

Jármai Erzsébet Mária

## Interaktív tanulás a készségfejlesztő órán

*A pedagógiai diskurzust manapság – az oktatás minden szintjén – jórészt a szemléletváltás igénye, a módszertani megújulás szándéka, és a változások következtében szorgalmazott folyamatos reformtörekvések hatása uralja. A felsőoktatás sem kivétel. Egyre nagyobb kihívással szembesülnek az oktatók a munkaerő-piaci elvárásokat és a tömegoktatás körülményeiből adódó helyzetet illetően. A tanulmány kritikus észrevételeket és építő javaslatokat fogalmaz meg a felsőoktatás-pedagógia módszertanával kapcsolatban, felidézve a múlt tanulságait és rámutatva a jelen lehetőségeire. Egy esettanulmányon keresztül mutatja be, hogy a projekt használatával hogyan megy végbe a komplex készségfejlesztés, azaz egy több órán átívelő egyszerű feladatsorozattal hogyan lehet életszerű helyzetet teremteni a tananyag elméleti ismereteinek integrálására. Az ismeretátadás és kompetenciafejlesztés harmonikus egységben történő megvalósulására láthatunk példát a magyar nyelvű Prezentációs- és íráskészség-fejlesztés tantárgy keretében, amit a hallgatói visszacsatolás, a kurzust záró kérdőív válaszainak elemzése egészít ki.*

### Rövid helyzetértékelés – a jéghegy csúcsa

Az általános iskola 5. osztályától kezdődően egészen a felsőoktatásig általános probléma manapság az, ami olyan sztereotip véleményekben fogalmazódik meg, hogy a diákokat, csekély kivétellel, nem lehet motiválni, nem érdekli őket semmi, legkevésbé a tananyag. Csak ülnek az órán, nem válaszolnak a tanár kérdéseire... – panaszkodik sok tanár és oktató, aki tehetetlennek érzi magát, és a körülöttünk lévő világban zajló változásokat hibáztatja, mert a változások ritmusával nem tud lépést tartani. Reformok sorozatában élünk évtizedek óta, de úgy tűnik, a pozitív hatás késlekedik az oktatásban.

A tanárok érzékelik, hogy másképp kellene a diákokkal foglalkozni, mint régebben, más módszereket kellene alkalmazni, de a gondolat jórészt szándék marad tettek helyett. Általános jelenség, hogy a pedagógusok sokkal inkább aszerint tanítanak, ahogyan őket tanították, sokkal kevésbé aszerint, hogy mit tanítottak nekik (Falus, 1998:110). E feltételezés alapján értelmezhető az okok jó része, amelyek az iskolai nevelés-oktatás problémáinak hátterében állnak. Nem a belátás és elfogadás hiánya akadályozza a pedagógusokat hatékony módszerek alkalmazásában. Az általánosan elfogadott „hagyományos” pedagógia elvei szerint szocializálódó pedagógusnemzedékek a mintakövetéssel interiorizálódott tevékenységeket örökítik tovább tanítványaikban. Pályakezdő és tapasztalt pedagógusok esetében is már a céltételezésnél jelentkezik a prekonceptiók befolyása (Jármai, 2008:8).

A napjainkat elárasztó hatalmas információhalmaz egyaránt azt indokolná, hogy ne a közvetítendő tudás mennyisége növekedjen, hanem a tudásforrások elérésében, az információk rendszerezésében, feldolgozásában kapjanak hatékony segítséget a tanulók. A tanári szerepek megváltoztak, a tanár többé nem a „mindentudás” megtestesítője, szakmai szerepében el kellene szakadnia az ehhez való kényszeres ragaszkodástól. Az interdiszciplináris alapokon íródott szakirodalom rendre ezt hangsúlyozza, de a szemlélet nehezen változik, „a sok értékes pedagógiai kísérlet és fejlesztés eredménye mellett megfér a maradiság is” (Einhorn, 2015:53).

Különösen a felsőoktatásban szembesülünk ezzel a problémával, ahol még inkább megkérdőjelezhető a pedagógiai módszertani igényesség, hiszen nem is beszélhetünk tudományos alapokon kidolgozott felsőoktatás-módszertanról, ami feltehetően összefügg azzal a ténnyel, hogy az oktatók nagyobb hányada nem rendelkezik pedagógiai felkészültséggel. „Évek óta visszatérő kérdés, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók számára szükséges, elvárt vagy egyszerűen az intézmény oktatási hatékonyságának biztosítása érdekében előírt feladat legyen-e a pedagógiai felkészültség? Ha a hazai felsőoktatás ebben egységes lenne, és az oktatási tevékenység pedagógiai alapjai mindenhol egyforma jelentőséggel jelennének meg a gyakorlatban, valamint az erről való gondolkodásban, akkor a digitális nemzedék megjelenésével előálló feladatok egy módszertani paradigmaváltással, a gyakorlat pragmatikus formálásával is megoldhatók lennének” (Ollé, 2010:23-24).

### A múlt pedagógiai tapasztalatai a jelenben igazolódnak

A szemléletváltás szükségessége nem mai keletű és nem 10-15 évvel korábbi. Sokkal régebbi. *A tanulási folyamatot segítő módszertani követelmények folyamatos megújításához való adaptív hozzáállás már a múlt század 30-as éveiben kinyilvánított elvárás volt.* Azóta sok felfedezés beigazolódott a tanulás pszichológiai feltételeiről, ami alapján tisztában vagyunk a tanulást támogató pozitív érzelmi élmények jelentőségével, de akkoriban is voltak, akik meg voltak győződve a pozitív tanár-diák kapcsolat szerepéről, ami a nevelő hatások közvetítője (vö. Bábosik, 2011). Sejtetik, hogy a száraz ismeretközlésnél többre van szükség a megismerő mechanizmusok eredményesebb működéséhez. Így ír erről Prohászka Lajos 1937-ben megjelent könyvében az oktatás lefolyásával kapcsolatban:

Az oktatás módszerét mindig a személyre irányultság jellemzi szemben például a tudományos kutatás módszerének tárgyi irányultságával. Vagyis az oktatásban egy szubjektum (a tanár) mindig bizonyos ráhatást fejt ki egy másik szubjektumra (a tanulóra), hogy ezzel bizonyos lelki folyamatokat indítson meg benne. (Prohászka, 1937:154).

.. a személyről-személyre való ráhatás aktusainak van bizonyos meghatározott menetük, egymásra következésük, s ahol éppen ezért ez aktusok mindegyike célszerű és indokolható. A módszer tehát a tanulóban mindenkor tervszerűen idéz elő és irányít bizonyos lelki folyamatokat s ennél fogva természetesen alkalmazkodnia kell a megismerés általános lefolyásához. (Prohászka, 1937:163)

Prohászka az oktatás lefolyását taglalva a módszer elméletére gondol, aminek két aspektusát, az oktatás formáját és menetét különbözteti meg. A formán belül a didaktikai hagyományokon nyugvó három oktatási alapformát említi:

*Akroamatikus forma:* a művelődési javakat a tanár úgy közvetíti a tanulónak, hogy mint ismerettartalmakat folyamatosan elmondja, előadja, kifejti, maga a tanuló pedig csupán figyel és esetleg jegyez (Prohászka, 1937:156). Ebben a formában felismerhető a felsőoktatás ma is legjellemzőbb módszertanának keretét adó pillér.

..az előadás, ahol a meghirdetett tantárgy egészét vagy annak egy részét a tantárgyat felvevő összes hallgató – ez jellemzően teljes évfolyam, vagy annak egy része –

egyszerre hallgatja. Az előadások látogatása a tanulási folyamat szerves része, az előadásokon való részvételre azonban a hallgatók adminisztratív eszközökkel nem kötelezhetők. A számonkérés viszont az előadásokon elhangzott ismeretanyagot is felöleli.<sup>14</sup>

Az, hogy az oktatók használnak-e vizuális eszközöket az előadáson, és hogy ezt a hallgatók rendelkezésére bocsátják-e, teljesen esetleges, a lokális intézményi szokásoktól függ. Az pedig mindentől független, egyéni döntés, szakmai felkészültség, hivatásszeretet, vagy csupán akaratlan pedagógiai rátermettség kérdése, hogy az előadó mennyire engedi hatni saját személyiségét.

*Erotematikus forma:* párbeszéd formájában lefolyó oktatás a tanár és a tanuló közt váltakozó kérdések és feleletek fonálán dolgozza fel a művelődési javakat. Legtermészetesebb formája az oktatásnak, mert közvetlen kapcsolatot létesít a tanár és a tanuló között (Prohászka, 1937:157). Manapság is a szemináriumok sajátja az alábbi leírás.

..ahol a hallgatói csoportokban aktív módon, a tanárral, oktatóval, kutatóval történő intenzív kommunikáció lehetőségét kihasználva tanulnak egy teljes tantárgyat vagy annak egy részét. Egyes tantárgyaknál az előadás és a szeminárium kiegészítheti egymást.<sup>15</sup>

Ennek a kategóriának a jegyeit viseli magán a ma is létező, de kevésbé gyakori oktatási forma, a gyakorlat (amely nem azonos a szakmai gyakorlattal) és a konzultáció. Szintén intézménytől és főleg egyéni oktatási stílustól függ, hogy mennyire hagyja kiteljesedni egy oktató az interaktív kapcsolatot, illetve módszereivel mennyire engedi bevonódni hallgatóit az együttgondolkodás és alkotó tanulás folyamatába.

