

Arató Ferenc:

**Kompetencia-alapú fejlesztés, kooperatív tanulásszervezés,
projektpedagógia a szociális munkás képzésben**

TÁMOP 5.4.4.-09/2-C-2009-0008

„Reflektív szociális képzési rendszer a 21. században”

2011.



„Reflektív szociális képzési rendszer
a 21. században”
TÁMOP 5.4.4.-09/2-C-2009-0008

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Kompetencia alapú oktatás

A kompetencia alapú oktatással kapcsolatban ma már számos tévhit is gyökeret vert, s nemcsak a hétköznapi pedagógiai vagy oktatáspolitikai diskurzusban. Ezek közül az egyik az az elképzelés, amelyik az „ismeretátadást” és a kompetencia-fejlesztést állítja egymással szembe. Itt nincs arra mód kitérni, hogy maga az ismeretátadás kifejezés önmagában is problematikus, számos oldalról kérdőjelezi ma már meg a kognitív pszichológia mellett a neveléstudomány is az a naiv tanulási fogalmat, amely szerint az ismeret egy „csomagban” (előadásban, jegyzetben, könyvben... stb.) átadható. Ez a naiv elmélet nem tud választ adni azokra a megállapításokra és felismerésekre, amelyeket például a konstruktivista tudás és tanulásméletek felvetnek (ld. pl. NAHALKA 2002). A konstruktivista felfogás szerint mindenki egyedi tudáskonstrukciót működtet, így arra per definitionem nincs esély, hogy a hallgató fejébe „átmenjen” az oktató tudása. Ugyanakkor világosan kiolvasható ebből a naiv, „ismeretátadós” elméletből a pedagógusoknak, oktatóknak az a félelme, hogy a tényszerű, széleskörű ismeretek, tudományosan is igazolt tapasztalati felismerések elsikkadnak a „képességfejlesztés” hangsúlyozása mellett.

Úgy tűnik, hogy újra és újra hangsúlyoznunk kell – egyébként a tanárképzésben résztvevők számára is –, hogy az ismeretszerzés, a tudáselsajátítás a kompetencia-fejlesztés része, vagyis a kompetencia alapú fejlesztés nem elvesz valamit a képzésből, s különösen nem az ismeretek, a tudás dimenzióját, hanem inkább kibővíti azt. A kompetencia alapú fejlesztéssel kapcsolatos irodalmak alapvetően három területet állítanak a fejlesztés fókuszba:

1. ismeretek, tudás, tapasztalat
2. képességek, jártasságok, készségek, gyakorlat
3. értékek, attitűdök

Kompetencia alapú fejlesztésen pedig a tanulás szervezésének azon formáit értik, amelyek lehetővé



teszik, hogy a hallgatók mind a három területen fejlődve, alkalmazható tudásra, gyakorlatra s az azokat támogató, fenntartó attitűdökre tegyenek szert (ld. például Mihály 2003, Falus – KOTSCHY 2006).

A fejlesztés szempontjából azonban szükségesnek látszik még egy területet külön is megjelölni. Ezt a területet egyes szerzők meta-kompetenciaként határozzák meg, az OECD kulcskompetenciákkal kapcsolatos anyaga pedig „Act within the Big Picture” kompetenciaként. Az állampolgároknak azt a tudását, képességét, gyakorlatát, megközelítését, illetve ezek együttesét nevezik meta-kompetenciának, amelynek segítségével képesek reflektálni az őket körülvevő és az általuk – mindennapi tevékenységükkel is – fenntartott társadalmi struktúrákra, összefüggésekre, feltételrendszerekre. A kooperatív tanulásszervezés felől értelmezve ezt a speciális kompetencia-területet, ezt a meta-kompetenciát a *strukturális viselkedés* területének is nevezhetnénk, ugyanis nem elég, ha valaki a nagy társadalmi összefüggésekre, s azok hatására képes reflektálni, s abban tudatos állampolgári és szakmai stratégiát követni, ugyanis az legalább ugyanennyire fontos, hogy a saját mindennapi gyakorlata, vélekedése illetve tájékozottsága vagy annak hiánya, milyen struktúrákat, társadalmi hatásokat támogat, tart fenn, vagy generál.

Mindezt egy példával így érzékeltethetnénk: a jó szándékú (attitűd), felkészült és tapasztalt (tudás) pedagógus, aki – szabadidejében (lelkesedés) – sikeresen korrepetálja a gyerekeket (jártasság, készség, gyakorlat), de teszi mindezt egy szegregált iskolában. Bármennyire is jól végzi munkáját, tevékenysége nem reflektál arra a strukturális keretre (külön oktatott szegény és/vagy roma gyerekek), amely viszont döntően befolyásolja azt, hogy tanulói, milyen sikerrel tudják kamatoztatni az iskoláztatással beszerzett javukat. Bourdieu is rámutatott arra, hogy a képzés és végzettség mellett az iskoláztatás során fontos tőkeképző funkcióval bír az a társas kapcsolatrendszer, amelyre szintén az iskoláztatás során tesznek szert az állampolgárok. Ez a tőkeforrás egy szegregált oktatási intézményben nem hozzáférhető...



