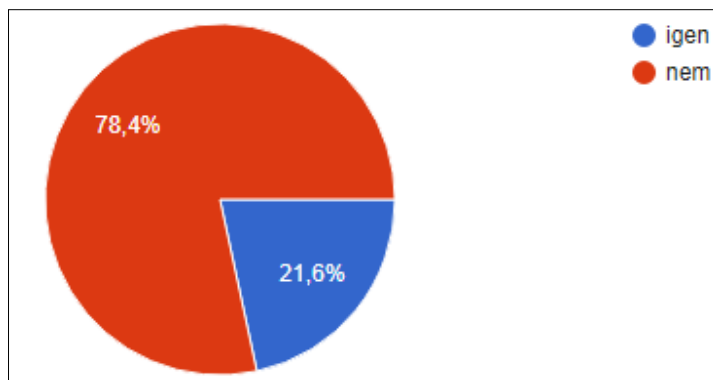
Összegezve, az általunk alkalmazott csoportdolgozatnál a diákok külön-külön differenciált feladatlapjukra kapnak egy témazáró értékű jegyet, ami mindenkinél más. A csoportdolgozatokra, amit közösen megbeszélnek, kapnak egy felelet értékű jegyet, ami a csoporton belül minden diáknál azonos lesz.

5.2 A kérdőív kiértékelése

A kérdőívet 74 kilencedikes évfolyamon tanuló diák töltötte ki. Valamennyien részt vettek a Komplex természettudományos tantárgy óráin. A vizsgálatot két éven keresztül is megismételtük. A kérdőívet a dolgozat megírása után egy héten belül töltötték ki a diákok elektronikus formában, otthonukban.

Arra a kérdésünkre, hogy *Írtál-e már, ezen kívül, olyan csoportdolgozatot, ahol mindenkinek volt külön munkája?* 74 fő válaszadóból 58-an azt felelték, hogy nem. Ebből arra következtettünk, hogy az ilyen módszerrel írt dolgozatokat nem alkalmazzák a tanárok. Továbbá nem

differentiálnak a tanárok dolgoztatás közben, hanem mindenkinek ugyan azt a kérdéssort adják (1. ábra), Viszont ha még tovább gondolkoztunk, amit már leírtunk problémának, itt megerősítést nyert, hogy nem alkalmazzák a tanárok a projektmódszert és a kooperatív technikákat, többek között azért, mert a számonkérésnél már más módszert kellene alkalmazniuk. Az itt bemutatott csoportdolgozat éppen ezt a problémát szeretné feloldani.



1. ábra. Írtál-e már, ezen kívül, olyan csoportdolgozatot, ahol mindenkinek volt külön munkája?

A diákok a csoporton belül szétszötták az öt különböző feladatlapot, és felhívtuk a figyelmüket arra, hogy a csoportdolgozatot együtt kell elkészíteniük. Innentől úgy érezték, hogy a csoportdolgozat a fontosabb. Továbbá örültek annak, hogy nekik csak 5 kérdésre kell válaszolniuk a 25 kérdés helyett, amit a csoportlapon láttak. Ezt tükrözi a „Tetszett-e, hogy neked csak egy részét kellett megoldani a dolgozatnak?” kérdésre adott válaszaik (2. ábra). Itt kitűnik az is, hogy öt diák nem tudott, és nem is akart együtt dolgozni a társaival. Azonban a maradék 69 főnek nagyon tetszett, hogy csak 5 kérdést kapott. Ezzel úgy érezték, hogy ténylegesen meg kell tenni mindent a csoportért. Hiszen 5 feladatot meg lehet oldani. Az építő egymásrautaltságot nagy mértékben ki lehetett használni. Mivel a feladat súlyától látszólagosan megszabadultak, már jó kedvvel álltak neki a dolgozat megírásához. Ez nagyban kell ahhoz, hogy elérjük közben a személyiségformáló hatását a csoportdolgozatnak. Itt már az egymásra figyelésüket, empátikus készségüket tudtuk fejleszteni.



