

Sándor Eszter – Szirtesné Kiss Ágota

Kooperatív tanulás a szaknyelvoktatásban: egy módszertani kísérlet tapasztalatai

A tanulás akkor hatékony, ha a tanuló aktívan részt vesz a tanulási folyamatban, ha az órai légkör támogató, valamint, ha a tudás átadásának folyamatában nem kizárólag a tanár, mint egyetlen információforrás kapja a meghatározó szerepet. A kooperatív tanulás során alkalmazott elvek, mint a pozitív egymásra utaltság, az elszámoltathatóság, az egyenlő részvétel és a párbuzamos interakciók elve lehetővé teszik, hogy beépíthessük a tanulási folyamatba a Z generáció sajátosságait, azt, hogy számukra az internet és a kapcsolati háló az információ és a tudás valódi forrása. A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos elméletekre és gyakorlati tapasztalatokra alapozva a módszer kísérleti bevezetése a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán (BGE PSZK) két csoportban, két tanár vezetésével zajlott (N=33). A tanulmányban arra keressük a választ, hogy megfigyelhetőek-e a kooperatív tanulásszervezési módszer szakirodalomban leírt előnyei ebben a speciális környezetben. A kérdőíves felmérés és az interjúk eredménye igazolja, hogy a kooperatív módszer segítségével megvalósul a hallgatók aktív részvétele a tanulási folyamatban. Ezáltal szívesebben jártak órára, nőtt a nyelvtanulási iránti motivációjuk és az önbizalmuk, valamint a hallgatók közötti együttműködés erősítette a tanulás iránti elkötelezettséget és a felelősségvállalást.

Bevezetés

A gazdasági-társadalmi környezetben végbemenő folyamatok új igényeket támasztanak az oktatással szemben. A *The Partnership for 21st Century Learning* nevű szervezet 2002-ben alakult az Egyesült Államokban azzal a céllal, hogy az üzleti szféra és az oktatás vezetői és döntéshozói közösen megfogalmazzák azokat a területeket, készségeket, tárgyakat, amelyeket az oktatás fókuszába kell helyezni ahhoz, hogy a tanulókat megfelelően felkészítsék a 21. század kihívásaira. Az oktatásban a feladat azoknak a tanulási és innovációs készségeknek a fejlesztése, amelyek képessé teszik a tanulókat arra, hogy az egyre összetettebb munkahelyi környezetben megállják a helyüket. Ehhez a legfontosabb a kommunikáció, az együttműködés, a kreativitás, a kritikus gondolkodás és a problémamegoldás. Ezek transzverzális készségek, amelyek átvihetők, alkalmazhatók bármilyen munkahelyen. A munkáltatók elvárásain túl a mostani Z generáció sajátosságai is arra készítetik a felsőoktatás szereplőit, hogy a néhány éve még működő oktatási módszereiken változtassanak. A Z generáció ugyanis nem fogadja el a tanárt egyedüli információforrásként. Az okos telefonja segítségével állandó hozzáférése van a világhálón elérhető tartalmakhoz és a társai tudásához is (Duga, 2013). Azonnal akar információhoz jutni, ami néha türelmetlenségnek is tűnhet. Ráadásul, ahhoz szokott, hogy óriási mennyiségű információ árasztja el nagyon rövid alatt, amelynek csak felszínes feldolgozására van idő és igény. A tanórákon is megfigyelhető, hogy a hosszú, kitartó figyelmet igénylő feladatokat hamar feladják, elfáradnak. Cél- és eredményorientáltak, nem akarnak olyan dolgokkal foglalkozni, amelyek hasznossága nem azonnal nyilvánvaló. Függő viszonyban vannak az okos eszközeiktől, amelyeket akár egyidejűleg is képesek használni annak érdekében, hogy minél hamarabb információhoz jussanak, ugyanakkor a világhálón

elérhető információt kritika nélkül elfogadják. Mindamellet, hogy vágnak az elismerésre, főleg társaik elismerésére, nagyra értékelik a személyre szabott, azonnali visszajelzést. Szívesen dolgoznak csapatban, noha szociális kompetenciáik sok esetben nem kellően fejlettek, és sokuknak nehézséget jelent a személyes kommunikáció, különösen szóban. A kooperatív tanulás módszerének alkalmazását a szaknyelv-oktatásban még nem vizsgálták a magyar felsőoktatásban. Az alábbiakban bemutatott vizsgálat ezt a hiányt igyekszik pótolni.

