

Tuba Márta

A kooperatív csoportmunka tanulásirányítása

A tanulmány az osztálytermi kommunikáció témakörén belül a tanári utasításokat vizsgálja azzal a céllal, hogy hatékonyabbá tegye a kooperatív csoportmunka tanulásirányítását. A jobb óraszervezés kevesebb fegyelmezési gondot jelent, így növekszik a diákok feladatorientációja, és javulhat tanulási teljesítményük is. A tanulmány négy tanórán át követi a csoportmunka megvalósulásának gyakorlati lépéseit. A munkaformák arányainak megállapításával igazolja a szakirodalomnak azt az állítását, amely szerint a kooperatív technikák terjedése javítja a diákközpontú kommunikáció arányát. A csoportmunka gyakorlati megvalósítása során elhangzott utasítások elemzésével feltárja, hogy a kommunikatív kompetenciának mely tudás- és képességelemei szükségesek a kooperatív óra hatékony vezetéséhez. Végül javaslatokat ad a tanulásirányítási készségek fejlesztésére.

Bevezetés

A tanulmány célja az, hogy segítse a kooperatív csoportmunkára épülő tanórák pedagógiai tervezését és a hatékonyabb óraszervezést. A sokféle tervezési és óravezetési formából a kooperatív csoportmunka megvalósulásának gyakorlati lépéseit, majd a csoportmunka szervezésére kiadott tanári utasításokat vizsgálja, hiszen „a csoportok irányítása, rávezetésük egy összetett feladat megoldására teljesen más tanulásirányítási készségeket igényel, mint felszólítani őket arra, hogy nyissák ki a tankönyvüket a 293. oldalon, és oldják meg a feladatokat 1-től 40-ig” (Kagan 2004: 7).

A korpuszt alkotó tanórák bemutatását a nyelvi anyag lejegyzésének kritériumai követik, majd rövid elemzés olvasható az órák menetéről. Ezután egy-egy óraszervezési utasítás részletes elemzése következik. A gondolatmenetet a kooperatív csoportmunka tudatosabb tanulásirányítására ösztönző tanácsok, javaslatok zárják.

A tanári beszéd kutatása

A tanári beszéd több tudományágnak is a kutatási témája. A pedagógia, a pszichológia és a nyelvészet is azt vizsgálja, hogyan lehet a tanár-diák kommunikációt hatékonyabbá tenni. A pedagógia az oktatás stratégiai céljai és alkalmazott módszerei szerint állapítja meg a különböző interakciós formák nyelvi sajátosságait (Falus 2003: 243–296). A pszichológia az osztálytermi kommunikáció témakörében foglalkozik a tanári beszéddel. A tanórai interakciók leírására a kommunikációelmélet alapfogalmait alkalmazza. A nyelvészeti kutatásban az élőnyelv előtérbe kerülése, ezen belül a társalgáselemzés (Boronkai 2009) hozott fordulatot: lehetővé vált a tanórai diskurzusnak mint speciális társalgástípusnak a jellemzése (Albertné Herbszt 1999). A társasnyelvészet elméleti keretén belül az új nyelvi-beszédbeli egységet, a szomszédsági párokat, illetve a három részre tagolódó kezdeményezés-válasz-visszacsatolás (KVV) egységet vizsgálták. A hármas szekvenciával mint alapegységgel foglalkozik a pszichológia is: a leggyakrabban ismételt interakciós mintázat, amikor a tanár kérdez – a gyerek válaszol – a tanár értékeli (Vörös 2004: 409).

A tanári beszéd átfogó igényű kutatását végzi Herbszt Mária és Antalné Szabó Ágnes, céljuk a tanári beszéd általános sajátosságainak feltárása és a megnyilatkozástípusok leírása. Az elméleti keretet interdiszciplináris

jelleggel kiterjesztik nemcsak a pragmatika és a társalgáselemzés, hanem a pedagógia és a pszichológia területére is. Eredményeiket a tanári beszéd tudatos fejlesztésére kívánják használni a pedagógusképzésben, hiszen a pedagógusnak nemcsak a viselkedése, hanem a beszéde is minta a másodlagos szocializációban részt vevő gyermekek számára (Antalné Szabó 2010; Herbszt 2010).

A korpusz

A tanulmány anyagát egy anyanyelv-tanítási verseny videóra rögzített négy tanítási órája adja. A tanárjelöltek 22–24 éves végzős hallgatók voltak, a diákok pedig két gimnázium 9. osztályos tanulói 16 fős csoportokban. Minden órán más-más 16 fős csoport vett részt.

A nyelvi anyag lejegyzése

A videós órák anyagának a lejegyzése a BUSZI (= Budapesti Szociolingvisztikai Interjú) átírási kódjával történt. A dolgozat szövegében idézett példák olvasásához szükséges feloldások az alábbiak:

Kötelező kódok:

T = tanár;

D = diákok;

D1, D2 = egyes diákok;

[] = nem nyelvi jelek, a tanár vagy a diák tevékenységének a leírása;

[...] = nagyobb szünet;

[√] = érthetetlen közlés;

* = félbeszakítás, párhuzamos beszéd;

<U> = utasítás;

„ = emelkedő mondatvég.

A válaszható kódok sorába bekerült a „ kód az emelkedő mondatvég jelzésére, ugyanis több esetben nehézséget jelentett az előbeszéd mondategységeinek az elhatárolása. Tény, hogy maga a lejegyzés is értelmezés (Antalné Szabó 2010: 7), mégis célszerű az egységességre törekedni. A választás V. Raisz Rózsa lejegyzési gyakorlatára esett, aki Wacha Imre szempontrendszerére támaszkodott (V. Raisz 1995: 119). A nonverbális kommunikáció teljes lejegyzése kívül esik a jelen vizsgálat hatókörén.