*Deiktikus forma:* az oktatás harmadik formája úgy vezeti rá a tanulót az új ismeretre, hogy megmutatja az oktatás tárgyát, szemléletesen elébe állítja, esetleg előtte hozza létre. Régebben csupán bizonyos készségek megtanítására vélték ezt az oktatási formát alkalmasnak; a munkatanítási elv térfoglalása óta azonban szerepe jelentősen kiszélesedett, mivel a szemléltetés módszeres elvével került kapcsolatba, azzal a feladattal, hogy a tanuló ismeretszerzésének élményszerűségét közvetlenül a tárgyból eredő hatásokkal biztosítsa, másfelől pedig, hogy a nem-szemléleti jellegű tartalmak elsajátítását is közvetlenné tegye az ismereti aktusnak cselekvésformákká való feloldásával (Prohászka, 1937:159). Nagyon érdekes, hogy ezt az oktatási formát – amelynek elsősorban a munkaoktatásban tulajdonítottak jelentőséget a korszak pedagógusai – szánják a készségfejlesztésnek.

*Az a nézet, hogy az ismeretközlést vagy ismeretátadást és készségfejlesztést két külön oktatási forma elvi keretei között képzeltek el elődeink, ma is érezteti hatását abban a szemléletben, ami az ismeretátadás és kompetenciafejlesztés harmonikus egységben történő megvalósításával szembeni ellenállást tükrözi.*

A három alapforma keretein belül további alcsoportokat különböztettek meg. Ezek között említi meg Prohászka a ráataláló vagy rávezető (heurisztikus) formát, amelyről azt mondja, hogy „az oktatásnak a legművészibb, de egyúttal legnehezebb módja, (...) mert

<sup>14</sup> BGF TVSZ III. kötet 2014, 35. o. valamint: BGF Szervezeti és működési szabályzata, III. kötet, a BGF Hallgatói követelményrendszere, Tanulmányi és vizsgaszabályzat. 2. fejezet, A vizsgáztatás rendje. Foglalkozások, részvétel a foglalkozásokon. 41. §, (1), 36. oldal, Hatályos 2015. június 27. napjától. 90 p. [http://www.bgf.hu/documents/hallgatoi\\_ugyek/hallgatoi\\_szabalyzatok/BGF\\_SzMSz\\_III\\_kotet/TVSZ\\_2015\\_11\\_06.pdf](http://www.bgf.hu/documents/hallgatoi_ugyek/hallgatoi_szabalyzatok/BGF_SzMSz_III_kotet/TVSZ_2015_11_06.pdf) (Letöltve: 2016. 02. 28.)

<sup>15</sup>BGF TVSZ III. kötet 2014, 35. o. valamint: lásd előző.

sehol sem szükséges annyira a tanár rátermettsége, mint éppen a rátalálás alkalmazásában, mert ügyetlenül vezetett heurisztika a tanítást csak unalmassá és fárasztóvá teszi. Ellenkező esetben ez a forma erő kifejtésre ösztönzi és következetességre szoktatja a tanulót, magát az oktatás menetét elevenné és örömmel teljessé teszi” (Prohászka, 1937:161). Mai szemmel egyaránt modern gondolkodásmódról vallanak e sorok. 80 évvel ezelőtt is jól felismerhetőek már azok az igények a tanulás eredményességét illetően, amelyeknek a kielégítése ma elkerülhetetlen nemcsak a munkaerő-piacon való boldoguláshoz.

Prohászka kiemeli, hogy „a tanítás módszeres menete nem követheti sem pusztán az empirisztikus, sem pedig pusztán a racionalisztikus megismerés-szkémát, hanem olyan aktusokból kell kiindulnia, amelyekben receptivitás és spontaneitás<sup>16</sup> egyformán érvényesül” (Prohászka, 1937:183). A korszak reformáramlatait illető kritikáinak alapja, hogy elveti bármelyik módszer túlzott érvényesítését: „A munkamódszerek legnagyobb hibája éppen abban rejlik, hogy csupán spontaneitást ismer, a receptivitást egészen kizárja. Ezzel az ellenkező végletbe esik, mint az empirisztikus alapon álló formális fokozatok tana, amely viszont majdnem egészen receptív jellegű. *Spontaneitás nélkül nincs tanulás, de csakis spontaneitással alig képzelhető el biztos tárgyi tudás*” (Prohászka, 1937:181).

Prohászka a megismerés és tanulás lefolyását az akkori modern pszichológia nyelvén úgy értelmezi, hogy „azt a tudataktust, amelyben a receptivitás és spontaneitás egyaránt szerepel, nevezzük élménynek” (1937:184). „Az élmény tehát kétségkívül tapasztalás, de több mint tapasztalás. (...) Az élményben tehát receptivitás és spontaneitás sajátos közvetlenségben és totalitásban érvényesül” (1937:186). „Az élmény elszigetelt megismerés; de épp ezért még nem megismerés. Teljessé akkor válik, ha az élménytartalmat tárgyi jelentésében, «értelmében» felfogjuk, megvilágítjuk, vagy kidolgozzuk, ami viszont csakis átfogó összefüggés keretében, fogalmi hálózat segítségével, kölcsönös viszonyítás és indoklás útján lehetséges. Ezt az aktust, amely az élményt kiemelve a maga egyszerűségéből, egy összefüggő egészbe állítja bele és ezzel mások számára is hozzáférhetővé teszi, nevezzük *megértésnek*” (1937:187). „A megértés tehát mindig az élményben történik és nem rajta kívül vagy utána, úgyhogy ennek alapján azt mondhatjuk: a megértés egészen sajátlagos élmény” (1937:190). „*Az oktatásnak lehetőleg zavartalan élmények keletkezéséről kell gondoskodnia*” (Prohászka, 1937:198).

Prohászka receptivitás és spontaneitás kapcsolatáról szóló fejtegetésének fenti rövidített kivonatával azt érzékeltettem, hogy majd 100 évvel ezelőtt hasonló dilemmákkal küzdöttek a pedagógia prominens képviselői, mint a mai szakemberek. Jól látták, hogy *a pusztán ismeretközlő oktatás nem elég, meg kell találni mindig az egyensúlyt az elméleti és az alkalmazhatóságot felfedeztető, kipróbáló és gyakoroltató részarányok között.*

Az évek múltával folyamatosan napirenden volt a kívánalmak ismételtetése: „az iskola feladata, hogy olyan ismeretanyagot adjon, és úgy nyújtsa, hogy azt a tanulók más szituációban – a gyakorlati élet szolgáltatva számtalan problémahelyzetben – hasznosítani tudják. Ez a hasznosítás azonban nem tapasztalatok pusztá alkalmazását jelenti, hanem azt, hogy problémamegoldásaiban a rendelkezésükre álló ismeretanyaggal szabadon tudjanak „manipulálni”, ismereteiket új viszonylatokba helyezni, új szempontokból átcsoportosítani, új egészszé szervezni. S mindezt ne csak tudják, de szeressék és merjék is!” (Barkóczi és Putnoky, 1984:307).

Oktatási rendszerünkben nem vált még általánossá, hogy a tantárgyi ismereteket, tartalmakat felfedeztetve mélyednének bele a diákok egy-egy tananyagrészebe, sőt, magát a

<sup>16</sup> Receptivitás alatt megismerést ért Prohászka, a spontaneitást pedig a munkaelv módszertanával hozza összefüggésbe. (szerző)

probléma-felfedezést fejlesztenék. Sokszor kész feladatmegoldásokat visz végig a tanár az órán, és a problémát adottnak veszik a tanulók. Ilyen esetekben a tanár szemüvegén át, a tanár gondolati szűrőjén vizsgált helyzetet kapja készen a diák, a hallgató. Nincs más választása, mint a tanár interpretációjára hagyatkozni. Hasznos lenne tehát fejleszteni a problémaérzékenységet, ami hozzásegítené a problémák könnyebb felismeréséhez.

A tradicionális ismeretközlő szemlélet korlátai ma is gátat szabnak a gondolkodásra, megismerésre vonatkozó tudományos felfedezések beépülésének a tanításba, oktatásba. Gátat szabnak az olyan egyszerű, de fontos felismerések elfogadásának, mint például annak, miszerint az agyféltekei funkciók dominanciaviszonyainak tudható be, hogy pusztán verbális információk átadásával az ember a töredékére emlékszik annak, mint amit képileg vagy tettekkel segítenek elsajátítani.

Az emberek általában

- az olvasottak 10%-ára
- a másoktól hallottak 20%-ára
- a látottak 30%-ára
- az egyidejűleg látottak és hallottak 50%-ára
- a saját maguk által mondottak 70%-ára
- az egyidejűleg mondottak és cselekedettek 90%-ára emlékeznek (Beyer, 1986; Jármái, 2005; Ginnis, 2007:48).

Ezért fontos, hogy a tanulást aktívvá, emlékezetessé tegyük – cselekvéssel, élményekkel. Az ilyen módon való tanulás nem kíván erőfeszítést, és mindig meglehetősen természetességgel zajlik. Ezzel szemben a szemantikus emlékezés hatalmas mennyiségű belső motivációt igényel (Ginnis, 2007). Nem véletlen tehát, hogy a konstruktív tanulásszemléletben is alapvető szerepet játszik a cselekvés, ami keretet ad az ismeretek alkalmazásának, ezáltal az életközeli helyzetek megteremtésének, a társakkal zajló interakcióknak, az egyéni tudáskonstrukciók ütköztetésének és átalakulásának, az önállóság kibontakoztatásának (Jármái, 2008:16). Van tehát egy nagy „piaci rés” az oktatásban, és marad is addig, amíg a pedagógusok és oktatók fejében elkülönül az ismeretátadás és kompetencia-fejlesztés, illetve, ez utóbbi jelentőségét tagadják vagy nem ismerik fel.

