

KECSKEMÉTI FŐISKOLA
TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KAR
PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI
INTÉZETI CSOPORT

PARTNER-TANULÁS, A THINK-PAIR-SHARE MÓDSZER

Készítette:

Szuhai Eszter Katalin

tanító szakos hallgató BA

Témavezető:

Dr.Hercz Mária PhD

főiskolai docens

KECSKEMÉT, 2014

Tartalomjegyzék

Bevezető.....	3.
1.Elméleti háttér.....	4.
1.1 Aktív tanulás (Active Learning) fogalmának és tartalmi sajátosságainak megismerése.....	4.
1.2. Miért van szükség kooperatív tanulásra?.....	6.
1.3. A pármunka különféle értelmezései a nemzetközi és hazai szakirodalomban...	9.
1.4. A Think-Pair-Share (Gondolkodj!-Legyen egy párod!-Oszd meg a többiekkel!) módszer.....	13.
1.5. A Think-Pair-Share hatékonyságát megerősítő módszerek.....	17.
1.6. A páros tanulás filozófiai, teológiai megközelítése.....	20
.....	
2. Módszerek.....	23.
2.1. Eszközök és eljárások.....	23.
2.2. A mintaválasztás sajátosságai, a kutatás folyamata.....	25.
3. Eremények.....	27.
3.1. A tanító szakos hallgatók hozzáállása a partner-tanuláshoz, valamint a kooperatív technikák alkalmazhatóságához a felsőoktatásban.....	27.
3.2. Nemzetközi vonatkozások (Interjú alapján).....	33.
3.3. A tanulásszervezési kísérlet/ akciótanítás reflexiói.....	38.
3.4. A harmadik és negyedik évfolyamos tanulási szokásait és szociális érzékenységet vizsgáló kérdőív eredményei.....	40.
3.5. A rajzelemzés eredményei.....	44.
4. Összegzés.....	46.
Irodalom.....	48.

Bevezető

„Nincs olyan érték, melyet társ nélkül birtokolni kellemes volna” - mondja Seneca, római államférfi. Tézise valóban tökéletesen igaznak bizonyul. Életünk során felhalmozott szellemi, fizikai értékeinket idővel megosztjuk valakivel. Mivel kétségtelenül társas lények vagyunk, a megosztás (sharing) szorosan hozzátartozik szociális életünkhöz. Kezdve a teljesen apró mindennapi dolgoktól, mint az egymáshoz intézett kedves szavak, eljutva az egészen nemes tettekig, mint az orvoslás, vagy a tanítás. Az előbbinél, s az utóbbinál is egyaránt megosztunk valamit magunkból. Ennek a gondolatnak a mentén jutok el arra a feltevésre, hogy nincs olyan *tudás* sem, melyet társ nélkül birtokolni kellemes volna.

Oktatási rendszerünk kevésbé hangsúlyozza a kooperatív, ezen belül a páros tanulás szükségességét. A tanulók egy része, akik saját maguk már tapasztalták, nagyobb biztonsággal, motivációval és kedvvel tanulnak együtt valaki mással, mint egyedül. Az általam megkérdezett leendő tanítók nagy része a kooperatív technikák hiányát érzi a felsőoktatásban, a már gyakorló tanárok pedig szintén pozitívan állnak a kooperatív módszerekhez. Ennek ellenére mégis azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb iskolában még mindig aránytalan a kapcsolat a kooperatív, a kompetitív és az individuális tanulási formák alkalmazása között. A mérleg a frontális munkaformák felé billen a kooperatív és kompetitív tanulás rovására.

Kutatásomban egy olyan módszert mutatok be, melyben mind a három fent említett tanulási mód megjelenik. A kooperatív módszerek széles palettájáról kutatásom tárgyául a nemzetközi szakirodalomban megjelenő partner-tanulást, valamint - a Magyarországon még csak nagyon szűk körben ismeretes Think – Pair – Share módszert választottam.