Az órák menete

Az alkalmazott munkaformák és az osztálytermi kommunikáció annotálását a Melléklet tartalmazza. Az órák a három fő szerkezeti egység tartalmát tekintve rendhagyóak voltak: a bevezető rész nem tartalmazott sem feleltetést, sem házi feladat-ellenőrzést, a befejező részben a hallgató nem jelölt ki házi feladatot. Az időtartam és az eredményesség megfelelt egy nem versenykörülmények között tartott tanórának.

Az alkalmazott munkaformák és a kommunikáció központja

Az oktatásban alkalmazott szervezési módokat M. Nádasai Mária a következőképpen határozza meg:

- Frontális munka: a tanulási tevékenység párhuzamosan, gyakran azonos ütemben folyik a közös oktatási célok érdekében. A frontális munka szolgálhatja az új ismeretek feldolgozását, alkalmazását, rendszerezését, rögzítését, illetve az értékelést (2003: 362–363).
- Párban folyó tanulás: két tanuló működik együtt valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében. A páros munka az új ismeretszerzés, az alkalmazás, a rendszerezés, a rögzítés, az értékelés folyamán használható (2003: 371–372).
- Csoportmunka: 3–6 fő közös munkában old meg egy kapott vagy vállalt feladatot. Az új anyag feldolgozása, az alkalmazás, a rögzítés, ritkábban az értékelés végezhető csoportmunkában (2003: 374–375).
- A tanórákat két munkaforma jellemezte: a frontális, amelyen belül létrejött a tanári közlés és a megbeszélés, valamint a kooperatív csoportmunka. Páros munkaforma az első órán fordult elő az új anyag feldolgozására, mindössze egy percben. A frontális munkaformát tanárközpontú, a párost és a csoportost diákközpontú kommunikáció jellemzi: a közlés feladója, a társalgás irányítója az előbbi esetben a tanár, míg az utóbbiban a diák (1. táblázat):

1. táblázat
Az alkalmazott munkaformák arányai

		1. óra	2. óra	3. óra	4. óra
Tanárközpontú	Frontális	kb. 26 perc = 62%	kb. 18,5 perc = 55%	kb. 18 perc = 53%	kb. 28 perc = 72%
Diákközpontú	Csoportos	kb. 15 perc = 35%	kb. 14,5 perc = 42%	kb. 16 perc = 47%	kb. 11 perc = 28%
	Páros	kb. 1 perc	—	—	—
Összesen		42 perc	33 perc	34 perc	39 perc

A diákközpontú kommunikációnak a 3. hallgató adott leginkább teret (47%), de hasonló volt az arány a 2. tanítási órán is (42%). A leginkább tanárközpontú kommunikáció a 4. órára volt jellemző: nagyjából két és félszer több figyelem összpontosult a tanárra (72%), mint a diákokra (28%). Az 1. órán a tanári beszéd kétszeres mennyiségét (62%) a tanárjelölt bőbeszédűsége és az aktív tábla használatával kapcsolatos „magánbeszédei” okozták. Az eredmények igazolják azt a feltevést, miszerint a kooperatív technikák terjedése a diákok javára javítja a tanár-diák központú kommunikáció arányát, noha a pedagógus kezdeményezte kommunikáció egyik jelölt tanítási óráján sem érte el a 9–12. osztályra jellemző 80%-ot, amelyet egy 2005-ben lezárult vizsgálat állapított meg (Antalné Szabó 2006: 23).

A frontális munkaforma értelmezése a nyílt oktatás jegyében valósult meg: a tanári közlést felváltotta a beszélgetés, a megbeszélés. A megbeszélések alatt a 16 fős osztálylétszámnak köszönhetően „hátsó színpad” (Zinnecker 1978, idézi M. Nádas 2003: 365), azaz mással történő foglalkozás nem alakulhatott ki a teremben. A tanárjelöltek tisztában vannak a pedagógus megváltozott szerepével: tudják, hogy koordinálni kell, nem közölni, nem ők az információ egyedüli forrásai. Az 1. hallgató órávezetésében megfigyelhető volt ez a törekvés. Igaz, hogy az első esetben nem diákkal olvastatta föl a hírszöveget, de az óra másik pontján a fűrtábra kitöltését átengedte a tanulóknak:

- (1a) T1: Ki. [bólint, a tábla felé fordul] Oké. Akkor felolvasom hangosan a hírt, jó? [olvas] Áprilisban megrendezték a második Robotino Olimpiát, Magyarország legnagyobb robotversenyét. [...]
- (1b) T1: <U> És akkor most még egyszer, utoljára, hogy minél inkább megmaradjon bennünk, szedjük össze, hogy milyen kérdésekre kell választ adnia a hírnek! [...] Az első? Vagy szeretné valaki írni?

[nevetés, megfordul, mosolyog] Szeretne valaki a táblára írni? Aki még ma nem írt. [...] <U> Jó, gyere!

A csoportmunka megtervezésében a változatosság volt a cél, gyakorlati lépései többnyire szabályosan megvalósultak (M. Nádas 2003: 377):

- frontális előkészítés során alakultak meg a 4 fős csoportok;
- meghatározott (nem választható) feladatokat végeztek;
- megadott időkeretben;
- a pedagógus esetenkénti segítségével vagy a csoportok együttműködésével;
- utasítást kaptak a munka befejezésére;
- frontálisan számoltak be a munkájukról.