A kooperatív tanulás

Johnson, Johnson és Smith (2014), a kooperatív tanulás elméleti hátterének legelismertebb kutatói az együttműködést az azonos cél elérése érdekében kifejtett közös munkálkodásként határozza meg, amely során az egyén arra törekszik, hogy a tevékenységének eredménye a csoport többi tagjának is hasznára legyen. Ebből következően a kooperatív tanulás az a tanulásszervezési módszer, amelyben a tanulói csoportokban zajló tevékenységeket úgy strukturálják, hogy azok a lehető legnagyobb mértékben elősegítsék az egyéni tanulást, miközben a csoport tagjai támogatják egymás tanulási folyamatait is (Johnson et al., 2014:87). A kooperatív tanulás nem egyszerűen csoportmunka, hanem egy tanulásszervezési módszer, amelynek célja az ismeretek átadásán túl a társas készségek – együttműködés, problémamegoldás, konfliktuskezelés – fejlesztése.

A módszer akkor működik jól, ha a kooperatív tanulás mind az öt eleme együttesen valósul meg (Johnson et al., 1998). Az első alapelv – az *építő egymásrautaltság* – elméleti alapját Morton Deutsch (2011, idézi Coleman, 2011) fektette le, aki bizonyította, hogy a csoport akkor a legeredményesebb, ha a tagok egyéni sikere a csoport sikerének függvénye. Smith (1996) szerint egy csoport akkor nevezhető kooperatívnak, ha megvalósul, hogy az egyén nem lehet sikeres a csoport nélkül. (A versengő csoportokban az egyén teljesítménye a többiek relatív sikertelenségével nőhet.) A pozitív egymásrautaltságot munkamegosztással, valamilyen közösen elérhető jutalom ígéretével (közös jegy), vagy közös erőforrások használatával lehet elérni (Smith, 1996). A második, a *támogató interakciók* elve azt jelenti, hogy a kooperatív csoportokban az egyének személyes interakciók közben segítik egymást a tanulásban: megosztják egymással a tudásukat, elmagyarázzák, hogyan oldottak meg egy problémát, bátorítják és segítik egymást (Smith, 1996). Kagan és Kagan (2009) rendszerében ez az elem a párhuzamos interakciók elveként jelenik meg, amely a személyes kommunikáció fontosságát, illetve az egy időben zajló diák-diák kommunikáció gyakoriságát helyezi előtérbe. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a hagyományos tanórán az idő 80%-ában a tanár beszél: egy 16 fős nyelvi csoportot feltételezve, egy hallgatóra körülbelül egy perc jut (Kagan – Kagan, 2001, 2009). Ezzel szemben, a kooperatív tanulást alkalmazó órán az idő nagy részében a hallgatók beszélnek, ráadásul egyszerre legalább négyen. A harmadik elv, az *elszámoltathatóság/ egyéni felelősség*. A diákok azért tanulnak együtt, hogy az egyéni teljesítményük javuljon, hiszen a kooperatív tanulás alapvető célja az egyéni fejlődés, tanulás elősegítése. Éppen ezért a tanár nem csak a csoport, hanem a tagok egyéni teljesítményét is értékeli (Smith, 1996; Johnson et al., 2014). A negyedik, a *csapatmunkához szükséges készségek tudatos fejlesztése* az úgynevezett kooperatív szerepek által. A tanár a tanulási feladaton kívül szerepeket oszthat a diákokra, amelyek nem a tanulási feladattal, hanem valamilyen társas készség fejlesztésével kapcsolatosak. Ilyen lehet a koordinátor, a jegyző, vagy az ellenőrző szerep, amelyek vezetői, döntési, kommunikációs vagy konfliktus-kezelési készségek elsajátítását segítik elő (Johnson et al., 2014). Az ötödik elem a *csoport önértékelése*.

A tagok a csoport működése közben – de a feloszlása előtt feltétlenül – megbeszélik, hogyan tudtak együtt dolgozni, mik voltak a nehézségek, konfliktusok, vagy mi sikerült jól (Smith, 1996). Összegezve, egy jól működő kooperatív csoport lényegében nagyon hasonlít azokhoz a munka világában működő csoportokhoz, amelyek olyan, készségeiket tekintve egymást kiegészítő tagokból állnak, akik elkötelezettek egy közös cél iránt, amelynek eléréséért közösen tesznek erőfeszítést és vállalnak felelősséget (Smith, 1996).