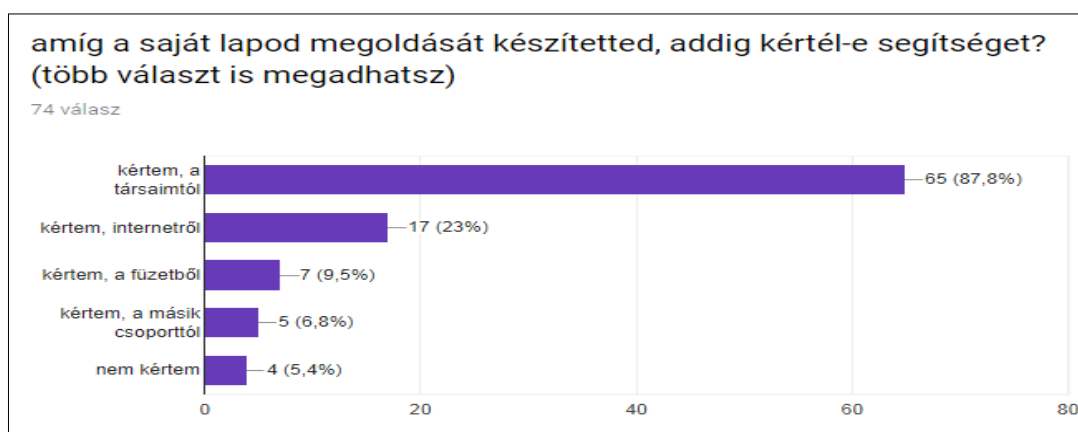
2. ábra. Az egyénileg elvégzett munkához való viszony

Nagyon érdekesek a következő kérdésünkre kapott válaszok. A diákok a dolgozatoknál mindig megpróbálnak puskázni, információt begyűjteni mindenhol. Ez most nekik megengedett volt a csoporton belül. A munka alatt nem volt tapasztalható hangoskodás, próbáltak olyan csöndben „piszmogni”, mint a normál dolgozatírás közben. Néha még fel is sandítottak, hogy valóban megbeszélhetik-e a feladatokat. „A megoldólapra ráírtátok, amit a többiek kidolgoztak, vagy előtte megbeszéltétek?” (3.ábra) kérdésre 60,8%-uk (45 fő) válaszolta, hogy előtte megbeszélték. Nagyon fontos ez a válasz a diákok részéről. Hiszen a feladatok kortársi interakciókat szabályozó funkcióját figyelhetjük itt meg. A dolgozat közben, ahol amúgy is kevés az idő, egymás felé fordulnak, értékelik, amit a másik írt. Mivel egy csoporton belül a közös cél elérése érdekében tevékenykednek, itt nagyban ment a formális értékelés, hiszen nem megbántani akarta a csoporttársát, hanem javítani a gondolatain. Azaz az ilyen jellegű dolgozat szociálisan értékes, közösségfejlesztő hatású, amit néha hiányolunk az ifjúságnál.



3. ábra. A csoportdolgozat megbeszélésének aránya

A következő kérdés („Amíg a saját lapod megoldását készíted, addig kértél-e segítséget?”) válaszainál (4. ábra) még inkább látszik, hogy a csoport tagjai egymásban megbíznak, és inkább egymástól várják a segítséget elsősorban, nem az internettől. A készségfejlesztő funkcióját figyelhetjük meg a csoportdolgozatnak. Egymással interakcióba léptek a diákok, kommunikációs és kooperációs készségük fejlődött. Továbbá a szövegértési képességüket és a kérdéstechnikájukat is tudtuk formálni. Minél gyorsabban el tudták olvasni és értelmezni a feladatot, és tömören megfogalmazni a kérdésüket, annál hamarabb kapták meg a helyes választ társaiktól.



4. ábra. Kitől kér a diák segítséget dolgozatírás közben?