A csoportmunka előkészítése

Az 1. órán frontális hangulati, a 2. órán frontális tartalmi előkészítés történt, ez a csoportok alakulását azonban nem befolyásolta. A 3. órán frontális szervezési, tartalmi és hangulati előkészítés után alakultak meg a csoportok:

(2a) T3: [...] <U> Képzeljétek most el, hogy az Országos Diáklap egy állást hirdetett meg, diákújságírókat keresnek, ti erre az állásajánlatra beadtátok a jelentkezéseket, és már nagyon régóta várjátok a választ,, <U> A jó hír az, hogy megérkezett a válasz a szerkesztőségtől, amit majd a padotokban találtok,, [a diákok elkezdik keresni a borítékokat, és elkezdenek beszélni] <U> A levelet olvassátok el, és *járjatok el aszerint, amit a levélben találtok! [a diákok kibontják a borítékokat, olvassák a leveleket] <U> *A padokon lévő kiírások segíteni fognak titeket az eligazodásban! <U> *Ha elolvastátok, akkor fel lehet állni,, [...]

(2b) T3: *Mindenkinek egy pozíció jutott, [kattintással kéri a feladatot] amint azt olvashatjátok a levélben,, [mutatja a táblán] Szóvivő, arculattervező, szövegszerkesztő és lapzártáért felelős szerkesztő pozíciókat kaptatok meg, remélhetőleg minden csapatban ez a négy [...] tag jelen van,,

A 4. órán is megvalósult a frontális előkészítés mindhárom funkciója. A tartalmi és a hangulati elem összefonódott:

(3a) T4: Mikor jöttem ide az egyetemre, a Blikkben olvastam egy hírt, miszerint ööö [...] Budapest több gimnáziumában bevezetik május 6. elejétől kísérleti jelleggel az e-learning oktatási módszert, ez azt jelenti, hogy nektek majd nem kell bejárni ööö az iskolába, a tanár e-mailben küldi az anyagokat, e-mailben kell dolgozatot írni, házi feladatot visszaküldeni, és e-mailben kapjátok meg a jegyeket is. Hiszitek-e ezt?

(3b) T4: Az asztalotokon találtok borítékot,, <U> Vegyétek ki belőle a benne található híreket, és húzzatok egyet,, [...] *Mindenkinek jut egy... <U> *Osszátok szét, légy szíves, a híreket,, [...] <U> *Aki a színes lapot húzta, ő lesz a csoportvezető, és úgy alakítsatok csoportokat, hogy az asztalnál ne legyen két egyforma hír.

A csoportmunka feladatai

A csoportoknak mind a négy tanítási órán meghatározott feladatokat kellett megoldaniuk. A feladatok természete a 3. és a 4. órán nem engedte meg a választást, de ha a 2. tanárjelölt megengedi a diákoknak, hogy eldöntsék, melyik újságot szeretnék megvizsgálni, valamint hogy milyen műfajban akarnak cikket írni, nagyobb lehetett volna a motivációjuk:

(4a) T2: Jó. Köszönöm. Tehát látjátok, hogy nagyon sokféle újság van,, [ránéz a tanári asztalon lévő dokumentumokra] Én négyet hoztam nektek,, [kattintással kéri a feladatot] Tehát négy újságot,, [megjelenik a feladat, felolvassa] *HVG-t, Szabad Földet, Sztár Sportot és Népszabadságot. [felvesz a tanári asztalról újságokat, és elkezd kiosztani a csoportoknak] <U> *Szeretném, hogyha ezeket az újságokat egy-egy csoport megvizsgálná, jó? [osztja az újságokat, közben a diákok beszélgetnek, köhögés]

(4b) T2: <U> Ezért most arra kérlek benneteket, [papírcsíkokat vesz föl a tanári asztalról, és elkezd kiosztani a csoportoknak] hogy ti magatok is írjatok egy-egy műfajban cikket, [a diákok beszélni kezdenek] *tehát minden csoportnak különböző lesz.

Arra is volt példa az 1. tanárjelölt esetében, hogy – félig-meddig tréfásan – felajánlotta a választást, a tanulók kértek is egy feladatot, de a jelölt meggondolta magát:

(5) T1: [bólint] Élet és Tudomány. Ti lesztek az Élet és Tudomány újságírói. [mozgatja a fénycsóvát, és a 2. csoport felé fordul] Ti, lányok, mit szeretnétek? Ezt a szép hölgyet? Na, nem [...]

D: * [? Mi Storyt.]

T1: [nevet, megállítja a fénycsóvát, az osztály felé fordul] Ti lesztek, el [rámutat a táblára] látjátok, el tudjátok olvasni? *Nemzeti Sport,,

Az időkeret megadása

A kooperatív csoportmunkában a feladatra adott idő az egyik legfőbb kohéziót teremtő tényező. A 4. tanárjelölt a csoportvezetőket bízta meg a feladatok elvégzésének a jelzésével. Ez az utasítás jelentette azt, hogy lejárt az idő:

(6) T4: [...] <U> *Csoportvezetőket kérem, hogy jelezzék, hogyha sikerült dönteni,, [körbenéz]

A 3. tanárjelölt a zeneszót szánta időmérő eszköznek, de ezt nem közölte a diákokkal:

(7) D: [felállnak, és érdeklődnek a többi csapatnál, a tanár elindítja a zenét, körbejár és segít] *[√]

T3: [megállítja a zenét, kattintva kéri az ellenőrzést] *Jó. *Nézzük, hogy jól gondolkodtatok-e.

Kevesen hallották, ha a feladat megoldása alatt pótlólag hangzott el az időkeret. A diákok vagy csendben, vagy hangosan végezték tovább a tevékenységüket:

(8a) T1: [a tábla előtt áll, ránéz az órájára, belenéz a vázlatába, halkán mondja] <U> [√] perc, próbáljátok olvasni és megbeszélni. [a diákok csendben olvasnak, írnak, a tanár odamegy a kettes csoporthoz, suttogva magyaráz] [√]

(8b) T3: <U> *Akkor kérem szépen, az élő láncok álljanak fel, az élő láncok álljanak fel, [...] [a diákok felállnak, hangosan beszélnek, már-már kiabálnak] *[√] *Jó. <U> *Erre a feladatra három perc van, tehát a lapzártáért felelős szerkesztő figyeljen az órára, és indulhat!