Talán ebből a példából is kitűnik, hogy a fejlesztés általános szempontjából szükségesnek látszik még egy területtel – a strukturális viselkedés meta-kompetencia területével – kiegészíteni a kompetencia alapú oktatás implementációja, alkalmazása során a diskurzusban általánosan tárgyalt területek sorát.¹

A kompetencia alapú oktatás egy másik szempontból ugyanakkor azt jelenti, hogy az amerikai pedagógiai diskurzusban elterjedt *individualizáció*, vagyis az egyénre szabott fejlesztés, egy világos, a fejlesztésben jól alkalmazható elméleti-gyakorlati modellel lett gazdagabb. Vagyis ha a fenti négy területen egyénre szabott megismerésre, mérés-értékelésre, tervezésre építenek egy tanítási-tanulási folyamatot a képzés tervezői, lebonyolítói, akkor az eddigi kutatások fényében hatékonyabb, eredményesebb, s ami a leginkább hiányozni szokott, méltányosabb (LANNERT 2004) képzési folyamatokat generálhatnak. Amíg a hazai diskurzusban a *differenciálás* a kulcsfogalom az egyéni különbözőségekhöz igazított gyakorlat megközelítésében, addig lehet arra számítani, hogy az oktatói gyakorlat fókuszában a különbségek, különbözőségek, s a konkrét képzési gyakorlatban a megkülönböztetés, elkülönítés jelenik meg.² Az individualizáció nem a különbséget helyezi a fókuszba, hanem minden egyes tanuló (legyen az kisiskolás vagy egyetemi hallgató) egyetlenségét, egyediségét és megismételhetetlenségét, vagyis individuális jellegét. Harold Wenglinsky és kutató társai egy átfogó vizsgálat keretében kiderítették, hogy a minőségi oktatás egyik – a konkrét pedagógiai gyakorlatban jelentkező – eszköze az individualizáció (WENGLINSKY 2000, 2002). Vagyis az egyénre szabott fejlesztés az egyik kulcsmegközelítés annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy miképpen vállalhat garanciát egy képzési program minden egyes, a képzésben résztvevő hallgató kimeneti kompetenciáinak minőségére. Az egyénre szabott fejlesztésnek mind a képzési program szintjén, mind az egyes képzési hallgatói csoportok (évfolyami csoportok), mind az egyének szintjén a fent említett kompetencia-területek mindegyikére vonatkozni kell. Vagyis az ismeretszerzés, tudáselsajátítás mellett éppúgy figyelmet kell fordítani a szociális munka kompetens ellátásához szükséges értékekre-attitűdökre, képességekre-jártasságokra-készségekre-gyakorlatra, valamint a szociális munkás strukturális viselkedésére, meta-kompetenciáira.

¹ Erre a kiegészítésre tettünk kísérletet Josef Huberrel és Pascale Mompoin-tal az Európa Tanács Pestalozzi Hálózatában, amely egy a 49 tagállamra kiterjedő tanárképzéssel foglalkozó szakmai hálózat.

² Az úgynevezett „ability grouping”, magyarul képességek szerinti csoportbontás, nem mutat szignifikánsan eltérő jobb eredményeket az elkülönített, kompetenciáik állapotát tekintve előrébb járó tanulók körében, míg a lemaradók számára radikálisan rosszabb eredményhez vezet, még a hagyományos, frontálisnak nevezett oktatással szemben is (MARZANO és mtsai 2001).



Kooperatív paradigma

Az individualizáció, a személyre szabott és kompetencia alapú oktatás szükségletének kielégítése alapvető kérdéseket vet fel a képzési szolgáltatásokat ellátó humánerőforrás és az oktatás egyéb körülményeit illetően: egy oktató, hogyan képes „egy szál magában” individualizálni egy 30-40 fős egyetemi hallgatói csoportban. Wenglinsky és kutatótársai az *individualizáció* mellett további három olyan tényezőt sorolnak fel, amely a pedagógiai gyakorlat során hozzájárul minden egyes résztvevő hatékony és eredményes képzéséhez, fejlesztéséhez: *kooperatív tanulási struktúrák alkalmazása, a passzív hallgatás és jegyzeteléshez képest szélesebb repertoárból választott gondolkodási képességek igénybevétele, autentikus visszajelzés*. Ismerünk olyan tanulásszervezési eljárást, modellt, amely mind a négy tényezőt érvényesíti a keretében megvalósuló tanulási folyamat során, s még a bekezdés elején feltett kérdésre is kézzel fogható, hatékony és eredményes válaszokat mutatott fel az elmúlt negyven évben – ez a kooperatív tanulásszervezés.

Számos kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos modell létezik a neveléstudományi-pedagógiai diskurzusban (ARONSON 1971, SLAVIN 1984, COHEN 1994, JOHNSON-JOHNSON 1984, KAGAN 1992, BENDA 2007). Ezek a modellek részben építenek egymásra, részben világosan elhatárolódnak egymástól (KAGAN 2001b). Korábbi tanulmányomban bemutattam, hogy a nemzetközi szakirodalomban felelhető, a kooperatív tanulásszervezés diskurzusához sorolható fenti modellek összehangolhatóak egymással (ARATÓ 2010). Összehangolásukat az aronsoni mozaik modell „paradigmatikus példázatára” (KUHNS 1970, 2002) rímelő kagani és johnsoni modellek strukturalista megközelítése adja. E strukturalista megközelítés leírható néhány egyszerű alapelvvel (ARATÓ – VARGA 2006, ARATÓ 2010, 2011a).