5. ábra. A csoport biztonságot ad

Kagan (2009) építő egymásrautaltságát láthatjuk a következő kérdésre (5. ábra) adott válaszokban is. A kérdésünk így szólt: „Véleményed szerint könnyebb vagy nehezebb csoporton belül dolgozatot írni?”. Ahogy látjuk az 5. ábrán, 86,5 %-uk válaszolta, hogy könnyebb együtt megoldani a feladatokat. Mivel az órákon és otthon is csoportokban kellett dolgozniuk, kialakult

bennük, hogy mindig interakcióban vannak a másik emberrel. Kérdezhetnek a másiktól, megerősítést kapnak, számíthatnak egymásra. Egy normál dolgozatírás közben elszigetelten, egyedül, szó nélkül kell teljesíteniük, ami negatívan stresszeli a legtöbb diákot. Ha a munka világára szeretnénk felkészíteni őket, akkor a csoportban dolgozás és a csoportdolgozat elengedhetetlen, hiszen a mintát itt tanulják meg, hogyan kell hatékonyan együttműködni másokkal.

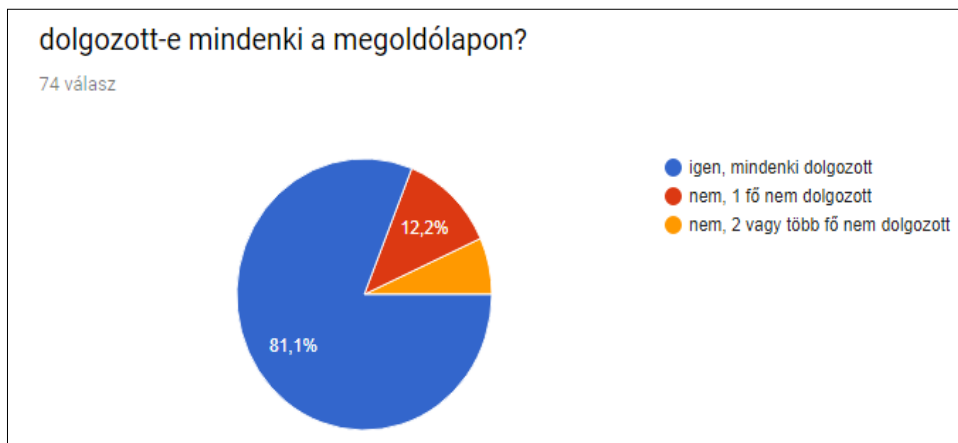
A 6. ábra szemlélteti, hogy mennyire szeretnek csoportban dolgozni, mennyire gyámoltalannak érzik magukat egyedül a diákok. A csoportdolgozat kérdéseire a választ már tanulták, mindet projektben megoldották, bemutatták. Az „*El tudta volna készíteni egyedül a 25 kérdéses dolgozatot?*” kérdés válaszai alapján látható, hogy 85,1% (63 fő) nem bízik magában. Inkább a csoport mögé bújik, ahonnan pozitív visszajelzéseket kap. A csoportos feladatok által a szociális és cselekvési képességeiket fejleszthetjük, ahol a reális önértékelésük kialakul. Együtt tudnak dolgozni másokkal, ami a későbbi munkájukhoz nagyon szükséges, és ezzel együtt képesek lesznek kommunikálni és mások érdekeit szem előtt tartani.



6. ábra. Csoportban könnyebb dolgozni

A „*Dolgozott-e mindenki a megoldólapon?*” kérdésre a válaszok (7. ábra) többsége, 81,1%-a *igen* volt. Ez azt mutatja nekünk, hogy 60 fő a 74-ből nem várt a csoporton belül található jobb tanulóra, hogy megoldja helyette a feladatokat. Mindenki kivette a részét a munkából, hiszen csak 5 feladatra kellett megadni a választ. Majdnem mindenki felelősnek érezte magát a csoportjáért. A legfontosabb, normaközvetítő funkciója érvényesült itt a feladatoknak. A társadalmunkban betöltött különböző szerepek fontos alapja az, hogy mindenki tudja, hogyan kell viselkedni, milyen szabályok érvényesek rá. Aki felelősséget érez saját maga és mások munkája iránt, annál elértük a konstruktív életvezetést. Ennek a kérdésnek az elemzése mutatta azt, hogy

nyugodt szívvel osztályozhattuk önállóan is a tanulókat, mert a saját feladatát mindenki elkészítette egyénileg, többnyire. Amit pedig a társaitól kérdezett, az a pozitív hatású stressznek köszönhetően jól rögzült.