Segítségnyújtás: monitorozás és csoporton belüli együttműködés

A monitorozás során a tanár követi és segíti a csoportok munkáját, vagy a segítséget elvégezhetik maguk a csoportok is. Az is lehetséges, hogy a csoportok nem kérnek segítséget: ilyenkor a tanár feladata a megfelelő munkakörülmények biztosítása és a diákok figyelmeztetése az idő betartására. Ez különösen akkor fontos, ha a feladat több részből áll:

(9) T1: [a tanár körbemegy, ellenőrzi minden csoport munkáját, orrfújás, a négyes csoportnál megáll] Sikerült nagyjából feldolgozni? [nem válaszolnak, dolgoznak tovább, a tanár megnézi az óráját, újra

körbemeget] <U> Nem kell hosszú [√] írni, egy-egy címszó bőven elég. [ránéz az órájára] Jó? <U> Egy fél perc múlva kezdjétek el tanítani egymásnak!

Az idő leteltével be kell fejeztetni a kidolgozást. Ha a feladat természete indokolja, célszerű megvárni a lemaradókat, hogy ők is be tudjanak számolni a teljesítményükről:

(10a) T2: [...] *Elkészültetek? [bólint, továbbmegy, ránéz a stopperóra, továbbmegy, ismét ellenőrzi az időt, továbbmegy, megszólal a stopper] * [√] [kezd össze gyűjteni az újságokat minden csoporttól, a diákok még beszélnek] *Összeszedem,, [szirénázás] *Gyorsan,, *Senkinél ne maradjon ott,,

(10b) T2: [bólint a kettes csoportnak] *Elkészültetek,, [a hármask csoportra néz] *Ti is elkészültetek?

D: *Igen.

T2: [a négyes csoporttól kérdezi] *Fiúk?

D28: *Mi még nem.

T2: *Ti még nem. *A fiúkat bevárjuk,, [újra körbejár, belenéz a csoportok munkájába, visszaér a tanári asztalhoz] <U> *Nézzük meg, miket írtatok!

Előfordult, hogy a csoporton belüli segítségnyújtás elmaradt. Egy csoporttagnak a táblánál két halmazba kellett rendeznie a sajtóműfajokat, és a tanárjelölt biztatta a helyükön ülőket, hogy segítsenek a válaszadásban. A csoport az első választ rosszul, a másodikat viszont jól adta meg:

(11) T3: <U> *Figyelj, figyelj és javíts!

D9: *Eddigi tapasztalatok alapján [...] véleményközlő [...] [a diák húzza az ikont]

T3: *Príma! * [√]

D9: *Az interjú az [...] [a csoportra néz] *véleményközlő [...]

D: *Véleményközlő. [nevetés]

T3: <U> *Segíts, segíts! [a diák rossz helyre húzza az ikont] *No, ez nem jó [...]

D9: [nevetés, a másik helyre húzza az ikont] Be kell látni, hogy ez nem az, [...]

T: Igen,, Glossza?

D9: [a diák kérdően a csapat felé fordul] *Hát az mi lesz?

T: *Majd bővebben is fogunk [...] beszélni [...]

D9: [a diák a két halmaz között megállítja az ikont]

D: *Gondolom, véleményközlő [...]

D9: *Már csak véleményközlő lehet. [a diák jó helyre húzza az ikont]

Két kivételes mozzanatot találtam a nem együttműködő csoportmunkára:

(12a) T3: <U> Segíthet a csapat!

D: [a diák az osztály felé fordul] *Hát azt várhatom! [visszafordul a tábla felé]

(12b) D27: [feláll és olvas] *Talán azt gondolhatjuk, hogy egy, hogy ez egy jó dolog, de próbáljuk meg csak más nem – más, más szemmel nézni a dolgot! *A jó ööö [nem tudja elolvasni, segítséget kér a csoporttársától] [✓]

D28: *Te írtad!

Az órákon létrejött a csoportok közötti együttműködés. A 3. órán nem tudatosan, a 4. órán viszont a tanárjelölt erre építette a feladatot. A 3. tanárjelölt utasítása nem volt eléggé részletes, ezért egy diák a feladat megoldása közben adott olyan utasítást a társainak, amellyel mindenki munkáját segítette, és amelyet a jelölt azonnal megismételt:

(13a) D18: *Adjátok vissza, ami nem jó [...]

T3: <U> *Ami nem jó, azt vissza kell juttatni az asztalhoz!

(13b) T4: <U> Ö *Adjatok címet a hírnek! [a diákok elkezdik megbeszélni a feladatot, a tanár körülnéz] <U> *Hogyha sikerült, akkor a csoportvezetőket, kérem, jelezzék,, *Köszönöm. [ismét körülnéz, odamegy a négyes csoporthoz] *Sikerült? <U> *Nenene! <U> *Ne folytassátok, csak a címet írjátok! <U> *Ne folytassátok, csak a címet írjátok oda! [odamegy a számítógépnél ülőkhöz, körbenéz] *Jó, hogyha megvan a cím,, Peti, sikerült leírni a címet? <U> *Légy szíves, írjátok meg,, <U>[ismét körülnéz] Aztán kérem szépen, a csoportokat, hogy forogjunk egyet,[mutatja] ő bal kéz felé, és [mutatja] gyertek, ti üljetek oda ő Attiláék helyére,[mutatja] ti Petiékhez, [mutatja] ti pedig a számítógéphez,, [a diákok helyet cserélnek, hangosan beszélnek] * [✓] *Ugye, a hírszöveg következő része, [...] *Mi a hírszöveg következő része?