A kooperatív alapelvek (Kagan 2001, Arató – Varga 2006:13-49, Kagan – Kagan 2009) nemcsak leírják a tanulásszervezés együttműködést eredményező formáit, hanem egy gyakorlati-vizsgálati szempontsört is képeznek, amelynek segítségével bármely tanulásszervezési formáról eldönthető, hogy kooperatívnak tekinthető-e vagy sem. A tanulás szervezési formáinak kooperatív alapelvek szerinti vizsgálatát nevezi Kagan PIES elemzésnek³ (KAGAN 2001, ARATÓ – VARGA 2006, KAGAN – KAGAN

³A PIES rövidítés a négy kagani alapelv kezdőbetűiből áll össze (Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction).



2009). Érdekes módon találunk olyan frontális modellt (NISEN – IDEN 1999), amely a PIES alapján kooperatívabbnak tekinthető, mint a hagyományos csoportmunkára épülő tanulószervezési eljárások. Vagyis a lényeges szempont nem az, hogy valami frontális vagy csoportos szerveződésű! A lényeges szempont az, hogy a hallgatók képzésének bármely szervezési formájában milyen mértékben érvényesülnek a kooperatív alapelvek.

Az oktatói autonómia szempontjából a kooperatív alapelvek szabályrendszere azt jelenti, hogy nem szükséges a kooperatív diskurzus kialakult struktúráihoz/módszereihez ragaszkodnia a tanuló szervezőjének, az októnak, vagyis bármilyen szerveződési formát kialakíthat. Ha a kialakított tanulószervezési formában strukturálisan érvényesülnek a kooperatív alapelvek – vagyis nemcsak ideológiai célok és hangoztatott oktatói attitűdök formájában, akkor az a tanulási forma kooperatívnak tekinthető, függetlenül attól, hogy az adott struktúrát/módszert/eljárást esetleg még senki nem fedezte fel, nem írta le a kooperatív diskurzusban. A generatív kooperatív alapelvek felszabadítják és utat nyitnak az oktató pedagógiai kreativitásának – másutt ebben az értelemben beszéltünk a pedagógiáról, mint művészetről (ARATÓ – VARGA 2006) –, amennyiben az oktató képes felvenni azokat az attitűdöket (ARATÓ – VARGA 2008), amelyek gördülékenyebbé teszik a kooperatív tanulószervezés kialakítását egy hallgatói csoportban.

A kooperatív alapelvek rendszerét már többször is bemutattuk (ARATÓ – VARGA 2006, 2008, ARATÓ 2011a, 2011b) részint a pedagógusok és hallgatóink, részint az érdeklődő neveléstudományi diskurzus számára. Másutt a kooperatív alapelvek rendszerének kiterjeszhetősége miatt mutattuk be hogyan alkalmazhatóak az alapelvek közoktatás-fejlesztési szinten is (ARATÓ – VARGA 2005). Korábban már bővebben elemeztem az alapelvek és a különböző kooperatív iskolák összeegyeztethetőségét (Arató 2010) s több helyen is az felhasználtam azt az táblázatot, amelyet most itt is közlök (1. tábla). A célom itt pusztán – hely hiányában – az lehet, hogy bemutassam egy áttekintő táblázatban az alapelvek jelenlegi rendszerét, s bemutassam azokat az elemeket, amelyek a nemzetközi szakirodalomban is szerepelnek.



1.tábla A kooperatív tanulásszervezés alapelveinek rendszere



„Reflektív szociális képzési rendszer
a 21. században”
TÁMOP 5.4.4.-09/2-C-2009-0008

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Johnson testvérek	Arató-Varga szerzőpáros	Kagan
<i>alapelemek</i> <i>(basic elements)</i>	<i>kooperatív alapelvek</i>	<i>alapelvek</i> <i>(basic principles)</i>
kooperatív tanulászervezési struktúrák	rugalmasan nyitott és inkluzív együttműködésre épülő struktúrák alkalmazása	Kagan struktúrák
pozitív egymásrautaltság,	pozitív egymásrautaltság: építő és ösztönző egymásrautaltság	pozitív egymásrautaltság
személyes előmozdító interakciók,	mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakciók	párhuzamos interakció
személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség,	személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség	egyéni felelősség/számonkérhetőség
(alapvetés, de nem sorolják az alapelemek közé)	egyenlő részvétel és	egyenlő részvétel,
-	egyenlő hozzáférés	hatékony tanulászervezési módok
folyamatos csoportértékelés és –fejlesztés	lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság,	a csoportok/csapatok jelentősége, az együttműködési szándék felélesztése
az interperszonális és kiscsoportos képességek fejlesztése – személyesség biztosítása	tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek	a szociális képességek fejlesztésére épülő eszközök alkalmazása

A fenti összefoglaló táblázatból is jól látható, hogy az egyes alapelemek összehangolhatóak. Az alapelvek rendszere nem bonyolult, egy paradigmatis modelnek megfelelően egyszerű. Az alapelvek érvényesítése a gyakorlatban azonban egy folyamatos és tudatos odafigyelést igényel.

Habár a kooperatív paradigma lehetővé teszi, hogy bármilyen struktúrát kialakíthasson az oktató,



azonban az adaptáció kezdeti szakaszában nem árt, ha megismer olyan – már bevált – kooperatív tanulószervezési struktúrákat/módszereket, amelyekben garantáltan érvényesülnek a kooperatív alapelvek (kooperatív struktúrákról/módszerekről bővebben lásd KAGAN 2001a, ARATÓ – VARGA 2006, 2008, KAGAN – KAGAN 2011).