### **Hogyan tovább a módszerekkel? – Fókuszban a „tréning”**

Az évek óta napirenden lévő pedagógiai problémák még napjainkra is csak a felvetés és a globálisan megoldásra váró kívánalmak között szerepelnek, a követendő jó példák ugyanis esetiek, egy-egy innovatív szellemiségű iskolához, egy-egy tanárhoz, újító tanszékhez kötődnek, de nem általánosak és nem országosan elterjedtek. Einhorn például a nyelvoktatás eredményességének növelése kapcsán írt vitaindítójában az általános pedagógiai szemlélet-váltás késlekedéséről ír, és ugyanolyan konklúzióra jut 2015 végén, mint amiről már tíz évvel ezelőtt is olvashattunk (vö. Jármái, 2005; 2008): „pedagógiai kultúraváltásra van szükség ahhoz, hogy a magyar közoktatás eredményesebb és korszerűbb legyen” (Einhorn, 2015:49). A felsőoktatás pedagógiai kultúráját kulcskérdésnek tekinti a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítésmódról a tanulóközpontú megközelítésmódrá való áttérésben. Úgy véli, kihívást jelent a felsőoktatás számára a hangsúlyosabb motiválás, az egyéni tanulási utak biztosítása, a differenciált fejlesztés, és a tanárok módszertani

kultúrájának frissítése (Einhorn, 2015:52). A tények önmagukért beszélnek, és ez igaz a nyelvoktatás eredményességét tekintve is. Sokévi tanulás után a végzős hallgatók elég magas százalékban nem tudnak első nekifutásra nyelvvizsgát tenni és emiatt csak később kapják kézhez a diplomájukat. Szintén elérhető statisztikai adatok (Szerző nélkül, 2012; Fodorné, 2012) jellemzik a magyar lakosság nyelvtudását, amely számszerűsített tény eléggé negatív képet fest rólunk. Mindezek ellenére éppen a nyelvtanárok azok, akik pedagógiai felkészültségüknél fogva leginkább fogékonyak az innovatív, alternatív – a hagyományostól eltérő – módszerek alkalmazására. Példa erre a jelen tanulmánykötet tartalma is. A szemlélet-váltás vagy módszertani kultúraváltás, megújulás mégis indokolt az oktatás minden szintjén, hiszen a diplomaátvétel fiaskójáért nemcsak a felsőoktatás oktatói kárhózzátathatók. Számos leküzdendő akadállyal kell számolni mindenkinek, de a tanteremben a tanár a kulcsszereplő. Rajta múlik, milyen szerepet vállal föl. A tanárok többsége – akár nyelvtanár akár nem –, legnagyobb nehézségnek a diákok motivátlanságát tartja, de nem jut eszébe, hogy ezen a problémán neki is módja van változtatni (vö.: Ollé, 2009).

Ebben a témában folytatott kérdőíves lekérdezés során egyetlen olyan válasszal találkoztam, amelyik a pedagógiai munkára vonatkozó magvas igazságtartalmával kitűnt a több száz válaszadóé közül. Idézem: „Útravalóként első igazgatómtól a következő instrukciót kaptam, mielőtt megkaptam a munkaszerződésemet: két esetben ne keressem meg problémáimmal őt: (1) ha nem tanulnak a diákok megfelelően, (2) ha nem viselkednek megfelelően. Állítólag nekem erről papírom van, ami alapján erre a pályára kerültem és állítólag ehhez értek is. Úgy érzem ez a két mondat örökre összefoglalta számomra, hogy mit is jelent a tanári pálya” (Jármai – Csapai, 2015:286). Tehát a tanártól függ, hogy képes-e megbirkózni adott esetben a motivátlansággal, és a tanulókra koncentrálni, ha kell, interaktívan tanítani. A kulcsszerep azt jelenti, hogy a tanár van felhatalmazva arra, hogy eldöntse, melyik tanári „szerepbe bújik” az adott órán, melyik lesz a legmegfelelőbb ahhoz a csoporthoz, ahhoz a tananyaghoz, a konkrét helyzethez, és ő dönti el, milyen eszközöket használ fel, és milyen módon, a prioritásként kijelölt cél eléréséhez.

Számos tulajdonságot felsorolhatunk, amelyek az igazi tanáregyeniségeket jellemzik. Egységes recept azonban nincs. A jó tanár ismerveit még nem találta meg a neveléstudomány, pedig régóta törekszik olyan kritériumok beazonosítására, felsorakoztatására, amelyektől az oktatás hatékony lesz, a diák sikeressé válik. Minden tanár egyedi, ahogy minden diák (tanuló és hallgató) és minden nevelési-oktatási helyzet is az. Egyszeri és megismételhetetlen a maga sajátos jellegével, a közösen átélt élménnyel, kognitív és emocionális reprezentációival. Ugyanez a helyzet a módszerekkel. Korszakokat lehet elkülöníteni, amikor egy módszer dominánssá vált az oktatásban, különösen az idegennyelv-oktatásban.<sup>17</sup> Bizonyos időszakokként megfigyelhető egy-egy módszer népszerűvé válása, függetlenül attól, hogy adaptálható-e a konkrét körülményekre. A módszerek ilyen öncélú alkalmazása néha szakértelem híján, kellő felkészültség nélkül terjed. Fontos lenne elsősorban a módszerek jellemzőivel megismerkedni, mielőtt bármelyiket általános gyógyírként próbáljuk alkalmazni minden pedagógiai helyzetre.

Úgy tűnik, jelenleg a tréning kezdi betölteni ezt a szerepet. Interaktív, cselekedtető feladatokkal, vagy régen is jól ismert és felhasznált játékos elemekkel tarkított órákat neveznek el tréningnek.

<sup>17</sup> Időrendben az 1900-as évek elejétől: nyelvtani-fordító módszer, direkt módszer, intenzív módszer, audiolingvális módszer, kognitív módszer, audiovizuális módszer, humanisztikus módszer, kommunikatív módszer, interkulturális módszer. (Bárdos, 2000:26; Molnár A, 2001:10)

„A tréning, az oktatás és a képzés fogalma a köznapi használatban sok esetben szinonim fogalomként fordul elő. Többször tapasztaljuk, hogy általában a gyakorlatorientált képzéseket tréningnek nevezik” (Farkas – Molnár, 2008:100) (vö. Forgács et al., 2001). Eredetileg azonban „a tréning készségfejlesztésre irányuló módszer (Légrádiné, 2006). Talán az egyik legátfogóbb meghatározást Rudas János adta: a tréning magába foglalja a kognitív képességek mellett az érzelmi és viselkedési tanulást/fejlesztést, a társas, interperszonális és egyéb specifikus készségek és képességek fejlesztését, a célirányos (nem általános) személyiségfejlesztést, a strukturált gyakorlatokra épülő iskolai és egyéb oktatást. Ez azt jelenti, hogy a valósághoz hasonló körülményeket előidézve a résztvevők a csoportban különböző gyakorlatok közben mérik fel saját és társaik reakcióit, gyakorolva a gyors helyzetfelismerést és döntést, a munkamegosztást és az együttműködést” (Tuka et al., 2011; Kraiciné, 2004; Légrádiné, 2006 nyomán).

A tréning „a személyes tapasztalatok csoportban való átélése, elemzése kapcsán létrejött irányított tanulás. A csoporttörténekekben résztvevők az események személyes átélésén, „megtapasztalásán” keresztül jutnak el felismerésekhez, összefüggések belátásához, új ismeretekhez...” (Neményiné, 2006:51).

A tréning „célzottan a viselkedésváltoztatásra létrehozott (tudományos alapokon nyugvó) módszer. Aktív tapasztalatszerzésen alapuló tanulási helyzet, ahol nem az elméleti tudás megszerzése az elsődleges, hanem a megcélzott ismeretek és készségek előgyakorlása, valamint felkészülés azok használatára modellezett helyzetekben. Legtöbbször a csoportdinamikai folyamatokat az egyéni és társas fejlesztés szolgálatába állítja, mely fejlesztésen belül elengedhetetlen szerepe van a visszacsatolásnak” (Szerző nélkül, 2008).

„A tréning nehezen illeszthető a hagyományos képzésbe, hiszen a legjobb eredményt akkor lehet elérni, ha az adott kis közösség 2-3 napon keresztül együtt van és oldja meg a változatos helyzet- és szerepgyakorlatokat. (...) A jó tréner képes arra, hogy meghallgassa és bátorítsa a résztvevőket, új ötletet adjon a feladat megvalósításához, segítse a csoportkohézió megerősödését, a vitás kérdésekben ne döntsön, maradjon tárgyilagos és semleges” (Tuka et al., 2011; Kraiciné, 2004; Légrádiné, 2006 nyomán).