Kutatásom célja, hogy megvizsgáljam, és tanulmányozzam a partner-tanulást, feltárjam a módszer különféle értelmezési lehetőségeit hazai és nemzetközi szakirodalomban, megismerjem múltbeli és mai felfogásait, a munkaforma előnyeit, hátrányait, majd ezek mentén eljussak a Think – Pair – Share partner-metódus megismeréséig és alkalmazásáig. Az elméleti kutatást interjúk követték, melyekben a partner-tanulás alkalmazására való igényt vizsgálom tanulók, leendő tanítók, és gyakorló tanárok körében. Munkámban kiemelt helyet kapnak a nemzetközi vonatkozások, melyeket interjúk elemzése révén mutatok majd be.

Kutatásom egyik szakaszában a módszert egy kísérleti tanítássorozat keretén belül próbáltam ki harmadik osztályosoknál. Dolgozatomban e foglalkozások tapasztalatait is elemzem.

1. Elmélet háttér

1.1. Aktív tanulás (Active Learning) fogalmának és tartalmi sajátosságainak megismerése

Ahhoz, hogy közelebb kerüljünk a páros tanulás/partner tanulás fogalmának megismeréséhez, el kell mélyednünk az Active Learning (aktív tanulás) módszerének, tartalmi ismérveinek elsajátításával. A partner-tanulás ugyanis az aktív tanulási módszerek egyik módjaként is értelmezhető.

Az aktív tanulás (lásd még Active Learning) 1991. óta ismert tanulási módszer. *Charles C. Bonwell* és *James A. Eison* a George Washington University tanárainak közös műve tette ismertté, melynek címe: *Aktív tanulás: Teremtsünk izgalmat a tanteremben!* (*Bonwell és Eison* 1991.) A metódus kiindulási koncepciója az volt, hogy ahhoz, hogy valamit megtanuljunk, tennünk is kell, többet a hallgatásnál.

Az aktív tanulás jellemzőit a Minnesotai Egyetem publikációja alapján mutatom be az alábbiakban (*Minnesota...*, 2014). Kétségkívül passzívan nem lehet semmit megtanulni. A tanulás minden szempontból egy aktív folyamat, melyben többféle kognitív terület vesz részt. Úgy is fogalmazhatunk, hogy többféle kognitív képességterület aktiválódik (olvasás, írás, logika, beszéd, figyelem stb).

Az aktív tanulás egyik célja, hogy minél több területet hozzon mozgásba. Az aktív tanulás tulajdonképpen ezeknek a képességeknek fejlesztésére irányul. Együttesen fejleszti az írás, az olvasás, a beszéd, a meghallgatás, és a reflektálás képességeit.

A másik célja, hogy a tanulók órai aktivitását előmozdítsa. Az aktív tanulás szemben áll a klasszikus, sztenderd tanítási móddal, melyben a tanár kapja a fő szerepet. Az óra nagy részében ő beszél, a tanulók pedig passzívan hallgatnak. Az aktív tanulásban a tanuló nem úgy van jelen, mint egy üres edény, melyet a tanító tudással tölt meg, hanem, mint egy lámpa, melyet meggyújt. Az első esetben a tanuló passzív résztvevője a tanulási folyamatnak, míg a második esetben aktív közreműködő. A tanító feladata, hogy „meggyújtsa a tanuló lámpását”, hogy az utána magától világíthasson. Azaz megteremti a feltételeket. Engedi beszélgetni, vitatkozni a tanulókat, akik bátran feltehetik a kérdéseiket- ez esetben van is kérdésük a légkör támogató voltából eredően. Az óra interaktívan zajlik nem csak a tanító és diák, hanem diák-diák között is.

Az aktív tanulás négy alap képességfejlesztési területe a következő: (1) beszéd és meghallgatás; (2) írás; (3) olvasás; (4) reflektálás.

Az első két képesség, a beszéd és a meghallgatás a partner-tanulás szempontjából a legérdekesebb két alkotórész. A kommunikációs képesség, egymás meghallgatására való hajlam erősítése nagyon hangsúlyos ebben a módszerben. Túl azon, hogy fejlődnek a tanulók intuitív képességei, a beszéd azért is fontos, hogy a tanulók a gondolataiknak hangot adjanak, elképzeléseik, feltevéseik verbális alakot öltönn. Úgy is fogalmazhatunk, hogy ez egyfajta hangos gondolkodás egymás előtt.