A kooperatív tanulószervezés eredményei a közoktatásban

Az alábbiakban – röviden és nem teljes körűen – bemutatom azokat az eredményeket, amelyeket az elmúlt négy évtizedben a kooperatív tanulószervezés felmutatott a közoktatás keretén belül. A kooperatív diskurzus jelenleg már ott tart, hogy meta-elemzéseket végeznek kutatások százait összehasonlítva a kooperatív tanulószervezés kapcsán. Az első összefoglaló munka, amelyben 550 forrást tekintettek át a szerzők már 1989-ben megjelent (JOHNSON – JOHNSON 1989).

Tanulmányi eredmények

Több száz kutatás bizonyította, hogy a kooperatív tanulószervezés eredményesebb tanuláshoz vezet a többi, hagyományos tanulószervezési eljárásokhoz hasonlóan (JOHNSON – JOHNSON 1989, JOHNSON és mtsai 2000, KAGAN – KAGAN 2009). Marzano és munkatársai több olyan meta-elemzést vetettek össze, amelyek eleve több száz kutatás eredményeit foglalják össze, s ez alapján kiszámolták, hogy 28%-os teljesítménybeli előnyt éveznek a kooperatív tanulószervezésben tanuló diákok a többiekhez képest. Ez azt jelenti, hogyha egy diák a hagyományos módszerekkel tanulva például 50%-os eredményt ér el, akkor a kooperatív tanulószervezésben tanuló társa 78%-os eredményt ér el.

Teljesítmények közötti szakadék

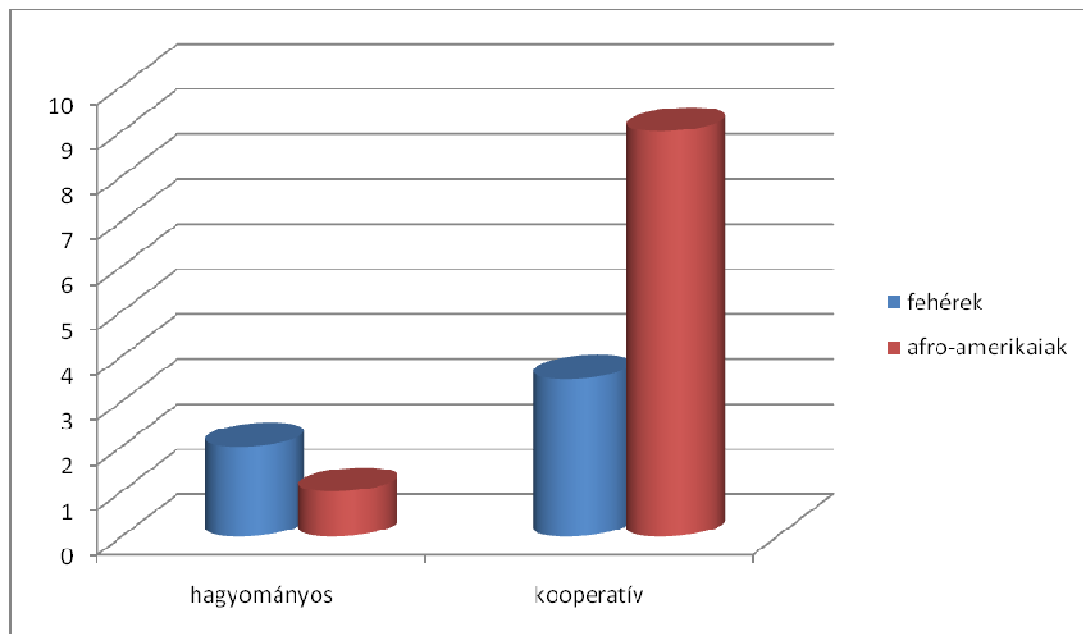
Hazánkhoz hasonlóan az USA-ban is óriási a szakadék a teljesítmények között, ha a gyerekek szociális helyzete, kulturális hovatartozása felől vizsgáljuk a kérdést. Vagyis a szegény körülmények között élő gyerekek teljesítménye távol esik az előnyösebb helyzetű családokból érkező gyerekekéhez képest, s ez a szakadék a hagyományos tanulószervezési keretek között csak nő (ezt igazolják hazai kutatások



is, DERDÁK – VARGA 1996, 2003). A kooperatív tanulásszervezésről szóló kutatások azt is bizonyították, hogy nemcsak eredményesebbek lettek a gyerekek a tanulásaikban, hanem a különböző szociális háttérű gyerekek teljesítménye közeledett egymáshoz, a szakadék egyre keskenyebb lett. Oly módon, hogy mindkét csoport teljesítménye nagyobb volt a hagyományos iskolákban tanuló társaikhoz képest, azonban a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek teljesítménye gyorsabban emelkedett.

Az alábbi ábrán (2. ábra) Robert E. Slavin egy korai kutatásának egyik ábrája látható, amely a teljesítményváltozást mutatja százalékos értékben (Slavin 1981).