A fenti definíciókban fellelhetők mindazok az elemek (személyre irányultság, személyes tapasztalás, élmény, érzelmek, lelki folyamatok, gyakorlatiasság, heurisztika stb.), amelyek – régóta köztudottan – döntően befolyásolják a tanulási folyamatot, a tudás elsajátítását, de a „tréningen” kívül egyéb módszerek mentén is érvényesíthetők. Ami a tréning, mint alapvetően készségfejlesztésre irányuló, csoportos fejlesztő módszer megkülönböztető sajátossága, hogy célzottan hozza felszínre a résztvevők már meglévő ismereteit. Segíti beindítani azt a folyamatot, amelyen keresztül személyes tapasztalás során a résztvevők önmagukról és másokról, különböző helyzetekhez való viszonyulásukról új felismeréshez jutnak, de a folyamatokon nekik kell tovább dolgozni a hétköznapi élethelyzetben. A cél a már meglévő készségek, kompetenciák magasabb szintre emelése (vö. Farkas – Molnár, 2008:101; 143).

A felsőoktatás módszertanára irányuló kutatások, erre vonatkozó tanulmányok sejtetik (Halász, 2010; Ollé, 2010) azt a szélsőséges és rendszertelen helyzetet, amelyben az oktatás zajlik. Az oktatók egy része határozottan elutasító bármiféle kompetenciával kapcsolatos felvetéssel szemben (Vámos, 2011:39), másik része elkötelezett híve minden hagyományostól eltérő kezdeményezésnek, de esetleges, hogy van-e hozzá szakértelme, minimális felkészültsége. Az esetek nagy részében ez ki sem derül. Az intézményi és az oktatói autonómia ürügyén a hazai felsőoktatásban nem létezik (vagy csak elvétve) kritikai

visszajelzések nyomán született szankció, ha egy oktató nem az elvárt eredményességgel tanít.

Az oktatók többségéről természetesen feltételezhető a szakmai elhivatottság és jó szándék. Kevésbé róható fel nekik, ha a hallgatók érdekében módszertani kísérletezéssel élve ezt felszínes pedagógiai ismereteikkel, és „tudományoskodó” elemzéssel dokumentálják. Ez is csak az elkötelezettségüket igazolja, de ugyanakkor felhívja a figyelmet a szakdidaktikai és oktatás-módszertani továbbképzések szükségességére a felsőoktatásban.

A sok ellentmondás és dilemma felveti olyan pedagógiai módszertani központoknak (beleértve a mindenkori információs és kommunikációs technológia<sup>18</sup> jelenlétét, és alkalmazásában való jártasság megszerzését) a szükségességét, amelyek számos külföldi felsőoktatási intézményben működve arra hivatottak, hogy folyamatosan segítsék az oktatók munkáját. Együttműködéssel, szakmai tanácsadással, továbbképzésekkel, nemcsak azokat, akikben megvan a kezdeményezőkézség, hogy a korábbi gyakorlatuktól eltérő módszertani elemekkel gazdagítsák tanítási stílusukat, hanem olyan tanárokat is, akik még nem szánták rá magukat, hogy megtegyék az első lépéseket a szemléletváltás irányába.

Összefoglalásként kimondhatjuk, hogy nem kizárólagosan a tréningek adnak lehetőséget a kompetenciafejlesztéshez. A közoktatásnak is kiemelt feladata a kompetenciafejlesztés, de a tanárok nem trénerként valósítják meg azt. Továbbá nem az adja meg a presztízsét egy foglalkozásnak, hogy „tréningnek” nevezzük el. Rudas találon fogalmazza meg a jelenséget:

Bármennyire is örülhetünk a „tréningezés” és a trénerek ilyen hirtelen és nagymértékű elterjedésének, felszaporodásának, a nagyon gyors fellendülés bizonyos nem kívánt következményekkel, nem várt gyengeségekkel és „gyermekbetegségekkel” is jár. Ezért kezd egyre szélesebb szakmai körökben hangot kapni a tréningcsoportok és vezetésük minőségi fejlesztésének igénye (Rudas, 2007:133).

Az alkalmazott munkaformák felől közelítve a módszertani felvetést, „a felsőoktatásban a szemináriumon belül kialakítható tevékenység a csoportmunka, amely a kapcsolatteremtés, az együttműködésre való képesség, a lényeglátás és kreativitás, az önálló vélemény kialakításának kompetenciáit erősíti. Nagyon sok variációja ismert (tréning, szerepjáték, projektmunka, vita). Fontos közös sajátosságuk, hogy az adott foglalkozás résztvevői kisebb, 2-5 fős csoportokban együttműködve végzik a megkapott feladatot, majd a többieknek beszámolnak az eredményeikről” (Tuka et al., 2011). Az említettekén túl számos egyéb módszer, eszköz, technika<sup>19</sup> létezik, amelyekkel színesíthetők a tanórák, amelyek motiválóan hatnak a diákokra, mert pozitív érzelmi élménybázison keresztül juttatják őket ismeretekhez, és egyúttal fejlesztik kompetenciáikat (vö. Jármái, 2005).

Hasznunkra válna tehát felülemelkedni a divatirányzatok túlkapásain, és az akadémiai szintű igényesség szellemében elmélyedni a régi-új szakirodalom tanulságaiban. A szemléletváltáshoz, a szakma műveléséhez ugyanis folyamatosan „tanulnunk kell”, olvasnunk kell, mert „nem olvasunk” (vö. Nahalka, 2014), legalábbis nem eleget.

<sup>18</sup> Továbbiakban: IKT

<sup>19</sup> Interjúprojektek, drámaprojektek, Freinet-technikák, szimulációk, számítógépes szoftverek, esettanulmány, szimuláció, fogalomtérkép vagy elmetérkép (mind mapping) alkalmazása stb. Jelen tanulmánynak nem célja ezek maradéktalan felsorolása vagy bemutatása. (Szerző)



### Interaktivitást segítő projekt egy készségfejlesztő tantárgy keretében

A felsőoktatás az oktatóknak a változásokkal szembeni makacs ellenállása dacára (Vámos, 2011; Ollé, 2010) egyrészt a munkaerő-piaci kényszer miatt, másrészt a hallgatók megnyeréséért az elméleti tantárgyak mellett egyre több készségfejlesztő tantárgyat kínál. A Budapesti Gazdasági Egyetem palettáján az elmúlt évtizedben sok ilyen tantárgy jelent meg: például *Tanulásmódszertan, Karrierépítés, Kommunikációs gyakorlat, Üzleti kommunikáció, Tárgyalástechnika, Prezentációs-, és íráskészség-fejlesztés*. Mindkét tantárgytípusnál – azaz elméleti ismeretanyag esetében is – lehet olyan eszközökkel, módszerekkel segíteni a tanulási folyamatot, ami által a hallgató aktívabbá válik, megnő az érdeklődése, jobban bevonódik az órába, gondolkodik, és tudást érlel benne a tanulás. A tanár órai közreműködésének ez a közvetlen célja. Egy korábbi tanulmányban (Jármai – Szekeres, 2013) bemutattuk, hogy a *Jogi ismeretek* című elméleti tantárgy tanításában milyen változatosan és hatékonyan lehetett dolgozni a fogalomtérképpel (mind map) és esettanulmányokkal.

Nehézséget okozhat tantárgyanként a helyes arány megtalálása. Több tényezőt kell figyelembe venni, hiszen ezek függvényében alakítható ki az óra felépítése. Ezek a tényezők:

- az elérendő célok és az órai lehetőségek (az elvégzendő feladatok mennyisége valamint az idő, és infrastrukturális felszereltség korlátai)
- az elsajátítandó elméleti ismeretanyag és a célzott készségcsoportok harmóniája
- a feladatok relevanciája (érdekesség, kihívás) és a hallgatók képességstruktúrája (differenciálás).

Ha sikerül a megfelelő arányokat eltalálni, akkor az órán elmélet és gyakorlat kerek egészé simul össze, az ismeretátadás és készségfejlesztés észrevétlenül ötvöződik. Ha a kellő kihívást biztosító feladatok illenek a hallgatók képességszintjéhez, és se nem túl könnyűek, se nem túl nehezek, még a pozitív élmény is biztosítva lesz számukra (vö. Csíkszentmihályi, 1998:37).

A fentiekben felsorolt úgynevezett készségfejlesztő tantárgyakhoz, amelyek magyar és idegen nyelveken is elérhetőek a hallgatók számára, többnyire a 90 perces szemináriumok adják az oktatás keretét. Az elméleti ismeretek alkalmazását feladatokon gyakorolják a hallgatók, cselekvésen át próbálják ki magukat, lehetőleg minél autentikusabb élmények átélésére készítjük őket (vö. Meirieu, 2014). A tevékenységet biztosító módszerek között a közismerteken túl gyakran alkalmazzuk az alábbiakat: mind mapping, projektek, mini-projektek, esettanulmányok, szimuláció, strukturált csoportfoglalkozás. Munkaformát tekintve párokban, triádokban, illetve maximum 4-5 fős csoportokban dolgoznak.

Mivel a készségfejlesztő tantárgyak tanításakor nehezen lehetne egy-egy készséget célba venni, hiszen a készségek egymásra hatnak, nem különülnek el, az órákon készségcsoportra koncentrálnak. Tehát például a csoportos feladatmegoldások során az együttműködési készség fejlesztése mellett hangsúlyt kap a konfliktuskezelés, helyet kap az önérvényesítés, amit akár explicit közléssel, akár önreflexiós gyakorlatokkal vagy egyéb módon tudatosítunk. Az ilyen típusú órákon az egyéni feladatmegoldások háttérbe szorulnak a csoportos munkaforma javára.