A Think-Pair-Share módszer mellett néhány aktív tanulási stratégia például a tantermi, csoportos megbeszélés, problémamegoldás, a szituációs játékok, a naplózás, a vita, a reflektálás egy adott dokumentumra stb.

Az aktív tanulás tipikus tanulásszervezési formái az egyéni, a páros az informális, és a formális csoportok.

A tanító felé támasztott elvárások a tervezés, kipróbálás, szükségképpen módosítás, és korrekció. Fontos a pontosság, az egzakt, mindenki számára világos utasítások, célkitűzések. A tanító tegyen fel kérdéseket és engedje kérdezni a tanulókat. Fontos, hogy maga is kooperáljon lehetőség szerint egy kompetens kollegájával. (*Minnesota...2014.*)

A Minnesota University egyes tanszékein kimondott Active Learning tantermek (ALC-Active Learning Classroom) jöttek létre, melyeknek lényege, hogy nincs frontális, vagy fókuszpontjuk, a terem berendezése a kooperatív munkához alkalmazkodik.



1. ábra „Active Learning” tanterem a Minnesota University-n

forrás: <http://www.classroom.umn.edu>

1.2.Miért van szükség a kooperatív tanulásra?

Először is tágabb értelemben véve: Miért van szükség egyáltalán kooperálásra? Arisztotelész fogalmazta meg először, hogy "...az ember természeténél fogva társas élőlény, s...a társadalmon kívül élő ember is természet szerint, nem pedig véletlen folytán satnyább, vagy erősebb, mint más ember... A társadalom természet szerint előbbre való, mint az egyes ember...Aki nem képes a társas együttélésre, vagy akinek autarkiaja folytán semmire sincs szüksége, az nem része a társadalomnak..." (Arisztotelész)

A fentiek értelmében az ember társas mivoltából igenis elengedhetetlen szükséglete, egyrészt, hogy tartozzon valahová (Aronson 2001), másrészt, hogy az adott csoportnak hasznos része legyen. Az emberi kapcsolatok bonyolult rendszerét a szociális készségek tartják össze. Együttműködés nélkül a kapcsolatok jelentőségüket veszítik. Az élet különböző területein való együttműködésen túl az együtt-tanulás az egyik legmagasabb szintje a kooperációnak. Az egymással megosztott szellemi javak, gondolatok, ötletek felbecsülhetetlen értéket képeznek a társadalomban.

A kooperatív tanulás az aktív tanulás egyik legnépszerűbb formája. Az aktív tanulási módok produktívan ugyanis kooperatív formában valósulnak meg.

A hazai szakirodalomban többek között *Knausz Imre* foglalkozik a kooperatív tanulással. Koncepciója szerint a kooperatív tanulás a már meglévő, látens tudás ismételtesére szolgál, sokkal inkább, mint új ismeretszerzésre. "A csoportmunka legegyszerűbb és ezért leginkább elterjedt formája nem új ismeret megszerzésére irányul, és nem is az új ismeretek alkalmazását célozza, hanem egyszerűen azt próbálja előbányászni a tanulókból, amit már eleve tudnak." (Knausz, 2001)

Miért van szükség kooperatív tanulásra? - teszi fel a címben lévő kérdést Spencer Kagan a Kooperatív tanulás című könyvében. Miért van szükség rá, hiszen megannyi kételkedő kérdés, és ellenérv támadja ezt a tanulási módszert. Nem időpazarlás-e? Nem válik-e a teljesítmény rovására? Nincs-e ellentmondásban a közvetlen tanítással, és az alapokhoz való visszatéréssel? Nem hátráltató erő-e, hiszen a diákokat egy verseny-centrikus világra kell felkészítenünk.