2. ábra

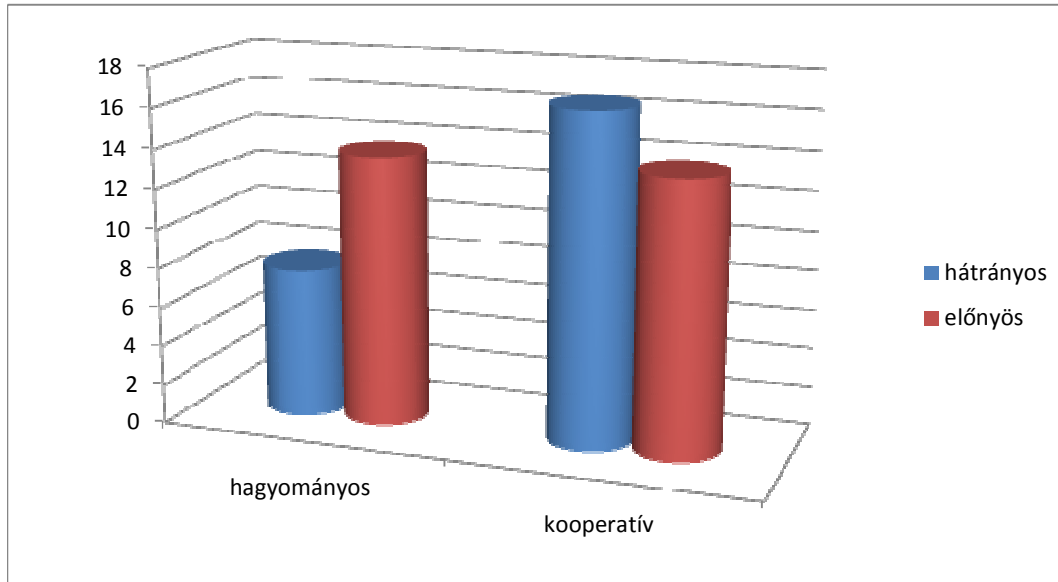


Kagan egy olyan kutatást közöl, amelyben a diákok közötti szakadékot 53%-ról 10%-ra sikerült lecsökkenteni 1999 és 2006 között. Egy másik kutatást is bemutat, amelyben az első év eredményeként, amelyben minden osztályban bevezették a kagani kooperatív struktúrák/módszerek használatát, s betartották a kooperatív alapelveket 45%-ról 25%-ra csökkentette a szakadékot (Kagan – Kagan 2009). Hasonló eredményről számol be Benda hazai kutatása is (Benda 2002, 2007). Bendának a szövegértést és a matematikai kompetenciát mérték, egész pontosan azt, hogy mennyit fejlődnek a



gyerekek a vizsgált kompetencia-területeken. Az alábbi diagram (3. ábra) a szövegértés fejlődését mutatja százalékos értékben.

3.ábra



Fontos megjegyezni, hogy ezek az eredmények azokban az osztályokban, iskolákban várhatóak, ahol a pedagógusok valóban és következetesen kooperatív tanulásszervezést alkalmaznak, amelyet nem kevernek össze más kiscsoportos oktatásszervezési eljárásokkal, s nem csak az órák egy részében alkalmazzák a kooperatív struktúrákat/módszereket, továbbá betartják a kooperatív alapelveket.

Különböző hovatartozású gyerekek közötti kapcsolatok

Kagan saját kutatása (KAGAN és mtsai 1985, idézi KAGAN – KAGAN 2009) azt mutatta ki, hogy a hagyományos, de integráló iskolában a rasszizmus egyre inkább jelentkezett, ahogyan a gyerekek egyre nagyobbak lettek. Másodiktól negyedik osztályig vizsgálva kimutatható volt a saját csoportból származó gyerekek felé mutatott magasabb barátkozási hajlam, míg ötödik és hatodik osztályban vizsgálva a különböző hovatartozás már falakat húzott a gyerekek közé, s az igazán mély baráti



kapcsolatok csak azonos csoportbeliekkel kötődtek. A tanárok ezekben az iskolákban azt a téves következtetést vonták le, hogy a gyerekek, ahogy nőnek, úgy szegregálják magukat az azonos hovatartozású csoportokba (Kaganék három csoportot figyeltek meg: latinajkúak, fehérek és afro-amerikaiak).

A kooperatív tanulásszervezésre épülő iskolákban, ahol a gyerekek heterogén mikrocsoportokban tanulnak a hovatartozás nem játszott szerepet a gyerekek barátságkialakításában és mély kapcsolatainak kialakításában. Johnsonék 177 kutatást vizsgáltak át ebből a szempontból (Johnson – Johnson 1989), közöttük 53 olyan kutatást, amelyik kifejezetten a versenyztető és kooperatív tanulásszervezési módokat hasonlította össze. Azt találták, hogy a kooperatív tanulásszervezés jelentősen elősegíti a többségi és kisebbségi gyerekek kapcsolatait, mint a versenyztető helyzet.

Személyes és szociális képességek fejlődése

Kagan alapvetően három fontos képességet emel ki a többi közül, amely kifejezetten jobban fejlődik a kooperatív tanulásszervezésben tanuló gyermekek esetében. A megértést, vagyis a másik véleményének, gondolatainak, elképzeléseinek sikeresebb befogadását. Az empátiát, vagyis a másik helyzetébe, érzéseibe való belehelyezkedés képességét, a másik szempontjainak a figyelembevételét. Valamint az együttműködést, vagyis azt a képességet, hogy valaki képes másokkal együtt munkálkodni közös és egyéni céljaik elérésén (Kagan – Kagan 2009, 2011).