A jelen tanulmány egy mini-projekt órai alkalmazását és a két féléven keresztül összegyűjtött tapasztalatok összegzését mutatja be. A *Prezentációs-, és íráskészség-fejlesztés* egy-féléves tantárgy, célja mind az írásbeli, mind a szóbeli kommunikáció fejlesztése. A tantárgyi tematika pontosan meghatározza, hogy a hallgatóknak milyen műfajú írásművek készítését kell elsajátítani, és milyen szóbeli megnyilvánulásokhoz kell gyakorlatot szerezni. Mindezek elméleti háttérével, feltételeivel is megismerkednek a félév során. Az alapozó, különálló

feladatok megoldása után kerül sor a mini-projektre, ami a korábban tanultak alkalmazásának komplex feladat-együttese, 4x90 perces kontaktórában és a köztes, órán kívüli együttműködéssel valósítható meg. A kurzusokon a felsőoktatási szakképzés (FOSZK) és alapképzés (BA) gazdálkodás és menedzsment, valamint pénzügy-számvitel szakos hallgatói vettek részt. A projektfeladatokat 16 kis csoportban oldották meg. A kurzust záró kérdőívet 86 hallgató töltötte ki, amelynek eredményeire a tanulmány végén térek ki.

A mini-projekt közvetlen és konkrét célja a „falupépítés” volt. Az ötlet Jean-Marc Caré (1986) *Le village* című francia nyelvkönyve nyomán született. Francia nyelvi órákon, de többféle tantárgyi órán is alkalmazható, mindig azoknak a feladatoknak a beépítésével, amelyek relevánsak a tantárgyi tartalmakat illetően.

A projektnél jellemzően, de egyéb tanórai célfeladatoknál is lehetséges az, hogy meghatározunk egy probléma-szituációt<sup>20</sup>. Ennek az a lényege, hogy a hallgatót olyan feladattal szembesítjük, amely arra mozgósítja őt, hogy azt elvégezve, megoldja a közben adódó nehézségeket (Meirieu, 1989:49). A feladat szituációba helyezése hitelesíti a kontextust, így elvileg minden egyes hallgató talál a személyiségének megfelelő kihívást, és végül elismerést, önbizalmát erősítő pozitív élményt.

A falu kitalálásával indult a munka, a falunak a tájban történő elhelyezésével, az épületek, intézmények, a falu lakóinak képzeletbeli megformálásával. A csoporttagok szabadon engedhették fantáziájukat, szükség volt a kreativitásukra, és rajzoltak. Önmagukat kellett szerepbe helyezni, mert virtuálisan a falu lakóivá váltak. Mindegyiküknek meg kellett írni a saját családtörténetét, és be kellett mutatni magát. Ebben a munkafázisban intenzív párbeszéd indult el, és az egyéni érdekek kommunikációs úton való érvényesítésének lehettünk tanúi. A feladat megoldása nem igényelt semmilyen újszerű szakmai felkészültséget – a Prezentációs tantárgy elméleti ismeretein túl –, így játékos jellegével megkönnyítette a bemelegítést a komolyabb feladatokhoz szükséges együttműködés kialakításához. Az egyéni narratívákat otthon dolgozták ki a szerepek órai felosztása után.

A második szakaszban kellett elkészíteni a falu gazdasági fejlődését fenntartó tervet, ki kellett találni konkrét vállalkozást/vállalkozásokat, ami a falu gondtalan megélhetését hosszú távra biztosítja, majd meg kellett tervezni egy nagyszabású idegenforgalmi eseményt, amelynek megnyitójára ünnepi beszédet készítettek és reklámként szolgáló meghívót, plakátot szerkesztettek. A transzferhatás érvényesülése tapasztalható volt a fenti feladatoknál, hiszen itt jól hasznosultak a más tantárgyak keretében tanult ismeretek.

Az utolsó, negyedik alkalomra egy közösen készített prezentációval készültek fel a csoportok, ahol megismertették egymással az alkotásokat: a falu életét, saját szerepüket a falu életében, a narratívákat, a gazdasági tervet, a turisztikai rendezvényt a megnyitó beszéddel együtt. A prezentációs diasor elkészítéséhez a csoport órán kívül találkozott a kampusz könyvtárban vagy a kollégiumban.

A csoportok aktivitása kivételes volt. A csoportos alkotó tevékenységek során készült fényképeken jól látható a fokozatosság, ahogy a csoporttagok egyre jobban ráhangolódnak a munkára, lelkesedésük érzelmi bevonódást tükrözött. Érdekes és humoros narratívákat készítettek. Érdekes, attraktív diasorokat készítettek a hallgatók. Tartalmilag is igényesen oldották meg a feladatokat; a korábban tanult ismereteiket is beépítették a részfeladatok megoldásába. Társadalmi felelősségvállalásról is számot adtak azokban a tervekben, ahol a környezettudatosság szellemében gondoltak az alternatív

<sup>20</sup> A „probléma” szó jelentése itt nem negatív tartalmú, megoldandó feladatról van szó. (Szerző)

energiafelhasználásra vagy a környezet megóvására. Ilyen irányú értékpreferenciáik demonstrálására spontán módon, tanári instrukciók nélkül került sor.

A tanárnak a produktív munka idején arra korlátozódik a segítő szerepe, hogy a feladatok időarányait betartsák a csoportok. A figyelme azonban minden apró mozzanatra kiterjed, hiszen a munka értékeléséhez ezek nyújtanak információt, és részben támpontokat adnak a projekt befejezése utáni szakaszban zajló tudatosítás támogatásához.

Hiábavaló lenne és öncélúnak minősülne a hallgató számára, ha nem segítenék hozzá a saját magáról való gondolkodáshoz. Az önreflexió történhet szóban és írásban is, de sor kerülhet mindkettőre. Egy írásbeli kérdőív nemcsak a tanárnak jelez vissza, hanem elsősorban az a célja, hogy a hallgató gondolatait az átélt élmények, érzések újraélése felé terelje, és így a saját magáról szerzett információkkal önismerete javulásához segítse hozzá. Ezért érdemes nyitott kérdéseket is használni a kész válaszokat tartalmazó skálák helyett. Lényeges, hogy a tudatosító fázis érdemben elősegítse azt, hogy a hallgató elgondolkodjon a munka során átélt élményekről, és pozitív érzéseiben megerősítést kapjon, kiderüljön számára, hogy miben volt jó, és később képes legyen saját magát hasonló helyzetekben elemezni.

A tanár követi a csoportok alakulását, a csoportdinamikai eseményeket, a vezető egyéniségek kibontakozását, a csoporttagok közti esetleges súrlódások megjelenését, eltűnését. Célzatos kérdéseivel segíti végiggondolni a hallgatónak, hogy ő maga hogyan viselkedett, mit tett azért, hogy az együttműködés sikeres legyen, voltak-e mások részéről számára ellenszenves megnyilvánulások és ezeket tudta-e kezelni, mennyire tudta saját elképzeléseit megvalósítani, milyen pozitív élményei voltak a közös munka során stb. A tudatosítás tehát a készségfejlesztő folyamat része. A hallgatók számára általában nyilvánvaló, hogy milyen ismereteket építenek be a tudásukba, de önismeretük fejlesztéséhez azt is világossá kell tenni, milyen kompetencia-elemek erősítése folyik az órán.

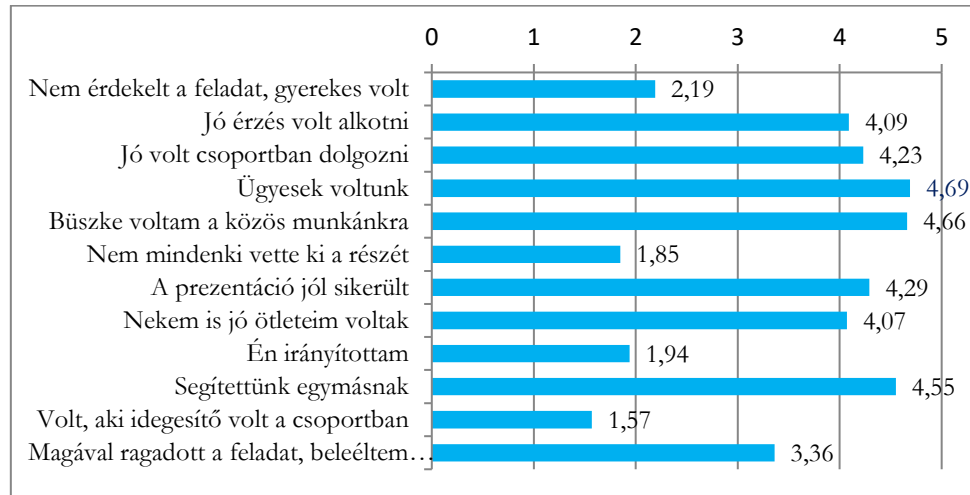
Említésre érdemes még a prezentációk értékelése. A csoportok bemutatóit a hallgatótársaik pontozással értékelték egy meghatározott szempontrendszer figyelembe vételével. Érdekes volt, hogy mennyire komolyan vették, és reális értékítélettel, szinte „szakértő módon” véleményezték a prezentációkat, és ezeket a kritikákat társaik is elfogadták. Saját bevallásuk szerint is sokat tanultak egymástól.