7. ábra. Mindenki dolgozott a csoportban

A csoporton belül még azok is megértették az „Értetted-e, hogy a csoport által készített megoldólapon is kapsz osztályzatot?” kérdést (8. ábra), akik nem voltak hajlandók együttműködni. Ugyanis a 74 főből 70 diák azt felelte, hogy megértette. Ez azért szomorú, mert ha visszatekintünk az előző kérdésre és a 7. ábrára, akkor látjuk, hogy 14 fő nem dolgozott együtt a többiekkel. Az ő szociális képességeiknek a fejlesztése elsőrendű feladat. Különben a társadalom számára kívülállók lesznek, amit nem engedhetünk meg.



8. ábra. A csoportdolgozat is jegyet ér

A „Próbáltad-e megmondani a társadnak, hogy csak akkor kaphattok mindannyian jobb jegyet, ha mindenki dolgozik?” kérdés (9. ábra) az előző kérdés megerősítése volt. 83,8%-uk, 62 fő

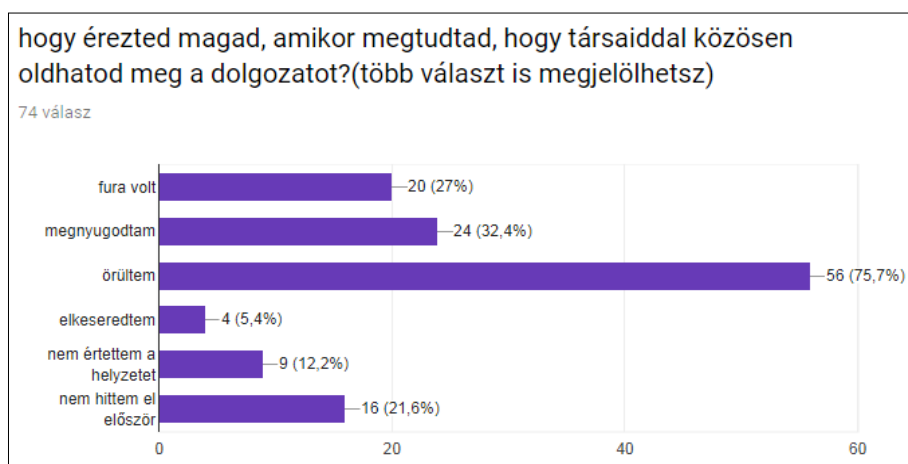
válaszolta, hogy mindenki megértette a feladatot. Itt a „nem foglalkoztam velük” választ adók száma 3 fő. Ha végignézzük a diagramokat, akkor mindegyiknél előjön 3-5 ember, akik a csoportmunkától teljesen elszigetelődnek. Ez a csoportdolgozat-módszer arra is alkalmas, hogy az antiszociális diákokat kiszűrje, és patrónus tanárt lehessen melléjük találni. Az osztálytermi viselkedésből, illetve a kérdőív anonimitását megváltoztatva, ha csak a tanár láthatja, hogy melyik diák melyik választ adta, akkor egyszerű a perifériára szorult diákok felkutatása. Jelen esetünkben ezek a tanulók nem érezték jól magukat a közösségükben, másik iskolába szerettek volna menni, azonban mindegyiküknél a szülő kényszerítő ereje érvényesült iskolaválasztásnál. Ezek a diákok a negatív viselkedésükkel kényszerítették ki később a szülőkből az iskolaváltást. Természetesen ez a kérdőívől nem derül ki, de ezt lehetett tapasztalni, s a kérdőív elemzésével az egyes tanulók osztályhoz való viszonyára tudunk következtetni. A következő kérdésnél ugyanezeknek a személyeknek az ellenállása is látható (10. ábra).