D62: A lead.

T4: A lead, nagyon jó,, <U> Ö Írjátok egymondatos leadet ehhez a hírhez. [a diákok elkezdik megbeszélni a feladatot, a tanár többször körbejárva ellenőrzi a munkát, egy csoport nevet]

Bár a felvételek a tanár tevékenységére fókuszáltak, követhető volt, hogy a diákok ismert és begyakorlott munkaformát végeztek. A lelkes együttműködés igazolja azt az 1989-es adatot, miszerint a tanulók a munkaformák közül a csoportmunkát szeretik a legjobban (M. Nádas 2003: 382).

Utasítás a munka befejezésére

A csoportmunka egyik záró lépése az utasítás a munka befejezésére. A 4. hallgató mindig adott utasítást a csoportmunka befejezésére: egyenlő arányban utasította a diákokat, illetve a csoportvezetőket:

(14a) T4: [...] <U> *És hogyha leírtátok, akkor üljön vissza mindenki az eredeti helyére!

(14b) T4: <U> *Csoportvezetőket, kérem, hogy jelezzék, hogyha leírtátok a leadet,, [a diákok még dolgoznak, nevetnek, a tanár figyeli a négyes csoportot]

D63: *Kész!

A 3. jelölt úgy tervezte meg a feladatokat, hogy a tanulók addig dolgozhatnak, amíg a zene szól. Tervezése nem hibáztatható, viszont amikor a tanulók zajosabbak voltak, mint a zene, utasítania kellett volna őket a befejezésre:

(15) T3: [...] [a zene lejártával a tanár körülnéz] *Jó. [a diákok tovább beszélnek, a tanár ismét körülnéz] <U> *Arra kérem a Tudósítás rovat szövivőjét, hogy olvassa fel a [...]

A feladat befejezésére szólító utasítás elmaradásának következményeként a diákok tovább dolgoztak, beszélgettek. A tanárjelölt nem kezdhetette meg a frontális ellenőrzést:

- (16) T2: *Ti még nem. *A fiúkat bevárjuk,, [újra körbejár, belenéz a csoportok munkájába, visszaér a tanári asztalhoz] <U> *Nézzük meg, miket írtatok! <U> *Szeretném, ha először a csapat felolvasná az instrukciót, tehát hogy mi volt a feladata, és utána magát a cikket, amit megírt. [körbenéz, a diákok még beszélnek]

Ha az osztály több feladat után sem kezdheti el időben a frontális ellenőrzést, akkor nem valósul meg az óraterv.

Beszámoló

A hallgatók minden tanítási órán, minden feladat elvégzése után frontálisan ellenőrizték a megoldásokat.

A csoportmunka szervezésének értékelése

A csoportmunka gyakorlati lépéseinek áttekintése azt mutatja, hogy a tanárjelöltek óratervezése és óravezetése eredményes volt. A monitorozást és a beszámoltatást mindegyikük színvonalasan végezte. Csoportalakításkor a 3. és a 4. versenyző figyelt a tartalmi-szervezési-hangulati szempont együttes érvényesítésére. Adtak választható feladatokat is, így növelték a motivációt. Szintén ők voltak pontosabbak a feladatokra szánt időkeret megadásában és a befejezésre utasításban, így összességében az ő munkájuk volt a sikeresebb.

A tanári utasítások

A köznapi kommunikációhoz hasonlóan a tanári utasítás olyan megnyilatkozás, amelyben a kommunikáció felhívó funkciója érvényesül: másokat felszólít, cselekvésre ösztönöz. A tanári instrukció azonban több pusztán felhívásnál: egyszerre motivál, bemutat és alkalmaztat. Szerkezete és tartalmi jegyei függetlenek a feladat tartalmától, annak egyedi vonásaitól. Olyan nyelvi struktúra, amelynek célja a meggyőzés, az, hogy megváltoztassa a tanuló véleményét („Mégis van kedvem ehhez a feladathoz!”), megváltoztassa az észlelését (figyeljen fel a kiemelt tartalmi jegyekre), megváltoztassa az érzelmeit („Tetszik/Nem tetszik ez a feladat”), és mindezekon keresztül megváltoztassa a hozzáállását (nincs szükség kontrollra a feladat végrehajtásához) (L. Aczél 2000: 32–33).

Tanórai helyzetben sokféle nyelvi formájú utasítás elhangozhat, amelyek helyes megértéséhez szükséges a beszédhelyzet ismerete. Így válik érthetővé, hogy a diákok miért nem érzik az adott helyzetben túlzott udvariaskodásnak a „Szeretném, ha kinyitnátok a könyveteket!” utasítást, amely kérdés formában hangzott el; miért értelmeznek felszólításként egy önmagában álló megszólítást, például: „Jani!” (V. Raisz 1995: 119); vagy miért tesznek meg valamit anélkül, hogy akár egy szó is elhangzott volna:

- (17) T3: *Nagyszerű. [nevet, tapsolni kezd, a diákok is tapsolnak]

A tanári utasításokat meg kell különböztetni a szintén felhívó funkciójú parancstól: „Azonnal rádirozd ki!”, „Most szépen bocsánatot kérsz!” (Gordon 2001, idézi Vörös 2004: 415). Az instrukció soha nem lehet parancs. A parancs kényszerítő, kevésbé kommunikatív megnyilatkozás útján ér el cselekvésváltozást, de úgy, hogy az kontroll nélkül nem valósul meg (L. Aczél 2000: 33). A tanórai feladat teljesítésének pedig kontroll nélkül szükséges megvalósulnia.