A kooperatívan működő csoportok számos tekintetben különböznek a hagyományos csoportoktól (Bakó – Simon, 2010). Amíg a hagyományos csoportok egy feladat megoldására jönnek létre, és utána feloszlanak, a kooperatív csoportok egy adott időszakra jönnek létre, amely 4-6 hét hosszú is lehet. A kooperatív csoportokban a diákok a közös cél elérése érdekében egymásra vannak utalva. A tagok a saját teljesítményükön túl a többiek teljesítményét is figyelemmel kísérik, és segítenek, ha arra van szükség. A csoport tagjai közötti függőséget a tanár hozza létre a feladatok strukturálásával. A hagyományos csoportban a munkamegosztás a csoport tagjaira van bízva, aminek gyakran az a következménye, hogy a szorgalmasak megcsinálják a lusták helyett a feladatot. Lényeges különbség továbbá a hagyományos csoportokkal szemben az egyéni elszámoltatással járó egyéni felelősség. Minden diák egyéni visszajelzést kap a teljesítményéről, még akkor is, ha egy csoportos prezentáció megtartása a feladat. Ezzel szemben a hagyományos csoportmunkában az elvégzett feladatra a tanár a csoport egészének (és nem pedig az egyéneknek) ad visszajelzést, így a munkát elkerülő diákok a többiek munkája révén juthatnak jobb jegyhez, mint amit megérdemelnének.

A kooperatív tanulás alkalmazásának előnyei: mit mond a szakirodalom?

A kooperatív tanulás az oktatásmódszertan egyik legjobban kutatott területe (Jones – Jones, 2008:63). A módszert először az 1920-as években vezették be az Amerikai Egyesült Államok néhány iskolájában, majd feledésbe merült. Azóta, hogy a második világháború után ismét előtérbe került, több száz tanulmány és empirikus kísérlet igazolta hatékonyságát. Egy 1998-ban készült tanulmányban Johnson és szerzőtársai 168 olyan vizsgálat eredményét összegezték, amelyek a kooperatív tanulás felsőoktatásban való alkalmazását vizsgálták. Az összehasonlító elemzésben a szerzők kimutatták, hogy a kooperatív csoportban tanuló hallgatók tanulmányi eredménye nagyobb mértékben javult, mint a versengő csoportban tanulóké, vagy az egyéni tanulási módszert alkalmazó hallgatóké. A kutatások a tudás megszerzésének és megtartásának hatékonyságát, a problémamegoldás pontosságát, a kreativitást, valamint a magasabb szintű gondolkodási folyamatokat vizsgálták. A kooperatív módszerrel tanuló hallgatók mindegyik dimenzióban jobban fejlődtek, mint a többiek, függetlenül attól, hogy a feladatok verbális, matematikai vagy gyakorlati tudást igényeltek. A módszer azért eredményesebb, mert a hallgatók aktívabban vesznek részt a tanulási folyamatban, több idő jut a tanórán arra, hogy a véleményüket/tudásukat megosszák másokkal, ráadásul azonnal visszajelzést kapnak a társaiktól (Jones – Jones, 2008:64). Johnson és szerzőtársai több kutatást is megemlítenek, amelyek a kooperatív tanulás további előnyeit bizonyítják. Pascarella (2001) kimutatta, hogy a kortárs csoport, illetve a társakkal folytatott interakció szoros összefüggést mutat a kognitív fejlődéssel. Pascarella és Terenzini (2005) rávilágít arra, hogy a kooperatív tanulás elősegíti a diákok bevonódását és elköteleződését a tanulás iránt. McKeachie (1986) arra talált bizonyítékot, hogy a kritikai gondolkodást az órai részvétel, az oktatók bátorítása és a diákok közötti interakció fejleszti; ezek mindegyike a kooperatív tanulás fontos eleme.

A kooperatív tanulás eredményessége a szociális és érzelmi kompetencia fejlődésében is kimutatható. A Johnson és szerzőtársai (2014) által készített összehasonlító elemzésből kiderül, hogy a kooperatív tanulás javítja a hallgatók társakhoz és oktatókhoz való viszonyát, erősíti az összetartozás és a bizalom érzését, javítja a hallgatók önértékelését és tanuláshoz való hozzáállását, valamint elősegíti az egyetemi életbe való beilleszkedésüket.

A kooperatív tanulásszervezés alkalmazása: mit csináltunk másképp az üzleti angol órán?