9. ábra. A csoporttagok ösztönzése

A „Hogy érezted magad, amikor megtudtad, hogy társaiddal közösen oldhatod meg a dolgot?” kérdésre több válasz is adható volt. Azonban az előbb említett, periférián lévő tanulók válaszaik közül az egyik az „elkeseredtem” volt. Láthatjuk azt is a 10. ábrán, hogy a tanulók a „megnyugodtam” és az „örültem” válaszokat jelölték többnyire. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók feloldódtak a csoportdolgozat közben, és nyugodtan, a kérdésekre koncentrálnak, a legjobb eredményt tudták produkálni. Látható továbbá a „fura volt” válaszok nagy száma is. Ez annak köszönhető egyrészt, hogy nem tudták, hogy csoportban fognak dolgot írni. Amikor a tanár az óra eleji szervezés után arra kérte őket, hogy alakítsanak csoportokat, akkor először értetlenül ültek, mert ők a szokásos dolgozatírásra készültek. Utána a magyarázatot követően kialakították a csoportokat. A másik ok, amelyre már az első kérdésből is következtetni

lehetett, hogy nem írtak még hasonló módon dolgozatot sem projektben, sem kooperatív technikával.



10. ábra. Viszony a csoportdolgozathoz

A következő kérdés még nyomatékosabbá tette a diákok tetszésnyilvánítását. Arra, hogy „Szeretnéd-e, hogy a többi dolgozat is hasonló legyen?”, (11. ábra) 64 fő válaszolta, hogy *igen*, 1 fő azt, hogy *nem*. A többség mindegyik osztályban szívesebben írna csoportdolgozatot a tantárgyon belül. Ez pozitív visszajelzés, mert jelenti az *igen* válasz azt is, hogy a csoportbeosztás jól sikerült, megismerték egymást a tanulók. Másrészt arról is, hogy szeretnek csoportban dolgozni, egy-egy projekt elkészítésénél megbíznak a társaikban, jól el tudják osztani az eléjük kerülő feladatokat. Továbbá ösztönzik egymást a további kérdések megválaszolására.



11. ábra. Szeretnéd-e, hogy a többi dolgozat is hasonló legyen?

Az utolsó, „Szívesen írnál-e más tantárgyaknál ilyen típusú dolgozatot?” kérdésre (12. ábra) 66 fő válaszolta, hogy *igen*, 3 fő azt, hogy *nem*. A többség válasza alapján elmondható, hogy megbíznak a tanulók egymásban. Szívesen beszélgetnek egymással, nemcsak tanulásról, hanem

egyéb, apró-cseprő dolgaikról is. Ha megtanulják a feladatokat felosztani egymás között, akkor más tantárgyaknál is tudják alkalmazni ezt a technikát. Ez előremutató egyrészt az élethosszig tartó tanulás elérésében. Másrészt a csoportban való munkálkodásban, ami elvárt a munka világában. A 3 fő tanulónak szociális téren nagyon sok segítségre van szüksége a társaitól, tanáraitól és a szüleiktől egyaránt.



12. ábra Szívesen írnál-e más tantárgyaknál ilyen típusú dolgot?

Összefoglalás

Összefoglalva elmondható, hogy a több mint 100 évvel ezelőtt kitalált oktatási módszereket és technikákat alkalmazni kell, mert a mai kor gyerekeire is jó hatással vannak. Egyre több a tananyag, egyre kevesebb idő alatt kell megtanítani velük azt a tudást, amelyet alkalmazniuk kell majd felnőttként. Ezt pedig csak összehangoltan, több érzékszervet bekapcsolva lehet.