Egyáltalán nem időpazarlás. Kagan (2001.) szerint sokan a kooperatív tanulást valamiféle lágy, fegyelmezetlen, humanisztikus megközelítéssel azonosítják. Pedig kutatások bizonyítják, hogy a kooperatív foglalkozásokon a diákok több időt töltenek a feladattal, mint a hagyományos órákon (Kagan, 2001). Ha megfelelő irányítás alatt zajlik az óra, akkor a kooperatív tanulás nem válik, nem *válhat* a teljesítmény rovására. A tanulóknak ugyanis

tudatosítani kell, hogy a munka közös érdekük, egyenlő partnerként, egyéni felelősséggel felruházza vesznek részt benne. Azt írja: „Arra egyáltalán nincs bizonyíték, hogy a mások tanításával töltött idő káros hatással lenne a tanulásra, az ellenkezőjére viszont van” (Kagan 2001. I. fejezet). Arra a kérdésre, hogy nem mond-e ellent a hagyományos tanulásszervezésnek, az a válasz, hogy igen, ellent mond, de új szerepeket, új megoldási módokat kínál, átléphetővé teszi a konvenciókat. A tanulók egymás együttműködő partnereivé válnak, a tanár pedig konzultánsi, mentori szerepet kap.

Kagan mindazonáltal nem a kooperatív tanulás kizárólagosságát hirdeti, hanem azt vallja, hogy meg kell találnunk az egyensúlyt a *kooperatív*, a *kompetitív* és az *individuális* tanulásszervezés között. Ez egy olyan kombináció, amely a lehető legtöbb élethelyzetre készít fel. Ezek mellett azt is hangsúlyozza, hogy a világ nem csak kompetitív, sőt egyre kevésbé az. Könyvében így fogalmaz: „Napjainkban nehéz elképzelni olyan munkakört, amelyben nincs szükség arra, hogy együttműködjünk másokkal. Az embereket manapság nem azért menesztik életük legelső munkahelyéről, mert nem rendelkeznek a kellő szaktudással, hanem azért, mert fejletlenek az interperszonális képességeik.” (*Kagan*, 2001. I. fejezet.). Ezzel a kijelentéssel *Kagan* talán a leglényegesebb momentumra világít rá. A kooperatív technikák alkalmazásával fő célunk a tanulók intuitív, személyközi képességeinek fejlesztése. A társadalomban való sikeres létezésük kulcskérdése, hogy mennyire fejlettek szociális területen, mennyire érzékenyek ezen a téren. Minél aktívabbak abban a szociális hálóban, ami fiatal korban körülveszi őket, annál talpraesettebbek lesznek a későbbiekben. Ehhez a kooperatív munka minél többféle megnyilvánulása szükséges. Együttműködésre, konszenzusra, vagy épp ellenkezőleg, vitára, érv-ütköztetésre ösztönző feladatok.

„Fejlődjön a diákoknak az a személyes képessége, amely érzékennyé teszi őket mások szükségletei, problémái, és vágyai iránt... amellyel nem valamely különleges csoport megszokott tagjaiként, hanem individuumokként értik meg az embereket, ez a képesség hozzáigazítja viselkedésüket mások viselkedéséhez úgy, hogy hatékonyan tudjanak dolgozni együtt.” (*Kagan*, 2001).

A fejezet címében álló kérdésre *William B. Helmreich* (2000.) amerikai író is megpróbál válaszolni a yeshivákról készült könyvében. A 'yeshiva' olyan tanintézmény, melynek középpontjában a tradicionális zsidó vallásos szövegek, iratok tanulmányozása áll. A yeshivák egyik legnépszerűbb tanulási formája a chavrusa, melyet később a Think-Pair-Share hatékonyságát megerősítő módszerek 'c' fejezetben részletesen is ismertetek. Azonban ehhez a fejezethez megjegyzem, hogy mivel indokolja *Helmreich* a kooperálás szükségességét: „Ha csak magad próbálnál felkészülni az adott tantárgyból, becsapnád magad, hiszen csupán a

saját képességeidre korlátozódnál. Másfelől egy eltérő nézőpont mindig egy kicsit más. Ezáltal megszülethet egy a kettőnk által kombinált harmadik nézőpont is. Tanulótársat választani egy kicsit olyan, mint feleséget. Annyiféle dologba avatjuk be...” (*Helmreich*, 2000.)

Bizonyítható továbbá az az állítás is, hogy a páros tanulás fejleszti a tanulókat nem csak szociális, de egyéni szinten is. Azaz a társas tanulás hozzájárul az egyén individualizációs fejlődéséhez (*Smith*, 1977.).