A kurzus közbeni önreflexiós folyamat kiteljesítésében a hallgatókat a félév végén kérdőív kitöltetése is támogatta, ahol a mini-projekt feladatsora határozta meg a kérdések fő irányát az alábbiak szerint:

- Tetszett-e a csoport összetétele? Zavaró volt-e, hogy a tanár választotta ki a tagokat és nem a megszokott barátokkal dolgozhattak?
- Könnyen vagy nehezen dolgoztak-e együtt? Indokolja, miért! Hogyan gondol vissza a közös munkára?
- Volt-e irányító a csoportban?
- A falu életének kitalálásában mennyire valósultak meg az Ön elképzelései? A munka melyik részében bontakozott ki leginkább?
- A munka melyik része tetszett legjobban és melyik legkevésbé? Miért?
- Mi volt a leginkább hasznos az Ön számára?
- Az Ön számára milyen tanulságokkal szolgált a feladat elvégzése?
- „A Prezentációs órán magamról azt tanultam, hogy” ..... Fejezze be a mondatot!

A nyitott kérdéseken kívül szerepelt a kérdőívben egy 12 itemű lista, amelynek állításait 5-fokú Likert-skálán aszerint kellett jelölni, hogy mennyire ért egyet vele a hallgató (1=egyáltalán nem; 5=teljes mértékben). Egy 10 fokú skálán pedig értékelni kellett a csoport együttes teljesítményét, valamint a saját hozzájárulásának mértékét a közös eredményhez. Az 1. ábra grafikonja az állításokkal való egyetértés átlagait mutatja.

1. ábra. Mennyire igazak Önre az alábbi állítások? (n=86)



A grafikonok értékpontjai világosan mutatják, hogy a hallgatók a szociális kompetencia-kör együttműködést érintő állításaiban nyilatkoztak a leghatározottabban. A közös munka eredményét az „*ügyesek voltunk*” megállapítással majdnem mindenki felvállalta, és „*büszkeségükkel*” is kifejezték, ami a sikerélményt, és megnövekedett önbizalmukat tanúsítja. Harmadik legmagasabb átlagpontot a „*segítettünk egymásnak*” állítás érte el. A nyitott kérdésekre adott válaszokból is kiderül, hogy a csoportos munkaforma elnyerte a tetszésüket, még annak ellenére is, hogy nem ők maguk választhatták meg társaikat. Ez egyáltalán nem okozott fennakadást, sőt, jótékonyan hatott, hogy jobban megismerték azokat a társaikat, akikkel korábban alig váltottak szót. A csoportdinamika és a feladatvégrehajtás teljes harmóniában működött. Bár a teljes feladatsor nem mindenkinél aratott maradéktalanul sikert, a részfeladatok hasznosságát nem vitatták, ugyanis mindenki más-más részét vélte hasznosnak a saját maga számára. Az alkotó folyamatot nagyra értékelték és azt is, hogy szabadon döntöttek a munkafázisok alakításában. Élvezetesnek találták a kreativitás kibontakoztatását, de mindennél jobban emelték ki a közösség együttes erejének megtapasztalását.

Szükséges megemlíteni a feladathoz és a munkaformához való viszonyulásokról azt a megállapítást, hogy 12 év formális iskolai előéletük ellenére nincsenek hozzászokva sem az alkotó, problémamegoldó feladatokhoz, sem a csoportmunkához. Továbbra is az a hallgatói elvárás, hogy a tanár beszéljen, a diák figyeljen, még akkor is, ha ez számukra időpocsékoló és unalmas tevékenységet jelent.

A csoporton belül zajló interakciókon jól nyomon lehetett követni, hogy alig-alig volt olyan hallgató, aki irányító szerepet játszott volna. Nem is volt számukra fontos az irányítás, a túlzott önérvényesítés, türelmesen meghallgatták egymást, és toleránsak voltak a „lustább” társaikkal is, bár ez a magatartás csak elvétve fordult elő. Az irányításban való visszafogottságot az önbizalom alacsony szintjével hoznám összefüggésbe, amire a szintén a nyitott kérdésekre adott válaszokból derült fény. Nagyobb közönség előtt nem mernek

megnyilatkozni, prezentálni, lámpalázások ettől. Kiscsoport előtt ez nem okozott gondot, de még szokniuk kell az önállóságot, a fantázia szárnyaltatásával járó alkotást, és az időmenedzsment gyakorlását. Mivel nem mindenhol volt irányító személy, a határidő betartása nehézkesen alakult. Erről szintén ők maguk számoltak be, amikor az órán kívüli találkozás megszervezéséről írtak.

A csoport közös teljesítményét 10 fokú skálán 9,06 pontra, míg a saját hozzájárulásukat némileg alacsonyabb szinten, de nem sokkal az előző alatt, 8,45 pontra értékelték.

Az összegzést megelőzően bemutatok néhány hallgatói véleményt a mini-projekt lezárásakor kitöltött kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszokból:

- *Az együttműködés jól ment. Nem számítottam rá, hogy ennyire jó lesz az összhang, bár sok mindent külön-külön állítottunk össze, a végső simításokat már együtt csináltuk.*
- *Az ünnepség része tetszett a legjobban, mert ott igazán szárnyalbatott a fantáziánk. Mi találtuk ki a legendát is. A másik számomra, a családörténet volt. Érdekes volt egy másik, egy általam kitalált személy bőrébe bújni.*
- *Nem voltak viták, mindenkinek voltak ötletei és összehangoltuk őket. Örömmel gondolok vissza a csoportmunkára, jól éreztük magunkat, jobban megismertük egymást, és még tanultunk is.*
- *Nem tanultam újat magamról, már tisztában vagyok a saját viselkedésemmel a csoportmunka során. A többiekkel ismertem meg jobban.*
- *Rájöttem, hogy szeretek csoportmunkában dolgozni, így jobban megismerhetem a társaimat, és az óra is jobb hangulatban telt.*
- *Legjobban a fejlesztési terv kidolgozása tetszett.*
- *Az egész feladat tetszett, de leginkább a falu megrajzolása, és az emberek megalkotása.*
- *Az eddigi tanulmányaim során ez a csapatmunka jelentette a legnagyobb együttműködést számomra. Elfogadtuk egymás ötletét, nem kellett semmit megvitatni. Örömmel gondolok vissza a közös munkára, jól éreztem magam!*
- *A csoportmunka képes összehozni a csoport tagjait, hiszen egymásra vagyunk utalva.*
- *Csapatban „bátrabb” vagyok.*
- *Számomra a tanulság az volt, hogy úgy is tanulhatunk, ha közben jól érezzük magunkat.*

## Összegzés

A hallgatók szavaival megfogalmazott vélemények, megállapítások, néhol kritikák azt támasztják alá, hogy az órai feladatba ágyazott célt sikerült elérni. Mindenki dolgozott az órákon, alkalmazták az elméletben megtanultakat, és a többségük szórakoztatónak és hasznosnak találta a feladat-sorozatot. A falukörnyezet teremtette kontextus hitelesítette a feladatokat, így valódi együttműködést éltek át, alkotó tevékenységet valósítottak meg, amelyben örömeiket lelték, elégedettek voltak az eredménnyel, amit magabiztosan mutattak be. Olyan felfedezéseket tettek és nyilvánítottak ki saját magukkal kapcsolatban, amelyekből látható, hogy elgondolkodtak a tapasztalt jelenségeken, és következtetéseket vontak le. A projekt segítségével az új ismeretek kipróbálása, alkalmazása során fejlődött a hallgatók együttműködési és kommunikációs készsége, a készségfejlesztés komplex módon valósult meg (1. táblázat).