A projektoktatást, projekt módszert alkalmazó tanárok, azért, hogy az értékelésüknél, témazáró dolgozatoknál se kelljen eltérni a megszokott munkaformától, alkalmazhatják a tanulmányban bemutatott csoportdolgozatot. A csoportdolgozat előnyei, hogy projektben dolgozik a csoport minden tagja. Mindenki egy időben, de más-más feladaton munkálkodik, a tudásképességének megfelelően. Nem a tanár differenciál, hanem a tanulók egymás között. Szociálisan értékes fejlődés figyelhető meg a projektben dolgoztatott tanulóknál. Empatikus készségük fejlődik, dolgozat közben is segítséget nyújtanak egymásnak. Határozottan javul a tervezési készségük, képesek lesznek beosztani idejüket. A csoporton belül képesek lesznek megfogalmazni kérdéseket az adott problémával kapcsolatban és képesek lesznek egy stratégia mentén felosztani a feladatokat.

A csoportdolgozatot követő kérdőív eredményeinek értékelésével világosabbá válhatnak a tanár számára az osztályon és a csoportokon belüli viszonyok. Továbbá a vizsgálatot folytató tanár számára az is egyértelmű ennek a kérdőívnek köszönhetően, hogy a kísérletben részt vett,

itt három osztály közül melyikben nem jó a csoportok felosztása, és melyik osztályban nem egységes az osztályközösség. Ennek segítségével meg lehet keresni az osztályon belül a kirekesztett, vagy magát kirekesztettnek érző tanulókat, és lehet rajtuk segíteni, hogy be tudjanak illeszkedni, és értékes részét képezzék az osztálynak.

BIBLIOGRÁFIA

- Bábosik, I. (2006). A feladat, mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 4. sz. [online] <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00102/2006-04-ta-Babosik-Feladat.html> [2018.06.13.]
- Brassói, S. – Hunya, M. – Vass, V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 7–8. sz. [online] <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejleszto-ertekeles-az-iskolai-tanulas-minosegenek-javitasa> [2018.04.13.]
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és társadalom*. Budapest: Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai)
- Farkas, A. (2010). Gondolatok a projektmódszer történetéhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 1–2. sz. [online] http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz_2010_1-2_208-213.pdf [2018.03.14]
- Hegedűs, G. (szerk.,) (2002). *Projektpedagógia*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar.
- Hortobágyi, K. (1991). *Projekt kézikönyv*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Hortobágyi, K. (1993). *Erdei Iskola*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Horváth, A. (1998). *Kooperatív technikák, Hatékonyság a nevelésben*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Kagan, S. – Kagan, M. (2009). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Kereszty, Zs. (2009). Szerkesztő az olvasóhoz. In: Kagan, S. – Kagan, M., *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, Vol.19. No. 4. pp. 319–335.
- Kováts-Németh, M. (2010). *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius Kiadó.
- Kováts-Németh, M. (2015). *Iskolafejlesztés a reformpedagógiában*. Győr: Palatia Kiadó.
- M. Nádasi, M. (2003). *Projektoktatás*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

- Nagy, L. (1913). Irányok és törekvések az alkotó munka terén. In: Répay, D. és Ballai, K. (szerk.), *Az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus naplója s a vele kapcsolatos kiállítás leírása*. (pp. 280–288) Budapest: Fritz Ármin Könyvnyomdája.
- Szákoviczné Bérczy, D. J. – Schläffer, R. (2017). A környezetpedagógia megjelenése a közoktatásban. In: *Hazai és külföldi modellek a Projektoktatásban*. (pp. 257–263) Budapest: Óbudai Egyetem, CD.

DÓRA BÉRCZY

GROUP PAPER FROM THE STUDENTS' POINT OF VIEW

We live in the era of instant assessment of nearly everything. In our case at the end of a particular period of a project. The institute, the teachers the methods and our students are being evaluated constantly. The performance of the students or a certain topic are closed by a summative (qualifying) evaluation. It is expected by the policy of our school and the syllabus. Moreover, other methods are also acceptable during the lessons, such as formative (developing), diagnostic (situational) and summative (qualifying) ones. However, only the summative grade is recorded in the register. This can be crucial because the grades have enormous impact on the admission to the universities. This means that the methods used in the lessons should be co-ordinated with the ways the tests are composed. The aim of this paper is to examine this process from the students' point of view. This was accomplished in two projects.