1.3.A pármunka különféle értelmezései a nemzetközi és hazai szakirodalomban

A párban folyó tanulásról nagyon kevés hazai szakirodalom áll a rendelkezésünkre. A páros munka, pármunka, vagy páros tanulás nem, mint önálló módszer, hanem, mint munkaforma, tanulásszervezési mód jelenik meg.

A *tanulásszervezés* az alábbi öt szempont szerint történhet: szervezés a rend és fegyelem fenntartása érdekében, a tanuló szabadságának biztosítása érdekében, a tanulói viselkedés szabályozása céljából, pozitív légkör biztosítása céljából, valamint a csoportfolyamatok erősítésére. (Szivák, 2001.).

Ezzel szemben a *módszer* a szakirodalomban a következő definícióként jelenik meg: „Az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár, és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra.” (Falus, 2003.).

A módszer fogalmának egy további definíciója szerint „A tanulók ismeretszerzését segítő az oktatásban, tanításban, a pedagógus által alkalmazott egyes módok ismétlődő, közös elemeiből spontán módon szerveződő, vagy célszerűen szerkesztett eljárások („fogások”) együttese. A módszer rendkívüli sokfélesége miatt helyesebb oktatási módszerről beszélni (Orosz, 1997.).

A páros tanulás

A hazai szakirodalom a páros tanulás a kooperatív technikák egyik fajtája. A páros tanulást először is a kooperatív technikák egy részhalmazaként értelmezhetjük. *Spencer Kagan* (2001.) szerint a kooperatív tanulás olyan tanítási módszer, mely a tanulók együttműködésén alapul.

A kooperatív technikáknak négyféle alapelvét különbözteti meg. Habár a kooperatív technikák elsősorban a csoportmunkát helyezik középpontba, mégis ezen alapelvekre épül a páros módszer is.

Az első elv az *építő egymásrautaltság*, mely a páros munkában az első és legmeghatározóbb alappillér. A tanulópárok között egyfajta pozitív függés alakul ki. Egymás képességeire, tehetségére, erősségeire vannak utalva. Mindketten profitálnak a közös munkából. Ezzel szemben a negatív egymásra utaltság versengést szül. Ami az egyiknek nyereség, a másiknak veszteség.

A második az *egyenlő részvétel elve*. Ennek lényege az optimális, egyenlő arányú munkamegosztás. A kooperatív technikákon alapuló páros munka mindkét fél aktív részvételét igényli.

Harmadik elv az *egyéni felelősség*. A résztvevők felelősnek érzik magukat a rájuk kiszabott munka iránt, illetve ami még ennél is fontosabb, kialakul bennük egymás tevékenysége iránt is egyfajta felelősségtudat.

A kooperatív technikák negyedik elve a páros munkáknál elhanyagolható. Ez a *párhuzamos interakciók elve*, mely inkább a nagyobb létszámú csoportmunkákban jelenik meg.

Partner-tanulás

Az amerikai szakirodalomban a páros tanulás megtalálható *partner-tanulás* néven is. Ahogy *Spencer Kagan* (2001.) írja, a világ sokkal inkább kooperatív, mint kompetitív elvek alapján működik, vagyis az esetek többségében egymás *partnerei* vagyunk. A Think-Pair-Share módszer a tanulók partnerre nevelésének egyik kiváló eszköze.

A partner-tanulás lényege a kölcsönös profitálás. A partner megnevezés pontosabb, és többet mondóbb, mint a 'pár' szó. Egy partneri kapcsolat mindkét fél számára hasznos. Fejleszti az együttes, kritikus gondolkodást, a vitatkozást. Kölcsönös tiszteletre, együttműködésre ösztönöz, hiszen a tanulók egyenértékű felekként vesznek benne részt. Mindenképp pozitív élmény a diákoknak, és életszerű. Az emberek a való életben is konfrontálódnak, vitatkoznak, érvelnek. Ezen szituációk kezelése az egyén által megszokott módokon történik. A partner-tanulás által a tanulók elsajátíthatják az egymással való kulturált interakció gyakorlatát viták, beszélgetések, érvelések által. Ez azért is nagyon fontos, mert ezek ismeretében a tanuló képes lesz a társadalomban elvárt az egymással való kommunikációt érintő konvencióknak is megfelelni.