## 1. táblázat. Összefoglaló táblázat az órai tevékenységek által fejlesztett kompetencia-körökről

<b>Órai tevékenységek, történések</b>	<b>Kognitív kompetenciák</b>
A projekt több elemének megvalósítása tervezéssel járt, az alkotáshoz szervezni kellett. Máshol szerzett ismereteiket beemelték a projektbe.	Problémamegoldó gondolkodás (problémafeltárás, elemzés, konvertálás, rendszerezés)
A releváns nyelvi elemekkel, szimbólumokkal, megfelelő stílusban, nagyrészt szakmai szóhasználatlaltal kellett kifejezni magukat, elfogadtatni magukat, és az írásbeli alkotásokban megnyilvánulni	Kognitív kommunikatív képesség (írásbeli, szóbeli)
Papíron létrehoztak egy falvat, személyeket a történeteikben, fejlesztési tervet készítettek, meghívót, és megnyitó beszédet írtak.	Alkotóképesség, (játék)
Egymást megismerték. Az alkotás eredményének megismerése.	Megismerési vágy, érdeklődés felkeltése
Idegen szerepekbe helyezték magukat, történeteket találtak ki, elképzelték egy települést, amit benépesítettek, rajzoltak, jövőt építettek.	Kreativitás
	<b>Személyes kompetenciák</b>
Az órai élményekről való gondolkodás és a kérdőíves megkérdezés (önreflexió).	Pontos önértékelés: erős és gyenge oldalaink tárgyilagos ismerete.
Saját viselkedés megfigyelése. Összehasonlítás.	Önbizalom: értékeink és képességeink ismerete
A sikeres feladatvégzés érdekében önuralom gyakorlása.	Érzelmi önkontroll: destruktív indulataink és érzelmeink kordában tartása.
A csoporton belül vállalt feladatok elvégzése, a közös munka megoldása.	Kongruencia: becsületesség, megbízhatóság, nyíltság, egyértelműség.
Alkalmazkodás az ismeretlen csoporttagokhoz, a szokatlan feladathoz.	Rugalmasság: változó helyzetekhez igazodás, akadályok leküzdésére való képesség.
Egyfajta versengés a csoportok között a legjobb projekt megalkotására.	Sikervágy: jobb teljesítményre törekvés belső készletése, belső igények alapján.
A feladat kontextusa érzelmileg involválta a hallgatókat, lehetőséget láttak saját ötleteik megvalósítására.	Kezdeményezőkézség: a kínálózó alkalmak felismerésének és megragadásának képessége.
	<b>Szociális kompetenciák</b>
A csoportban a társakra figyelni kellett, meghallgatni őket, azaz aktív hallgatás gyakorlását igényelte a feladat.	Empátia: mások érzelmeinek és szempontjainak átérzése, megértése és tiszteletben tartása, az ezek iránti fogékonyság.
Az ötletek érvényesítéséhez meg kellett a többieket győzni; sikeres prezentációt készíteni a projekt végén.	Meggyőző erő: szempontjaink, céljaink elfogadtatása másokkal, nagyfokú rábeszélőkészség.
A csoportos együttműködés vitákat is generál, ezeket kezelni kellett.	Konfliktuskezelő képesség: ellentétek, visszas helyzetek tűrése, feloldása, elsimítása.
Olyan csoporttagok is megismerték egymást, akik még nem beszélgettek egymással. Ez volt az egyik legnagyobb hozadéka a projektnek.	Kapcsolatépítés: kapcsolatok széles körének kiépítése, ápolása, fenntartása
A projekt befejezéséhez órán kívül is találkozni kellett, ezt is megoldották.	Csapatmunkára és együttműködésre való képesség: munkacsoport kialakítása, együttműködés fenntartása.

Saját szerkesztés: a kompetencia csoportok felosztása Goleman-Boyatzis-Mckee érzelmi intelligencia modellje (2003:63-64) és Nagy József személyiségmodellje nyomán (2002:35) történt

Önmagukért beszélnek a mellékletben bemutatott hallgatói idézetek, amelyek a többségi véleményeket képviselik. Az első gyűjtemény a csoportélményeket, a második a saját magukra vonatkozó tanulságokat tartalmazza. Felülreprezentáltak a pozitív megállapítások. A céltételezésen kívül eső eredményekről szóló megállapítások is bizonyítják, hogy minden egyes hallgató másképp „konstruálja meg” a saját tudását, rakja össze a saját tapasztalatait. Más és más tanulságot szűr le mindenki az új ismeretekből és a kompetencia-

fejlesztésnek is lehetnek olyan meglepő járulékos sikerei, amelyekre a tervezésnél nem is gondoltunk. Így a tanár is tanul minden egyes órából.

### Hivatkozások

- Bábosik, I. (2011). A pedagógus és a tanuló a nevelési folyamatban. In: Bábosik, I. – Borosán, L. – Hunyady, Gy. – M. Nádasi, M. – Schaffhauser, F. (szerk.). *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, (156-167).
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Beyer, G. (1986). *Gedächtnis und Konzentrationstraining*. Düsseldorf – Wien: Econ Verlag.
- Csíkszentmihályi, M. (1998). *És addig éltek, amíg meg nem haltak. A mindennapok minősége*. Budapest: Kulturtrade Kiadó, (178).
- Einhorn, Á. (2015). Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás*. XXI. évf. 4. sz. (48-58).
- Falus, I. (1998). A pedagógus. In: Falus, I. (szerk.) *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, (96-115).
- Farkas, A. – Molnár, A. (szerk.) (2008). *Felnőttképzés a XXI. században. Igények, elvek, tartalmak, formák, módszerek. Segédlet felnőttképzők, oktatásszervezők, trénerek képzéséhez*. Budapest: Civitas Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet, Szülőföld Alap Iroda, (224).
- Forgács, A. – Barlai, R. – Fodor, L. (2001). Kommunikációs tréningtapasztalatok a Külkereskedelmi Főiskolai Karon. A hallgatói vélemények tartalomelemzése. In: Majoros, P. (szerk.) *Tudományos Évkönyv 2001*. Budapest: BGF, (27-34).
- Fodorné Balthazár, E. (2012). A nyelvtudás üzlet – nyelvtudás nélkül nincs üzlet. <http://publikaciotar.repozitorium.bgf.hu/234/1/Fodor.pdf> (Letöltve: 2015. 11. 30.)
- Ginnis, P. (2007). *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Pécs: Alexandra Kiadó.
- Goleman, D. – Boyatzis, R. – McKee, A. (2003). *A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma*. Budapest: Vince Kiadó.
- Halász, G. (2010). A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű feladatok. Kézirat. [http://halaszg.ofi.hu/download/A\\_study\\_TANULAS.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf) (Letöltve: 2015. 12. 20.) Nyomtatásban: *A tanulás minősége a felsőoktatásban*. In: Németh, A. (szerk.) (2012). *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, (105-115).
- Jármai, E. – Szekeres, D. (2013). Best Practices for Using Mind Map in the Higher Education In: Karlovitz, J. T. (szerk.) *Questions and Perspectives in Education*. Komárno: International Research Institute, (166-174).
- Jármai, E. (2005). *Hagyományok és kihívások az idegennyelv-oktatásban: az érzelmek szerepe a gazdasági szaknyelv-tanulásban*. Doktori disszertáció. ELTE PPK.
- Jármai, E. (2008). A tanulásfelfogás új paradigmája vagy eleink pedagógiai gondolkodásának essenciája nyer igazolást? *NyelvVilág*, 7. (5-22)  
<http://www.bgf.hu/kvik/FOLYOIRATAINK/NYELVVILAG/KOTETEK/VII.sz%C3%A1m.pdf> (Letöltve: 2016. 08.13.)
- Jármai, E. M. – Csapai, E. Gy. (2015). Emotional factors affecting the activity of knowledge managers in education. In: Csata, A. (ed.) *Value changes in a transforming economy. Challenges in the Carpathian Basin*. Editura RISOPRINT, Cluj Napoca, (272-287.)



- Kraiciné, Sz. M. (2004). *Felnőttképzési módszertár*. Budapest: Ú M K.
- Légrádiné, L. Sz. (2006). *Tréningmódszer a felsőoktatásban*.  
<http://feek.pte.hu/feek/feek/index.php?ulink=1148> (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- Meirieu, Ph. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: Les Éditions ESF.
- Meirieu, Ph. (2014). A l'école offrir du temps pour la pensée. *ESPRIT, Revue internationale, parution mensuelle*. N° 401. (20-34).
- Molnár, A. (2001). *Idegennyelv-tanítás – másképpen (?) Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Nagy, J. (2002). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Neményiné, Gy. I. (2006). A tréning módszerű kommunikációs készségfejlesztés története Magyarországon A tréning módszer megjelenése Magyarországon. *Főiskolai Füzetek, 17.* (51-62.) [http://elib.kkf.hu/okt\\_publ/szf\\_17\\_07.pdf](http://elib.kkf.hu/okt_publ/szf_17_07.pdf) (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- Nahalka, I. (2014). Tanítási-tanulási módszerek, trendek című plenáris előadás. Elhangzott: Tempus Közalapítvány *Nemzetközileg versenyképes oktatási módszerek a felsőoktatásban* című felsőoktatási műhelymunka-sorozatának 1. műhelye – Korszerű tanulásszervezési módszerek. (2014. március 25. Bp. Lónyai u. 31.) (A Campus Hungary TÁMOP-4.2.4.B/1-11/1-2012-0001 projekt, illetve az Európai Bizottság és az Emberi Erőforrások Minisztériuma támogatásával a *TANDEM - Tudásmegosztás: a kompetenciafejlesztéstől a foglalkoztathatósági projekt* keretében valósult meg).
- Ollé, J. (2009). A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulásszervezési kérdések a felsőoktatásban In: Drótos, Gy. – Kovács, G. (szerk.) *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula Kiadó Kft. (149-163).  
[https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/AVIR/Felsooktatasmenedzsment\\_20100212.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/AVIR/Felsooktatasmenedzsment_20100212.pdf) (Letöltve: 2014. 12. 05.)
- Ollé, J. (2010). Egy módszer alkonya: katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In: Dobó, I. – Perjés, I. – Temesi, J. (szerk.) *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. Konferencia előadások. NFKK Füzetek 5.* AULA Kiadó Kft., BCE. (22-31).  
[http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1231/1/NFKK\\_5\\_vegleges.pdf](http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1231/1/NFKK_5_vegleges.pdf) (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- Prohászka, L. (1937, 1996). *Az oktatás elmélete*. A Magyar Pedagógiai Gondolkodás Klasszikusa 6. sorozat. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Hasonmás kiadványai.
- Rudas, J. (2007). *Delfi Örökösei*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Szerző nélkül (2008). Közéletre Nevelésért Alapítvány, Alapfogalmak, definíciók v2  
<http://kozeletre.mediacenter6.hu/wp-content/uploads/2008/02/alapfogalmak-definiciok-v2.pdf> (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- Szerző nélkül (2012). *A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig*. *Febér Könyv* 2012-2018, (44).  
<http://2010-2014.kormany.hu/download/d/51/c0000/idegennyelv-oktat%C3%A1s%20feh%C3%A9r%20k%C3%B6nyv.pdf> (Letöltve: 2015. 05. 28)
- Tuka, Á. – Oppe, O. – Dávid, G. (2011). *I. Oktatás-módszertani füzetek*. Pécs: PTE Bölcsészettudományi Kar Politikai Tanulmányok Tanszék.  
[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0050\\_12\\_modszertan/ch02s18.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0050_12_modszertan/ch02s18.html) (Letöltve: 2016. 08. 13.)
- Vámos, Á. (2011). *A tanulói eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2.* *Bologna Füzetek 6.* Budapest: Tempus Közalapítvány.