Egyetemünkön a hallgatók három félévig tanulhatnak idegen nyelvet. A nyelvi kurzus első féléve egy bevezető kurzus, amelynek során a hallgatók megismerkednek a gazdasági alapfogalmakkal. A kísérletbe bevont két csoport hallgatóit az első órán tájékoztattuk arról, hogy egy új módszer kísérleti alanyai lesznek. A kezdeti rémületet, amely egy új, ismeretlen dolog megtapasztalása miatt keletkezett, a kíváncsiság és a büszkeség váltotta fel. Egy hallgató azonban úgy döntött, hogy szeretne egy másik csoportba átmenni, ahol a hagyományos módon folyik a munka, mert ő ahhoz van hozzászokva és úgy érzi, számára az a módszer hatékony. Az első három óra célja az volt, hogy a hallgatók játékos feladatokon keresztül jobban megismerjék egymást és egy támogatóbb, oldottabb légkör alakuljon ki, ami a közös munkát megkönnyíti. A félév elején kialakított csapatok a csapatkohézió erősítése érdekében csapatnevet választottak maguknak, majd végig együtt dolgoztak a félév folyamán.

A félév tananyaga megegyezett a többi csoport tananyagával, az értékelés módja, azonban eltérő volt. Míg a többi csoport a félév közepén és végén központi zárthelyi dolgozatot írt, a kooperatív csoportok csak az első központi zárthelyit írták meg, a második helyett a csapatoknak egy üzleti tervet kellett írniuk, amelyet csoportos kiselőadás formájában be is kellett mutatniuk. Az üzleti terv projektmunkában készült el. A csapatok a félév elején kitaláltak egy terméket, majd, ahogy a tananyagban haladtunk, a termékhez illő vállalati formát választottak, később a termékkel kapcsolatos piackutatást végeztek, végül marketing tervet készítettek. Az üzleti terv egyes részeit más-más csapattag készítette el, illetve mutatta be a félév végi kiselőadásban. Annak érdekében, hogy az *egyéni felelősségvállalás* elve megvalósuljon, a hallgatók az üzleti terv általuk elkészített, illetve bemutatott részére az egyéni teljesítményük alapján kaptak jegyet.

Az órákon a feladatok többségét úgy alakítottuk ki, hogy az *építő egymásrantság* elve érvényesüljön, és minél többször kelljen egymással interakcióba lépniük. Ez gyakran azt jelentette, hogy a hallgatóknak otthon kellett a munka nagy részét elvégezniük, az órán pedig a csapat tagjainak beszámolni az elvégzett munkáról. Az órákon a hallgatók gyakran szembesültek azzal, hogy *egymás segítése, támogatása* nélkül nem tudják a feladatot elvégezni.

A *társas és kommunikációs készségek* fejlesztése kapott hangsúlyt a célzott feladatokon és a kooperatív szerepeken keresztül. A kooperatív szerepek (koordinátor, jegyző, ellenőrző, feladatfelelős) célja az volt, hogy a hallgatók felelősségérzetét növelje, és egyenlően vegyék ki a részüket a csapat munkájából, illetve, hogy vezetői, döntéshozói és konfliktuskezelési készségeik fejlődjenek.

A *csoporthoz tartozás érzése* kialakítása kétféle módon valósult meg. Az órai munkát, illetve a csapat munkájához való hozzájárulást a csapatok saját maguk értékelték. Egyes feladatok elvégzésekor a csapatok pontszámokat kaptak, amelyet saját maguk osztottak el a tagok között, a befektetett munka arányában. A pontokat a hallgatók egy táblázatban vezették. A félév végén a pontok az órai munka értékelésének alapját képezték. A félév lezárásaként a csapatok tagjai egymástól függetlenül egy körlap cikkelyekre osztásával értékelték a saját,

illetve a csapat tagjainak hozzájárulását a közös munkához, majd az egyénileg felosztott körlapokat összevetették és a különbségeket megbeszélték.

A kutatás célja

A gazdasági szaknyelv kooperatív módszerrel történő tanítását a hazai felsőoktatásban még nem vizsgálták. A szerzőket az a szakirodalom által megerősített feltételezés vezérelte, amely szerint ezzel a módszerrel a hallgatókat nagyobb mértékben bevonhatjuk a tanulási folyamatba és az aktív részvétel eredményeként nő a motivációjuk. A kisebb csoportokban folyó tevékenység lehetővé teszi az önbizalmuk és magabiztosságuk erősítését, a speciális feladatok által megvalósuló együttműködés növeli az elkötelezettséget és a felelősségvállalást. A hallgatók olyan fontos készségeit tudjuk fejleszteni és erősíteni, mint az együttműködés, a kreativitás, a problémamegoldás, a szóbeli kommunikáció és érvelés, amelyek alapvető fontosságúak ahhoz, hogy leendő munkahelyeiken megállják a helyüket. A módszertani kísérlet alapvető célja tehát az volt, hogy megvizsgáljuk, alkalmas-e ez a módszer a szaknyelv oktatására, illetve arra, hogy elősegítse a hallgatók motivációjának, a diák-diák interakciók gyakoriságának növelését, valamint támogató órai légkör kialakítását. A következő kérdésekre kerestük a választ:

- a) Növeli-e a szaknyelv-tanulási motivációt a kooperatív tanulás?
- b) Fejlődik-e a kommunikációs készség?
- c) Kialakul-e támogató viszony a hallgatók között?
- d) Miben látják a hallgatók ennek a módszernek az előnyeit és hátrányait?

A vizsgálat módszere

A minta

A kísérleti projektbe két pénzügy-számvitel szakos csoport hallgatóit vontuk be, összesen 33 főt, akik mindannyian a vizsgálat félévében kezdték meg szaknyelvi tanulmányaikat. A karon évek óta használt színtező teszt eredményei alapján a két legjobb eredményt elérő csoportot választottuk a módszer kipróbálására. Olyan hallgatók kerültek be ebbe a két csoportba, akik alapos nyelvtani tudással rendelkeztek és magabiztosan kommunikáltak angolul.

A mérés módja

A pilot vizsgálat elvégzéséhez kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtési módszereket használtunk. A félév elején, a kvantitatív adatgyűjtés során Clement, Dörnyei és Noels (1994) motivációs kérdőívének egy rövidített változatát használtuk, mivel az eredeti kérdőív egyes változói számunkra nem voltak fontosak. Az elavult tartalmú kérdéseket, mint például „Azért fontos angolul tanulnom, hogy tudjak angol nyelvű könyveket, magazinokat és újságokat olvasni” megváltoztattuk. Az általunk használt kérdőívben a kérdés a következő formában szerepelt: „Azért fontos angolul tanulnom, hogy tudjak angol nyelvű könyveket olvasni, sorozatokat, filmeket nézni.” A kérdőívben egytől hatig terjedő skálán kellett meghatározniuk, hogy mennyire értenek egyet az állításokkal. Az eredeti kérdőív változói közül az alábbiakra vonatkozó kérdéseket tettük fel: instrumentális motiváció,

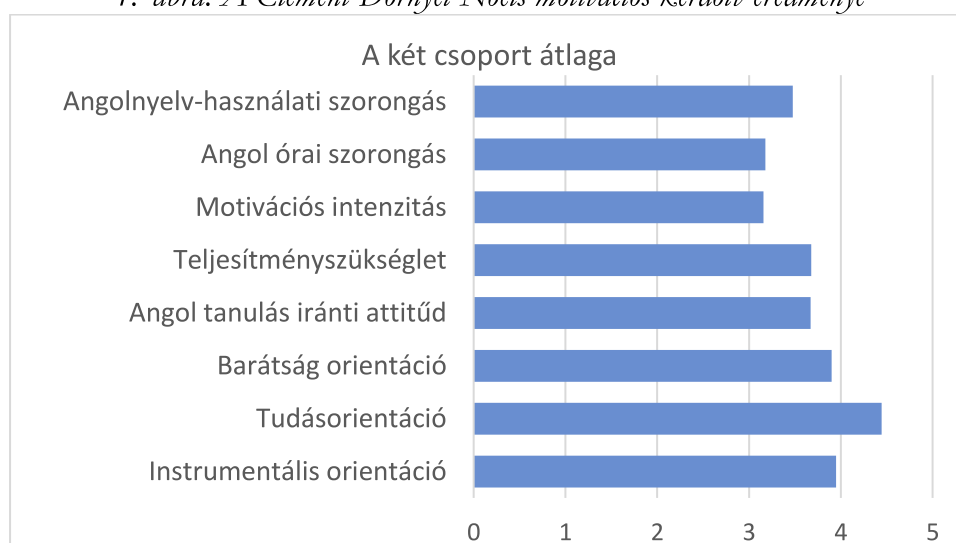
tudásorientáció, barátságorientáció, angoltanulás iránti attitűd, teljesítményszükséglet, motivációs intenzitás, angolórai szorongás, angolnyelv-használati szorongás. A kérdőív tartalmazott ezen kívül egy készségekre vonatkozó részt is, amelyben azt mértük fel, hogy milyenek értékelik egyes készségeiket (digitális készségek, önkritika, kritikai gondolkodás, alkalmazkodó készség, problémamegoldás, interperszonális készségek, önbizalom, csapatmunkára való alkalmasság, konfliktuskezelés és a prezentációs készség, a siker érdekében tett erőfeszítés képessége).