Számos kutatás bizonyította, hogy a kooperatív tanulásszervezés magasabb önbecsülést és erősebb belső kontrollt eredményez. Johnsonék még hozzáteszik a mentális kiegyensúlyozottságot, mint korunkban nagyon fontos értéket (JOHNSON – JOHNSON 1999).

Tanulási és kognitív képességek

Számos kutatás bizonyította, hogy a kooperatív tanulásszervezés keretei között tanuló gyerekek mélyebben beívódó ismeretekre tesznek szert, vagyis tovább megmarad, hosszabb távon hasznosul, amit az iskolában tanulnak. A gondolkodási képességek szélesebb repertoárjában lesznek járatosak,



mint az egyéni vagy versenyztető helyzetben tanuló társaik. Egy-egy problémához több szempontból is képesek közelíteni, megoldási és érvelési stratégiákat állítanak fel. A tanulásban autonómiára tesznek szert, ezzel mintegy garantálva azt, hogy sikerrel vesznek részt majd az életen át tartó tanulás folyamatában (JOHNSON – JOHNSON 1999).

A kooperatív alapelvek kiterjeszhetősége

Varga Arankával közösen fejlesztettünk ki egy kooperatív alapelvekre épülő közoktatás-fejlesztési modellt (amelyet egyébként az Oktatási Minisztérium megbízásából az Országos Oktatási Integrációs Hálózat, is figyelembe vett 2004-2005 között), s kutatásaink azt bizonyították, hogy az általunk vizsgált négy régió között abban a régióban mutatható ki a fejlesztések internalizációja a legnagyobb mértékben, ahol a kooperatív alapelvekre épülő hálózati szolgáltatások igénybevétele a legmagasabb volt (ARATÓ – VARGA 2004, 2005). Vagyis a kooperatív alapelvekre épülő struktúrák hatékonyabbak, eredményesebbek és méltányosabbak lehetnek intézmények közötti – közoktatás-fejlesztési – szinten is, nemcsak tanulók közötti szinten.

Az eredmények érvényessége a felsőoktatásban

Habár a kooperatív tanulásszervezés alkalmazása a felsőoktatásban még gyerekcipőben jár, a nemzetközi szakirodalomban ezen a szinten is vizsgálják az eredmények érvényességét (pl. Tsay – Brady 2010), arról nem is beszélve, hogy úgy tűnik a tengerentúlon a felsőoktatás előrébb jár az alkalmazásban, mint a közoktatás, legalábbis, a mi az on line hivatkozások, beszámolók számát jelenti. Az alkalmazások és kutatások alátámasztani látszanak azokat megközelítéseket, amelyek az általunk is kiemelt modellekben meghatározzák a kooperatív tanulásszervezés értelmezését – nevezetesen azt, hogy témától és életkortól független tanulásszervezési struktúrák a kooperatív struktúrák (ARONSON 2008, KAGAN 1990, 2001a, JOHNSON – JOHNSON 1999).



Röviden a projektpedagógiáról

A hazai, közoktatással foglalkozó szakirodalomban ma már számos összefoglalás, esetleírás hozzáférhető a projektpedagógiáról (HORTOBÁGYI 1991A, 1991B, KERESZTY – PÓLYA 1998, HEGEDŰS 2002, M. NÁDASI 2003, RADNÓTI 2008), ezért itt most elsősorban röviden azokra a pontokra hívom fel a figyelmet, amelyek kulcsjelentőségűek az adaptáció szempontjából, s amelyek némelyike általában elsikkadnak a közoktatási adaptáció során.

A projektpedagógia általános jellemzői

Az alábbiakban Dunker és Götz alapján (Dunker – Götz 1988: 9-11. idézi M. Nádasi 2003:17-18.) foglalom össze a projektpedagógia legfontosabb jellemzőit:

1. A kiinduló pont a hallgatók problémafelvető kérdése legyen, a tervezés közösen történjék.
2. A projekt megoldása tevékenységeken keresztül kapcsolódjon a valóságos helyzetekhez.
3. Adjon módot individualizált munkára.
4. Adjon módot csoportmunkára.
5. Kidolgozása összefüggő, hosszabb időtartamra nyúljon el.
6. A cél az képző intézményen kívüli helyzet megismerése vagy megváltoztatására vonatkozzék.
7. Interdiszciplinaritás jellemezze.
8. Az oktatók és a hallgatók egyenrangú, ám különböző kompetenciákkal rendelkező partnerekként dolgozzanak együtt.
9. A hallgatók önállóan döntsenek, és legyenek felelősek saját döntéseikért.
10. Az oktató vonuljon vissza stimuláló, szervező, tanácsadó funkcióba.
11. A hallgatók közötti kapcsolatok erősek, kommunikatívak legyenek.

Már első olvasásra is kitűnik, hogy a kompetencia alapú oktatás és a kooperatív tanulásszervezés



kitűnő kereteket és garanciákat biztosít a fenti kritériumok garantált megvalósulására, vagyis a projektpedagógia gyakorlata mindkét modellre bátran építhet.

A hazai és nemzetközi irodalom alapján még két fontos szempontot emelnék be a fenti felsorolásba – a *nyilvánosság* és a *produktivitás* szempontját. A produktivitás alapvetően arra vonatkozik, hogy a valósággal, képzőintézményen kívüli helyzettel megismerésével, megváltoztatásával kapcsolatos tevékenységek produktumok formájában objektívalódnak a projektpedagógiára épülő tanulási folyamat során. Ez nem jelenti azt, hogy a folyamat garantáltan produktív lesz, ugyanakkor a sikeres produktumok éppen úgy betöltik képzési-fejlesztési funkciójukat, mint a sikeres projektek produktumai.