## Melléklet

***A diákok saját tapasztalatai a csoportdinamika működéséről***

- A csoport összetétele tetszett, mert akik keveset vannak együtt, *most jobban megismerhették egymást.*
- Rövid idő alatt jó csoporttá *kovácsolódtunk össze*, és jó volt a véletlenszerű csoportösszeállítás.
- Nem volt zavaró, hogy a tanár választotta a csoporttagokat, mert így közelebb kerülhettünk a csoport többi tagjaihoz és *majd a munkánk során sem a barátainkkal leszünk a jövőben.*
- Először zavart, hogy nem a megszokott emberekkel kerültem egy csoportba, de a 2. hét után már *összebarátkoztam velük is, akikkel nem biztos, hogy amúgy szóba álltam volna.*
- Jobban meg tudtam ismerni a csoporttársaimat, *akikkel nem beszéltem még olyan sokat.*
- Egy kicsit fura volt, hogy számomra alig ismert emberekkel kerültem össze, de a csoportmunka hamar összekovácsolt minket.
- Örültem, hogy a tanár választotta a tagokat, mert *olyan emberekkel ismerkedtem meg, akikkel eddig nem sikerült.*
- Tetszett és nem zavart, mert én velük nem nagyon dolgoztam még együtt, és *unalmas lett volna a megszokott csapattal.*
- Nem volt zavaró, hogy a tanárnő választotta a tagokat, így *jobban megismertük egymást és végre nem a megszokott emberekkel dolgozhattunk.*
- Nem volt zavaró, hiszen *az életben sem mindig válogathatom meg, hogy kivel dolgozom együtt.*
- Igen tetszett, mert olyan emberekkel dolgoztam együtt, akiket annyira nem ismertem és ez *a közös projekt közelebb hozott minket egymáshoz.* Kezdetben kicsit aggódtam amiatt, ki hogy viszonyul a feladathoz, de szerencsére mindenki teljes erőbedobással végezte a feladatát és *iskolán kívül is meg tudtuk beszélni a feladatokat.*
- Nem volt rossz, de volt olyan személy, aki nem kellett volna a csoportba.
- Nem találtam zavarónak, hogy a tanár választotta ki a tagokat, így legalább *kiszakadtam a megszokott körből és más embereket is megismertem.*

***A feladattal kapcsolatos tanulságok saját magukra nézve  
(Magamról azt tanultam, hogy...)***

- Nem is gondoltam volna, hogy *van kreatitásom.* Régen kapcsolódtam ki ennyire. Meg tudok oldani kreatívan és lelkesen is feladatokat.
- Alapvetően nem vagyok kreatív, de a projektmunka keretében mégis nagyon jól *tudtam érvényesülni* és fontos embernek éreztem magam.
- Mik a gyengeségeim, mikén kell változtatni, főleg az előadásmódban. Ezen kívül *megtanultam csapatban dolgozni.*
- Kiderült, hogy jól tudok csapatban dolgozni és szót érteni eltérő jellemű csoporttársaimmal. *Jó az előadói képességem.*
- Hogy milyen jó csapatban dolgozni!

- *Csoportban könnyebb* elvégezni egy ilyen feladatot, mert el lehet osztani és egymás ötletéből meríthetünk.
- Olyan feladatok megoldása, melyek elsőre időpazarlásnak tűnnek, sok *fantáziát és élményt hozhatnak* az iskolai létbe. Könnyen együtt tudok működni olyan emberekkel, akik szimpatikusak, és még rájöttem arra is, hogy nincs is olyan rossz fantáziám.
- A feladatot jó ötletnek tartottam, hiszen már unalmas, hogy csak ülünk másfél órán keresztül. Ki tudom fejteni a gondolataimat és el tudom mondani, hogy én hogyan gondolom a dolgokat. *Kreatívnak érzem magam* és jól együtt tudok működni más, akár számomra kevésbé ismert emberekkel.
- Azt tanultam, hogy fontos, hogy *az embernek legyenek ötletei*, mert sose lehet tudni, mikor kell. Fontos, hogy alkalmazkodjunk mások elképzeléseihez és szerepet vállaljunk a közös munkában.
- *Számíthattam a másik segítségére* és közös erővel oldottuk meg a problémákat. Ha a csapat érdekében kell megtenni valamit, akkor megteszem akkor is, ha más esetben azt nem tettem volna.
- Jó csapatjátékosnak lenni s jó érzés, hogy *én is tehetek valamit a többiekért*. Illetve, hogy amikor ki kell állni a többiek elé előadni, akkor nem kell stresszelni, félni. Ezt le kell győznom s erre a prezentációs óra nagy segítségemre van, mivel ilyet középiskolában nem igazán csináltunk.
- *El kellene kezdenem olvasni*, mert egyetlen könyvet sem olvastam el önszántamból. Megtanultam, milyen egy jó előadó és előadás.
- Ami leginkább tanulsággal szolgált, hogy jó érzés *a befektetett munkánk sikerét megízlelni*. Eleinte nem tetszett ez a sok feladat, de miután kezdett összeállni a kép, ráadásul mind a történet, mind a csapattagok nagyon jók voltak, már *élveztem is a munkát*.
- Megtanultam, hogyan kell csapatban dolgozni, hogy nem csak az egyén véleménye számít, *meg kell hallgatni a másikat is*, teret kell adni neki, és hogy együtt akár sokkal jobbat is tudunk alkotni, mert nem egy ember fantáziájára van bízva a dolog.
- Tanulság volt számomra az, hogy ha egy csoportfeladatot jól szeretnénk elvégezni, akkor mindenki ugyanúgy vegye ki a részét a feladatból. Mindenki mondja el a saját ötleteit és *mindenkit hallgassunk meg*. Ne hagyjunk semmit az utolsó pillanatra.
- Fontos meghallgatni a másik véleményét is, engedni kell kibontakozni, de ennek van egy határa.
- Jó tudok csapatban dolgozni, hogyha szükséges, az irányító, *vezető szerepben is jól megállom a helyemet*.
- A csapatmunka kreatív és hangulatjavító feladatként funkcionál. *Jó érzés volt más perspektívából látni a dolgokat*. Megtanultam, hogy milyen a jó előadó, mit tehetek annak érdekében, hogy beszédeim, demonstrációim közben megragadjam az emberek figyelmét. Végül, de nem utolsó sorban megtanultam néhány új szót is, melyeket nagyon szeretek alkalmazni, hiszen jó érzés, ha az emberről az a külvilág impressziója, hogy művelt.
- *Kreatívabb vagyok, mint gondoltam* saját magamról, azonban a kiállásomon, hogy prezentáljak valamit, még van mit javítani.

- Sokan nem igazán műveltek, nem szeretnek beszélni, olvasni, tájékozódni, valamint, hogy az órák hasznosak voltak, mert *egymás személyiségét* ezeken az órákon *ismerhettük meg jobban*.
- Megbizonyosodtam róla, hogy jobban szeretek egyedül dolgozni. Ennek ellenére azt tapasztaltam, hogy ezt a csoportos projektet, mint akadályt nagyon jól sikerült leküzdenem. Ezen kívül rájöttem, hogy ha próbálom vezetni a csapatot, az kicsit olyan, mintha *saját felelősségemre* egyedül dolgoznék.
- Én nagyon nem szeretek csoportmunkában dolgozni valamiért, de ez valahogy most megváltozott. Kifejezetten élveztem. Itt *mindenki segített mindenkinek* és kivette a részét mindenki, nemcsak egy ember dolgozott. Még mindig nem szeretek szerepelni, előadni.
- *A csapatmunka élvezhető, de néha nem egyszerű, tudni kell alkalmazkodni* és el kell fogadni, hogy nem mindig az valósul meg, amit mi akarunk.
- Csapatmunkában sokkal *szorgalmasabban dolgozom*.
- Én úgy gondolom, hogy egész jók ezek az órák, de *nem gondolnám azt, hogy magamról tanultam bármit*.
- Legközelebb szeretném én megválogatni a társaimat, és *nem fogom hagyni, hogy bárki lazítsáljon*.
- Hogy *nem egyszerű feladat egy ilyen összetett munkát megalkotni*.
- Először gyerekesnek tartottam a feladatot, de *aztán rájöttem, milyen hasznos dolog*.
- Összeszedettebb módon kell összefoglalni a gondolataimat, le kell küzdeni az izgatottságot, *vezetőként is jól kell majd kezelni a szituációt*, hogy nem a számomra legszimpatikusabb emberekkel kell együtt dolgoznom, még ha én is határozom meg, kik legyenek, a cél elérése érdekében.
- Azt tanultam, hogy *képes vagyok egyszerre több emberrel is együttműködni*, akármilyen kevés ideje is ismertük egymást Most már könnyebben nyitok az emberek felé, *nem vagyok olyan zárkózott, mint azelőtt*.