A kurzus végén megismételtük a kvantitatív adatgyűjtést, amit kvalitatív adatgyűjtési módszerekkel egészítettünk ki annak érdekében, hogy mélyebb betekintést nyerjünk a motiváció és a kommunikációs készség változásának okaiba, illetve, hogy részletesebb visszajelzést kapjunk a módszerrel kapcsolatban. A kvalitatív adatgyűjtés két részből állt: a résztvevők kitöltötték egy nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívet, illetve 3-3 résztvevővel félig strukturált interjút végeztünk. A félév elején a kérdőívet az összes résztvevő kitöltötte, a félév végén összesen huszonnyolcan.

Eredmények

Az első kutatási kérdés – növeli-e a kooperatív tanulás a szaknyelv-tanulási motivációt – megválaszolásához először arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire voltak motiváltak a hallgatók a kurzus elején. Az 1. ábra azt mutatja, hogy a vizsgált motiváció-orientációk közül melyek a legerősebbek. Jól látszik, hogy a tudásorientáció tekintetében érték el a hallgatók a legmagasabb értéket, de a többi érték sem számottevően alacsonyabb, ami valószínűleg összefüggésben van azzal, hogy az angoltudását tekintve a két legjobb csoportról van szó az adott évfolyamon. A motivációs szint ugyan nem kimagasló, de egy stabil erős átlagot mutat, míg az angol órai szorongás és az angolnyelv-használati szorongás értéke azt mutatja, hogy létező problémáról van szó, amire figyelmet kell fordítani. Ezért tartjuk fontosnak, hogy ezzel a tanulási módszerrel egy támogatóbb légkört alakítunk ki, ahol a kommunikációt blokkoló szorongások feloldhatók.

1. ábra. A Clement-Dörnyei-Noels motivációs kérdőív eredménye



A motivációs szint változását a félév végi, nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívvel mértük. A kérdőív és az órai tapasztalatok alapján megállapíthatjuk, hogy a kooperatív

tanulási módszer növelte a szaknyelv-tanulási motivációt. Többnyire ugyan korábban is motiváltak voltak az angoltanulás iránt, hiszen a hallgatók fele emeltszintű érettségit tett angolból, de a válaszaikból kiderült, hogy az órák kedvet csináltak az üzleti angol tanulásához, és ahhoz a felismeréshez vezettek, hogy szükség van a szaknyelv ismeretére a jövőbeli szakmájukhoz.

A félév eleji és végi kérdőíves felmérés során arra kértük a hallgatókat, hogy értékeljék bizonyos készségeiket. Az eredmények azt mutatják, hogy a második kutatási kérdésre – alkalmas-e a kooperatív tanulás a szaknyelvi kommunikációs készség fejlesztésére – a válasz egyértelműen pozitív. Az eredményeket a 2. ábra foglalja össze. Az önértékeléses kérdőívből az derül ki, hogy a hallgatók közel fele úgy érzi, hogy erősödött az önkritikája, az alkalmazkodó készsége, a kreativitása és az előadókészsége. A 33 hallgatóból 17 szerint nőtt az együttműködési készsége, ami a csapatmunkának az alapját képezi. A konfliktuskezelés fejlődéséről viszonylag kevesebb hallgató számolt be, ami arra vezethető vissza, hogy a támogató légkörben kisebb valószínűséggel fordul elő konfliktus, illetve tapasztalataink szerint sokan nem vállalják fel a konfliktust egymás között, inkább próbálják a súrlódást elkerülni. A hallgatóknak több mint 90%-a nyilatkozott úgy, hogy fejlődött a kommunikációs készsége, ami elsősorban a csoportszervezésből adódó párhuzamos interakciókkal magyarázható. Az interjúalanyok megerősítették, hogy a hagyományos órán, a húszfős csoportban, bizonyos időközönként elkalandozhatnak a gondolatok, de amikor négyen dolgoznak egy feladaton, amivel adott időn belül el kell készülni, akkor koncentrálni kell, aktívnak kell lenni, mivel nem teheti meg a társával, hogy nem figyel rá, mert felelősséggel tartozik a csoportnak.