A nyilvánosság szerepe a közoktatásban alapvetően a szülői és közvetlen társadalmi környezet nyilvánosságára vonatkozik, vagyis a tanulási projektek fontos részét képezi, hogy a tanulók bemutatják produktumaikat, projektermékeiket a hozzátartozók, szűkebb társadalmi nyilvánosság és a tanulóársak nyilvánossága előtt. A felsőoktatásban tanuló hallgatók projektpedagógiai produktumainak éppen így kell biztosítani egy fajta társadalmi nyilvánosságot (a projekt társadalmi környezete számára), s éppen ilyen fontos, hogy a projekteket a szakmai-egyetemi nyilvánosság előtt is bemutassák.

Az adaptációt segítő további észrevételek

Az első pont – a hallgatók által felvetett problémák követése a tanulási folyamat céljainak kiválasztásakor – döntő jelentőségű. A pszichológiai alapú kutatások és oktatási-nevelési kísérletek már a hatvanas évek végére bebizonyították, hogy a tanulásban résztvevők érdeklődésének spontán követését biztosító pedagógiai gyakorlatok (NEIL 2004) vagy a tanulók lényeges problémafelvetésére épülő non-direktív tanulási folyamatnak (ROGERS 2004: 347-368, TENENBAUM 2004) kulcsjelentősége van az eredményes, hosszú távon is ható tanulmányok szempontjából. Vagyis az a közoktatási gyakorlat, amelyik a tanárok által kitalált projekteket a projektpedagógia alá sorolja, összekeveri a személyes felelősségvállalás, tanulmányi autonómia kérdéskörét a tanulásban résztvevők valódi és akár spontán érdeklődésére építő, radikálisabb projektpedagógia megközelítésével. Noha a projekt



céljait a hallgatók határozhatják meg a projektoktatás során, ez nem jelenti azt, hogy a tanulási folyamatban az oktatók ne érvényesíthetnék a saját illetve a képzési program céljait is egyben. Ehhez azonban kellően rugalmas oktatás és tanulásszervezői attitűd, ennek megfelelő oktatói gyakorlat szükséges. Rogers leírja, hogy melyek az alapvető oktatói attitűdök és tevékenységek, amelyek elősegítik a lényeges problémafelvetések és a hozzájuk kapcsolódó, releváns problémamegoldások artikulációját, megvalósulását (Rogers 2004). A 10. pontban megfogalmazott, megváltozott oktatói szerep egyik első leírása is éppen Rogers nevéhez fűződik, aki a tanárról, mint a tanulási folyamatot megkönnyítő, elősegítő *facilitátorról* beszél (Rogers 2002).

A projektpedagógia ugyanúgy kiemeli az individualizáció és csoportos szerkezetű tanulásszervezési eljárások jelentőségét a projektpedagógiai gyakorlatban.

Azonban ezeken a területeken a kooperatív diskurzus kidolgozottabb modellekkel rendelkezik, így az oktatónak nincs más feladata, mint a kooperatív tanulásszervezésre épülő tanulásszervezési struktúrák/módszerek alkalmazása a projektpedagógiai eljárások alkalmazása során.

A nyolcvanas évek végén készült felsorolásban a megelőző évtizedek irodalmának áttanulmányozása során összegyűjtött jellemzők között a szerzők kiemelik az interdiszciplináris fejlesztési környezet szerepét. Az interdiszciplináris képzési környezet a szociális munkások képzési programjában adottnak tűnik (szociológia, szociálpedagógia, társadalomelmélet – Social Theory, szociálpszichológia, jogszabályi keretek... stb.). Érdekes azonban az interdiszciplináris keret értelmezését a curriculum-fejlesztés szempontjából is értelmezni. Intercurriculáris tervezésűnek nevezhetjük a tanulási folyamatot, amennyiben a képzés-fejlesztés fókuszában valamely meghatározott kompetencia áll, s ennek fejlesztése a cél minden egyes tudományterület keretén belül. Transzcurriculárisnak nevezhetjük azokat a tanulási folyamatokat, amelyekben tervezetten egy-egy problémát állítanak a középpontba, s ez a fókusz generálja a különböző tudományterületek beemelését a képzési-tanulási folyamatba (ARATÓ 2008). A kétféle tervezés párhuzamosan is érvényesíthető szempontokat kínál a szociális munkások képzési programja számára. Az intercurriculáris tervezési dimenzióban lehet elhelyezni azokat a képzési-fejlesztési célokat, kimeneti kompetencia-célokat, amelyeket a szakma, a képző intézmény és az oktatói kar határoz meg. A transzcurriculáris tervezési dimenzióban artikulálódhatnak azok a lényeges vagy spontán problémafelvetések, amelyek a hallgatói oldalról



érkeznek, s amelyekhez az oktatóknak kellően széles repertoárban szükséges forrásokat, ajánlásokat, végezhető tevékenységeket felajánlaniuk.