Az utasítás nyelvi formája

- a) Nem hangzik el utasítás, de a nonverbális közlés egyértelmű:

(18a) T2: Hát, mit gondoltok? <U> [rámutat egy diákra]

(18b) T2: *Dialogikus formában. <U> [int a diáknak, hogy helyre mehet]

(18c) T2: <U> [a táblára mutat, egy diák a táblához jön, és a helyére húzza az ikont]

b) Nem hangzik el utasítás, de a tanár két gesztussal is felszólítja a diákat:

(19) T1: [...] [kérdően néz az osztályra, ránéz egy diákra, és kézmozdulattal is kéri a választ]

D43: Részt vehet.

T1: [bólint] Részt vehet, részt vehet majd a londoni versenyen.

c) Hiányosan hangzik el az utasítás, de a diákok a beszédhelyzet alapján kiegészítik. Előttük már három csapat felolvasta a szöveget, így számukra világos, hogy a tanár az ő megoldásukat szeretné hallani:

(20) T3: <U> *[√] Az Interjú csapat [...]

D30: [feláll és olvas] *Tehát interjú az igazgatóval [...]

d) Hiányosan hangzik el az utasítás, de a nonverbális közlésből a diákok tudják, hogy mi a feladat:

(21) T2: Sajtó., <U> Fel is írhatod, [...] jó? [nyújtja a tollat, a táblára mutat] <U> Az egyik [mutatja] ilyen kis buborékba [...] [nyújtja a tollat a kérkező diáknak]

A grammatikailag teljes utasítások így hangozhatnak: „Fel is írhatod a sajtó szót ezzel a tollal a táblára”; „Az egyik ilyen kis buborékba írd be a sajtó szót ezzel a tollal!”

e) Kijelentő formájú utasítás:

(22) T4: Interneten, <U> a nevedet nem látom, ne haragudj.

D5: Bálint.

(23) T3: *Rendben? [elindítja a stoppert] <U> *És indul!

D: [felállnak, elkezdik a feladatot, de akkora a hangzavar, hogy a zenét nem lehet hallani] *[√]

f) Kijelentő formájú utasítás emelkedő hanglejtéssel:

Az utasító mondat a stopperóra elindításának tényét közli, de az emelkedő hanglejtés mutatja a felhívó beszédszándékot, amelyet a diákok helyesen dekódolnak: felállnak, és elkezdik a csoportmunkát.

g) Kérdés formájú utasítás:

(24) T4: <U> [az ujjával mutatja, hogy az első választ kéri] A Blikk az milyen, igen? [rámutat a jelentkezőre]

D4: Újság.

h) A kérdés formájú utasítás megismétli a kijelentő formájú utasítást:

(25) T2: <U> *Szeretném, hogyha néhányat elmondanátok ezek közül, amiket leírtatok. <U> *Jó? [rámutat egy diákra]

i) „Kaján utasítás”, azaz felszólító mondat lebegő hanglejtéssel, hiszen a tanár már tudja, hogy a diák rossz helyre fogja húzni az ikont:

(26) D7: A [...] nyilatkozat [...] az is véleményközlő [...]

T3: <U> Próbáljuk meg! [a diák húzza az ikont]

T3: *Nem. [a diák máshová húzza az ikont]

j) Változatok egy utasításra: ugyanaz a kérdőmondat-formájú utasítás pár másodpercen belül háromféleképpen hangzik el, de többféle grammatikai kifejezettséggel: csak főnevet tartalmazó hiányos

mondat (Glossza? = A Glossza csapat mondja a pontszámát!), jelzős szerkezetet tartalmazó hiányos mondat (*Igen, Hírek csapat? = A Hírek csapat mondja a pontszámát!), csak gesztus (A Tudósítás csapat mondja a pontszámát!):

(27) T3: [...] <U> *Összesítsétek a pontokat, és [kattintva kéri a táblázatot] beírjuk a táblázatba. [...] <U> *Glossza? *Hány pontot sikerült szerezni? [mutatja] *Most jön a papír!

D: *11. *[✓]

T3: [beírja táblázatba] <U> *Igen, Hírek csapat?

D: *12. *[✓]

T3: [beírja a táblázatba, rámutat egy másik csapatra]

D: *11.

T3: *Tizenegy, [...] [beírja a táblázatba] <U> és az Interjú csapat,,

D: *Még nem végeztünk. *Még számolunk. *[✓]

Az utasítások típushibái

- a) Az utasítás nem egyértelmű verbális és nonverbális szinten: a tanár aláhúzást mutat, és jegyzetelést kér. A diákok a helyzetre vonatkozó tudásuk alapján korrigáltak:

(28) T1: <U> Szeretném, hogyha [aláhúzást mutat a kezével] a kérdésekre megkeresnétek a választ, leírnátok a füzetbe, [...]

- b) Az utasítás nem egyértelmű a beszédhelyzetre nézve, mert minden csoport egy-egy szerkesztőség:

(29) T3: <U> *Fordulj a szerkesztőség felé,,

D26: [a diák nem tudja, merre forduljon, vállat von, olvasni kezd] *Az első tanítási nap a fedélzeten.

- c) Az utasítás pontatlan. A tanárjelölt a monitorozáskor mondta meg a fő szempontokat: a csoportnak közösen kell megírnia a hírt, a hírnek az adott újság olvasóközönségét kell megcéloznia, és az alapkérdésekre kell válaszolnia, nem a hárommondatos terjedelem betartása a fő cél:

(30) T1: <U> Próbáljátok meg három mondatban egy olyan hírt ö [...] szerkeszteni az alábbi híradórészlet alapján, ami ebben az újságban megjelenthet. *Odamegyek majd asztalonként, és egy picit segítetek, hogy hogyan induljatok el.