2. ábra. A különböző készségek fejlődése a résztvevők önértékelése alapján.



A félév végi kérdőíves felmérést és a félig strukturált interjúkat használtuk fel arra, hogy választ kapjunk a harmadik kutatási kérdésre: kialakult-e támogató viszony a hallgatók között. A kérdőívnek arra a kérdésére, hogy „Az Ön számára milyen előnye volt annak, hogy négyfős csoportokban dolgoztak?,” az alábbiakhoz hasonló válaszokat kaptunk a résztvevők felétől:

- „Tudtuk egymást segíteni és támogatni, és így előre húztuk egymást”
 „Új barátokra tettem szert, jobban megismertük egymást”
 „Ha valamit nem értettem, meg tudtam kérdezni a többiekét. Jobban haladtunk, és több mindent át tudtunk venni, megtanulni.”
 „Sokat tanultam belőle, együttműködni másokkal.”
 „Több aktivitás, jobban megjegyzi az ember, amit tanul.”
 „Így könnyebb kibontakozni és beszélni.”
 „Jobban szóhoz lehet jutni, több volt rá a lehetőség.”
 „Könnyebben feloldódtam és könnyebben beszéltem”
 „Általában nem szeretem a csoportmunkákat, de ezek az angol órák valamilyen szinten megváltoztatták erről a véleményemet.”

Az interjúalanyok esetében elmondható, hogy sikerült a csapattársaikkal támogató viszonyt kialakítaniuk, bátorították, segítették és dicsérték egymást. A hallgatók egyértelműen arról számoltak be, hogy jó hangulatban teltek az órák, szívesen jártak be órára. A félév végi kérdőívekből, amelyet összesen 28-an töltöttek ki, azonban az is kiderül, hogy míg a nyolc csapatból hatban alapvetően támogató volt a légkör, kettőben csak korlátozott mértékben támogatták, illetve segítették egymást. Fontos megjegyezni, hogy résztvevők fele szerint a tanórán kívüli kommunikáció jól működött, illetve, hogy legtöbben a közösen elkészített üzleti tervet, illetve kiselőadást ítélték a leghasznosabb feladatnak.

A negyedik kutatási kérdésre, hogy miben látják a résztvevők ennek a módszernek az előnyeit és hátrányait, az interjúkból és a félév végi kérdőívből kaptunk választ. A hallgatók szerint azért volt jó csapatban dolgozni, mert megismerték és támogatták egymást, ez segítette a feloldódást, bátran kérdezhettek a másiktól, ha valamit nem tudtak, mindenkire jutott idő. Mindenki kapott esélyt, hogy megszólaljon, még a bátortalanabbak is, ami előmozdította az önbizalom erősödését. Volt olyan résztvevő is, aki szerint így több anyagot tudtunk megtanulni. A hátrányokkal kapcsolatban a következő válaszokat kaptuk:

- „a többiekkel (a csoport többi tagjával) így kevesebbet dolgoztunk együtt, kevésbé ismertem meg őket.”
 „így nem biztos, hogy mindenki ugyanúgy veszi ki a részét a munkából”
 „nem mindig egyezett a véleményünk”
 „több feladatom volt”
 „volt rá példa, hogy kizártak a csapat munkájából”
 „ha valaki nem jött vagy nem írta meg a háziját, akkor nem tudtunk órán megfelelően dolgozni.”
 „gyakran nem tudtuk egymást kijavítani.

A résztvevők közül 11 számára a csapatmunka semmilyen hátránnyal nem járt.

Összegzés és kitekintés

A pilot vizsgálat megmutatta, hogy a vizsgált csoportokban a kooperatív módszer a szaknyelvi órán sikeresen alkalmazható. A hallgatók örömmel jártak órára, a jól megszervezett csoportmunka ösztönzően és motiválóan hatott rájuk. Fejlődött a kommunikációs készségük, bátrabban beszéltek közönség előtt, a támogató órai légkör pedig erősítette az önbizalmukat. Barátságok, segítő kortárs-kapcsolatok alakultak ki. A

sikerek mellett, azonban, meg kell említeni néhány olyan szempontot is, amelyeket a módszer alkalmazásakor mindenképpen figyelembe kell venni.