A szociális munkások számára felajánlott képzési program jelenlegi keretei (például a 300 órás egyéni gyakorlat) lehetővé tennék, hogy a projektpedagógia további kritériumai is teljesüljenek – a problémafelvetések összekapcsolása tevékenységeken, a konkrét egyéni gyakorlaton keresztül a valósággal, a képzési intézményen kívüli helyzet megismerésével, megváltoztatásával. Talán éppen az biztosíthatna előrelépést a jelenlegi gyakorlati rendszerhez képest, ha a projektpedagógiai megközelítést a szakmai gyakorlat képzési-fejlesztési tevékenységeire is kiterjesztenék.

Összegzés

A fentiek alapján talán világosan kirejzolódik a válasz a legelején feltett első kérdésre – vannak a neveléstudomány által igazolt olyan modellek, amelyek elősegíthetik a szociális munkások képzési programjának továbbfejlesztését, válaszolva az egyetemi expanzió által a felsőoktatásnak szegezett kihívásokra az oktatói gyakorlatban. Az individualizáló kompetencia alapú fejlesztés, a kooperatív tanulás szervezés dekonstruktív modelljei, valamint a projektpedagógiai megközelítés ajánlásai egyaránt és egymást kiegészítve, erősítve segíthetik elő a minőségi oktatásnak a neveléstudományi diskurzusokban is elfogadott és elvárt színvonalának elérését.



Irodalom

- ARATÓ Ferenc (2008): Egy konferencia margójára – létezik-e romológia? *Iskolakultúra*, 2008/3-4. 124-133. oldal
- ARATÓ Ferenc (2010): Egy általános kooperatív modell lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 2010/1 106-116. oldal
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio* 2004/3 503-507. oldal
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 81 oldal
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. első kiadás (2006) Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia



- Tanszék 170 oldal, második kiadás (2008) Budapest: Educatio Társ. Szolg. Kht.
- ARONSON, Elliot (1978): *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 528 oldal
- ARONSON, Elliot (2008): *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 504 oldal
- ARONSON, Eliot (2009): *Columbine után – Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Budapest: Ab ovo
- HEGEDŰS Gábor (szerk. (2002): *Projektpedagógia*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola TFK
- HORTOBÁGYI Katalin (1991a): *Projekt kézikönyv*. Budapest: OKI
- HORTOBÁGYI Katalin (1991b): A projektmódszer. *Iskolakultúra* 1991/1
- FALUS Iván – KOTSCHY Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés : divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? in *Pedagógusképzés* 2006/3-4. 67-75.
- JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W. (1999): *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E. J. (1984): *Circles of learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E. J. (1994): *The New Circles of Learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- KAGAN, Spencer (2001A): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkönet Kiadó
- KAGAN, Spencer. (2001B): Kagan structures and Learning together – What is the Difference? *Kagan Online Magazine*, 2001 nyári száma
- KAGAN, Spencer – KAGAN, Miguel (2009) *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing
- KAGAN, Spencer – KAGAN, Miguel (2011): *Kagan Kooperatív Tanulás*. Budapest: Önkönet Kiadó
- KERESZTY Zsuzsa – PÓLYA Zoltán (szerk.) (1998): *Csenyéte antológia*. Csenyéte-Szombathely-Budapest.
- MIHÁLY Ildikó (2003) Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle* 2003/6 103-112. oldal
- M. NÁDASI Mária (2003): *Projektoktatás*. Budapest: Gondolat.
- NAHALKA István (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Kostruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó



- ROGERS, Carl (2002): A személyes kapcsolat mint a tanulás serkentője. In Klein Sándor szerk., *Gyermekközpontú iskola* Budapest: Edge 2000 Kft., 15–38. oldal
- ROGERS, Carl (2004): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban in *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft., 347-368. oldal
- NEIL, Alexander Sutherland (2004): *Summerhill – A pedagógia csendes forradalma*. Budapest: Kétezeregy Kiadó
- TENENBAUM, Samuel (2004): Carl Rogers és a nondirektív tanulás. in Rogers, Carl, *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft. 373–388. oldal
- TSAY, Mina – BRADY, Miranda (2010): A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 10, No. 2, June 2010, pp. 78 – 89.

1. **Kimeneti kompetencia térkép meghatározása** (pl.: általános kimeneti kompetencia, szakterületi kimeneti kompetencia megkülönböztetése)

Kompetencia - alapú fejlesztés hangsúlyossága:

- Ismeret, tapasztalat, tudás
- Értékek, attitűdök
- Képességek, gyakorlat

Mindehhez szükséges egy bemeneti mérés, ki – hol tart; illetve egy képzési terv megfogalmazása



(szemináriumi keretek között, közösen)

A terepgyakorlat során is szükséges kompetenciákat meghatározni és mérni, miben fejlődött a hallgató (hallgató, tereptanár, gyakorlatelemző szeminárium vezetője, szupervízor, terepkoordinátor közreműködésével)

2. Portfólió értékelés

Hallgató reflektálni képes, mit miért választott a portfóliójában

E-portfólió (a hallgató munkáinak gyűjteménye, amely meghatározott céllal és szempontrendszer mentén készül). Kiscsoportok alakulnak tutor vezetésével, aki félévente megnézné az E-portfóliókat és reagálna rá.

Előnyei:

- Minden oktató láthatná, hol tart egy-egy hallgató
- A folyamatos visszajelzés alapján a hallgató megerősítést kap tanulási folyamatáról
- Kialakul a hallgatóban az önreflexió képessége, értékelné a képzési terv alapján, hol tart
- Visszajelzést kaphatnának az oktatók is, 1-1 szeminárium milyen kompetenciákat fejleszt