T1: [továbbmegy a 3. csoporthoz, leguggol az asztalukhoz, segít] [✓] *Hogyan lehetne [✓] csinálni, hogy az embert tényleg érdekelje [✓] [feláll] <U> *Közösen beszéljétek meg, nem egyenként kell.

T1: [✓] *egy sportrajongó számára [✓] [feláll] <U> *Együtt beszéljétek meg, jó? [...]

T1: [ránéz az órájára] *Jó, most már a [✓] *Nem baj [✓] három mondatossz, hanem csak úgy szerepeljen.

T1: [visszamegy a táblához, ránéz a feladatra, az osztály felé fordul, megnézi az időt] *Jó, sikerült befejezni? Még egy pár másodperc, jó?

D: *[✓]

T1: <U> [✓] *Nem pont három mondatot kell írni [...] hanem hogy szerepeljen a [...] az öt kérdésre a válasz, és ne legyen túl hosszú, csak ennyi a feladat.

- d) Az utasítás túl hosszú és pontatlan: két csoport is rákérdezett, hogy mit kell keresni a szövegekben, illetve hogy a kérdőszókat le kell-e írni.

(31) T1: <U> És az lenne most ennek a feladatnak a célja, [az osztály felé fordul] hogy megpróbáljunk rájönni, hogy, ugye, azt, azt mondtuk, hogy a hír az rövid és tömör, de azért információkat kell közölnie. Mégis milyen információnak kell szerepelnie a hírben? Milyen kérdésekre kell választ adnia a hírek, ahhoz hogy a rövidsége [kézmozdulattal nyomatékossít] ellenére mégis hírértéke, tehát információ tudjon a mi számunkra közölni? [a tábla felé fordul, rámutat a szövegekre] <U> Tehát két hírt öö választottam ki ide nektek a táblára, és az lenne a feladat, most próbáljátok meg [mutatja] a padtársatokkal megbeszélni, ivagy azzal, [mutatja] aki mellettek ül, hogy milyen kérdéseket tudtok föltenni mind a két hírral ka [orrfújás] mind a két hírral kapcsolatban. <U> És most nem a hírek a tartalmi eleme a lényeges, hanem hogy milyen kérdőszavak [kézmozdulattal nyomatékossítja] szerepelnek mindegyik esetében, jó? <U> [az órájára néz, majd az osztályra] Egy fél percig a padtársatokkal próbáljátok megbeszélni, mindketten olvassátok el a híreket.

D: [elkezdenek hangosan olvasni] *[√]

T1: *Mindenki látja? [a táblára mutat] *Ugye, mindenki el tudja olvasni? [körülnéz, bólogat] *Nem kell [√] *Jó. [ismét az órájára néz, belenéz a vázlatába, újra megnézi az időt]

D: *[√] [az 1. csoport kérdez]

T1: *Akkor elárulom, hogy öt kérdőszóra leszek majd kíváncsi. <U> Próbáljátok [√] erre az ötre rá nem leltek [...]

D: *[√] [másik csoport kérdez, a tanár elindul feléjük]

T1: <U> *Aha, írtátok le [...] [√] ezt az ötöt, vagy ahányat találtok [√]

Mi befolyásolja egy instrukció hosszát? Mit jelent az, hogy kellő pontosságú instrukció? Ezekre a kérdésekre a pedagógusnak azoknak a retorikai ismereteinek a segítségével kell keresnie a választ, amelyek a kommunikatív kompetenciájának a részei (Antalné 2006: 46). Az utasítások retorikai szempontú elemzése azonban már egy következő tanulmány témája.

Tanácsok, javaslatok

A tanári instrukciók elemzésének tanulságaként számos tanácsot lehet megfogalmazni a kezdő és gyakorló pedagógusok számára egyaránt, íme, néhány konkrét javaslat:

1. Az utasítást verbálisan és nonverbálisan is kiadhatjuk, akár be is mutathatjuk. A verbális utasítás elhangozhat szóban, és ezzel együtt megjelenhet a táblán is, hiszen a diákoknak más és más a kiemelkedő intelligenciaterületük (Kagan 2004: 7–6).
2. Akkor is mondjuk végig az utasítást, ha a diák már kitalálta a feladatot, nehogy fontos részletek, mint például az időkeret, kimaradjanak:

(32) T3: <U> *Arra kérem a [számolja az ujjain] szövegszerkesztőt és a lapzártáért felelős szerkesztőt, hogy maradjon az asztalnál. *Ez azt jelenti, [...] [a diákok hangosan beszélve elkezdnek felállni] <U> *Várj, várj, várj még egy pillanat! *Köszönöm. <U> Ez azt jelenti, hogy a szóvivő és az arculattervező fog mozogni, és hordja az információt az asztalhoz. <U> A cetliket nem lehet levenni, tehát csak *szóban lehet információt hozni az asztalhoz,, [kattintással kéri a stopperórát] <U> *És mivel ez egy időkorlátolt feladat, [megjelenik az idő kijelzés a táblán] *3 egész 22 perc fog a rendelkezésekre állni, három és fél, mondjuk, amíg a zenét halljátok. *Rendben? [elindítja a stoppert] <U> *És indul!

3. Előbb részletezzünk, utána zárjunk, mert a csoportok nem pontosan, nem időre és nem azt csinálják, amit szeretnénk:

(33) T2: <U> Ezért most arra kérlek benneteket, [papírcsíkokat vesz föl a tanári asztalról és elkezd kiosztani a csoportoknak] hogy ti magatok is írjatok egy-egy műfajban cikket, [a diákok beszélni kezdenek] *tehát minden csoportnak különböző lesz. *Tessék! [befejezi az osztást, elkezd körbejárni, megnézi az óráját] <U> *Erre hat-nyolc perctek van, hogy ezeket megírjátok,, <U> *Nem kell nagy lélegzetvételi [...] cikknek lennie, de [✓] [a diákok nem figyelnek a tanárra] *Érthető a feladat minden csoport számára [...]