A színtező teszten legjobb eredményt elérő hallgatók általában nagy kihívás elé állítják a tanáraikat: aktuális és releváns témákat várnak, interaktív és dinamikus nyelvórákat, amelyek lekötik őket és fejlesztik a készségeiket. Ezekben a csoportokban a rendelkezésre álló időkeret lehetővé teszi – és a hallgatók igénylik is – hogy a könyvtől és a hagyományos módszerektől eltérjünk. A gyengébb nyelvi készségekkel rendelkező csoportoknál azonban időhiány miatt sokszor még a kötelező tananyag begyakorlása és elmélyítése is nehézséggé ütközik.

Susan Cain (2012) elsősorban az amerikai oktatási rendszerrel kapcsolatban fogalmazza meg kritikáját és óva int a csoportmunka túlzott mértékű alkalmazásától. Kutatási eredményei azt mutatják, hogy a csapatmunka során fennáll annak a veszélye, hogy a domináns személy véleményét követik a többiek, és nem mernek önálló gondolattal előállni. Módszertani kísérletünk során egy olyan csapatunk volt, ahol egy nagyon erős, domináns hallgató befolyása érvényesült. Ebben a kísérletben azonban éppen az előnyét tapasztaltuk a kis létszámú csapatmunkának: ebben a tanulási formában egy domináns résztvevő csak három csapattársát szoríthatta háttérbe, nem az egész 20 fős csoportot. Cain arra is rámutat, hogy a kreatív ötletekhez és produktív munkához elmélyült, önálló gondolkodás kell, amelyhez elengedhetetlen a csend és nyugalom. Ezzel bizonyos tekintetben egyetértünk, ezért is volt a legtöbb kreativitást igénylő projekt egy része otthoni munka. Noha Cain szerint az introvertált tanulók még kis létszámú csapatban is nehezen szólalnak meg, ezeknek a tanulóknak a kommunikációs készségeit is fejlesztenünk kell, és tapasztalataink szerint erre a célra a kisebb csoportok a legmegfelelőbbek.

Végül meg kell említeni, hogy a pilot vizsgálatban résztvevők alacsony száma miatt az eredményeket kellő óvatossággal kell értelmezni. Semmiképpen sem vonhatók le belőle általánosan érvényes megállapítások a vizsgált populációval kapcsolatban. A továbbiakban egy szélesebb körben, több nyelvi szintre kiterjedő, érvényességét és megbízhatóságát tekintve tudományosan megalapozott vizsgálat elvégzése szükséges. A pilot vizsgálat eredményei azonban azt mutatják, hogy a módszer szélesebb körű bevezetése megfontolásra érdemes.

Hivatkozások

- Bakó, B. – Simon, K. (2010). *Kooperatív tanulás. Segédlet a kompetencia alapú pedagógus-képzés módszertani megújulásához*. Készült a TÁMOP-4.1.2/B projekt keretében a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet közreműködésével. Letölthető: http://pszk.nyne.hu/attachments/198_kooperativ_tanulas.pdf
- Cain, S. (2012). *Quiet. The power of introverts in a world that can't stop talking*. London: Penguin Books.
- Clement – Dörnyei – Noels kérdőív letölthető: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/Clement-dornyei-noels-questionnaire---hungarian.pdf>
- Coleman, P. T. (2011). *Conflict, interdependence and justice. The intellectual Legacy of Morton Deutsch*. (23-40) New York: Springer-Verlag. <http://www.springer.com/gp/book/9781441999931> (Letöltve: 2016. 07. 07.)

- Deutsch, M. (2011). Cooperation and competition. In: Coleman, P. T. (2011). *Conflict, interdependence and justice. The intellectual Legacy of Morton Deutsch*. New York: Springer-Verlag, (23-40). <http://www.springer.com/gp/book/9781441999931> (Letöltve: 2016. 07. 07.)
- Duga, Zs. (2013). *Tudomány és a fiatalok kapcsolata*. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z generációnak. Letölthető: http://ktk.pte.hu/sites/default/files/mellekletek/2016/01/duga_tudomany_es_a_fiatalok_kapcsolata_-_irodalomkutatas_2013.pdf
- Johnson, D. W. – Johnson, R. – Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*. 25/3,4., (85-118).
- Jones, K. A. – Jones, J. L. (2008). Making cooperative learning work in the college classroom. An application of the 'five pillars' of cooperative learning to post-secondary instruction. *The Journal of Effective Teaching*. 8/2., (61-76).
- Kagan, S. – Kagan, M. (2009). *Kagan kooperatív tanulás*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. *New Directions for Teaching and Learning*. 67, (71-82).

Weboldalak:

A 'P21 Partnership for 21st century learning' szervezet weboldala: <http://www.p21.org>