4. A hosszabb utasítást bontsuk „falatokra”, ezáltal elkerülhető az egyes munkafázisok ismételtetése (Kagan 2004: 7–6).

5. Beszéljünk szabatosan! Az első példában a -nál/-nél rag helyett a -ban/-ben rag lenne a megfelelő: tévécsatornában. A második példából kiderül, hogy a tanárjelölt számára a légy szíves szerkezet elvesztette mondatértékét, egy hangsúllyal összefogva, rövid i-vel ejtve több személy felszólítására is használja (Wacha 2010: 9):

(34) T1: [...] hogyha egy félórás híradórészletet, [...] megnézünk a TV2-n vagy bármelyik tévécsatornánál, és ezt megpróbálnánk ő egy újságszerűen leírni, [...] akkor mit gondoltok, hogy egy félórás híradóból milyen hosszú újság lenne?

(35a) T4: <U> *Osszátok szét, légy szíves, a híreket,, [...]

(35b) T4: <U> *És akkor [egy csoportra mutat] kérlek titeket, a nevedet, légy szíves, nem tudom, Attila,, [...]

(35c) T4: <U> Olvassátok föl, légy szíves!

Az osztálytermi diskurzus és benne a pedagógusok kommunikációjának sok szempontú elemzése feltárhatja, hogy a kommunikatív kompetenciának mely további elemei szükségesek ahhoz, hogy pedagógusként megfelelő, érthető, a tanulói tevékenységet támogató instrukciókat fogalmazzunk.

Összegzés

A tanulmány a kooperatív csoportmunka megvalósulását és a csoportmunkát irányító tanári utasításokat vizsgálta a hatékonyabb óraszervezés érdekében. A tanítási órák szövegének elemzésekor felhasználta mind a pedagógia, mind a nyelvészet vonatkozó szempontjait és eredményeit. A négy óra interdiszciplináris megfigyelése igazolta, hogy a pedagógus tudatosabb tanulásirányítása eredményesebb és demokratikusabb osztálytermi kommunikációval jár. Eredményesebb, mert a kevesebb fegyelmezés növeli a feladatorientációt, és javíthatja a tanulási teljesítményt is (Vörös 2004: 396). Demokratikusabb, mert a munkaformák mennyisége megerősítette azt a korábbi feltevést, amely szerint a nyílt oktatás szellemében megvalósuló kooperatív csoportmunka jelentősen kedvez a diákbeszéd-központú kommunikációnak. A csoportmunka gyakorlati megvalósítása során elhangzott négy utasítás retorikai szempontú elemzésével feltárhatóvá váltak a kommunikatív kompetencia bizonyos tudás- és képességelemei, ezek fejlesztése a hatékony pedagógusképzést szolgálja.

Irodalom

- L. Aczél Petra 2000. A feladat: a feladat. A tanári instrukcióról. *Magyartanítás* 5: 32–34.
- Albertné Herbszt Mária 1999. A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. XIII. Anyanyelv-oktatási napok. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 195–202.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 225. Budapest.

- Antalné Szabó Ágnes 2010. A tanári megnyilatkozások típusai. In: Kozmács István – Vanconé Kremmer Ildikó (szerk.) *Közös jövőnk a nyelv I. Nyelvtudomány és pedagógia*. Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra.
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum. Budapest.
- Falus Iván 2003. Az oktatás stratégiai és módszerei. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 243–296.
- Gordon, Thomas 2001. *T. E. T. A tanári hatékonyság tanulása*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Herbszt Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- Kagan, Spencer 2004. *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kiadó. Budapest.
- M. Nádasi Mária 2003. Az oktatás szervezési módjai. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 361–384.
- V. Raisz Rózsa 1995. Mondat- és szövegformálás a tanár beszédében. In: Szende Aladár (szerk.) *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. Országos anyanyelv-oktatási napok. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 115–122.
- Vörös Anna 2004. Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest. 395–417.
- Wacha Imre 2010. Légy szíves! – Légyszíves! – Légyszi! *Édes Anyanyelvünk 9*. <http://edesanyanyelvunk.anyanyelvapolo.hu/pdf/ea1006.pdf> (2012. november 24.)
- Zinnecker, Jürgen 1978. Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd/Bodo – Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) *Schüler im Schulbetrieb*. Rowohlt Verlag. Reinbek. bei Hamburg. 29–121.

Tuba, Márta

Monitoring learning in the case of cooperative team work

This study investigates teacher instructions within the field of classroom communication in order to increase the efficiency of monitoring learning in the case of cooperative teamwork. Since there are less disciplinary issues in better-organized classes, the task orientation of students enhances and their learning performance increases too. The case study follows how team work develops throughout four lessons. By determining the proportion of work forms, the study proves the hypothesis known from literature that the increase in the use of cooperative techniques increases the proportion of student-centered communication. By analyzing the instructions that are realized during team work, the study also shows which knowledge and skill elements of communicative competence are necessary for teaching an efficient cooperative class. Finally, it gives suggestions on developing learning monitoring skills.

Kulcsszók: tanári utasítások, tanulásirányítás, kooperatív csoportmunka

Keywords: teacher instructions, learning monitoring, cooperative team work

Az írás szerzőjéről

Tuba Márta

Gárdonyi Géza Általános Iskola és Gimnázium, Érd, Magyarország

tubamarta[kukac]freemail.hu

<https://orcid.org/0000-0002-8264-2108>