A tanár szerepe a partner-tanulásban:

A partner-tanulásban a tanító első sorban mentori, facilitátori szerepet tölt be. Első feladata, hogy tudatosan összeállítsa a párokat (ld. a Hogyan alakítsunk párokat „c” fejezetben). A partner-tanulás során a tanító folyamatosan monitorozza, figyelemmel tartja a tanulók munkáját. Visszajelzéseket ad, dicsér, és segít a nehezen haladóknak. Fontos, hogy pontos, egzakt utasításokat adjon, és meggyőződjön róla, hogy mindenki érti-e a feladatot.

Tanulópárok

Tanulópárokról akkor beszélhetünk, amikor a két együtt-tanuló személy kognitív szintje jelentősen eltér, tehát az egyik a másik segítségére szorul.

Bővebb hazai kutatásokat keresve Falus Iván az ELTE tanárkutatására figyeltem fel. Falus (2006, 67-113.o-) bemutatja az ELTE 1998-1999-ben végzett tanárkutatásának a módszerhasználatra vonatkozó lényeges eredményeit. Ebben a szakaszban 89 pedagógus válaszait elemezték. „A jelen vizsgálat előzménye az 1989-ben közzétett kutatás. (1) Ennek adatait 1981 és 1983 között gyűjtötte össze a hasonló felállású műhely, több mint 3000 kérdőív és 100 interjú segítségével. Az akkori vizsgálat célja a mostanihoz hasonlóan kettős volt. Egyrészt feltárni az iskola valóságát, másrészt összegyűjteni a pedagógia, a pszichológia és a szociológia köréből azokat az elméleteket, amelyek hatékonyá tehetik a pedagógiai munkát.

A kettő összevetésével kidolgozható a pedagógusképzés olyan rendszere, amely hozzásegít a mesterség alaposabb elsajátításához.” (Falus I. – Golnhöfer E. – Kotschy B. és mtsai, 2002.).

A pedagógusok módszerhasználatának kutatásában egyértelmű, hogy a páros munka nincs a gyakorlat fókuszában - a módszerek gyakorisági sorában a 10. helyen áll, az egyéni munka, a projekt módszer, a játék és a multimédia alkalmazása követi csak. Az interjúban szereplő módszerek átlagánál alacsonyabb használatának, említésének száma (Falus, 2006, 86.o.).

A kutatás a dolgozatomban szempontjából fontos eredményei: a páros munkáról beszélve a tanárok arra a kérdésre, hogy milyen szempontok alapján választják a módszereket, a páros munka esetében pozitívként legtöbbször azt említették, hogy együttműködésre sarkall (19 alkalom), hogy egymást segítik a gyerekek (15 alkalom), s hogy a beszédgyakorlásra, illetve a gyakorlásra ad lehetőséget (7-5 alkalom). Említették még a korrepetálásra, illetve az egymás munkájának javítására használat lehetőségét (83.o.) Értelmezésükben tehát a páros módszer, mint a gyakorlás módszere kerül elő. A páros munka, mint oktatási módszer használatával kapcsolatban a megkérdezettek a módszer használatát a következő feltételek meglétét tartották fontosnak (Falus, 2006, 83.o.): párok kialakítása (18 említés) mindkét fél dolgozzon (14 fő); a feladat legyen érthető, valódi munka folyjék, legyen fegyelem, és értékelés (4-5 említés).

1.4. A Think-Pair-Share (Gondolkodj! - Legyen egy párod!- Oszd meg a többiekkel!) módszer

A módszer bemutatása

A Think-Pair-Share (röviden: TPS) Frank Lyman nevéhez fűződik, aki 1981-ben fejlesztette ki ezt a tanulási módszert a Marylandi egyetemen. Azóta egy igen elterjedt módszer, a nyugati országokban egyre több helyen már az alaptantervnek is része, ami önmagában bizonyítéka a módszer eredményességének. Több tantárgynál is alkalmazható, kisebb és nagyobb létszámú osztályokban egyaránt. A módszer lényege, hogy a tanulókat egy adott kérdéskörrel, feladattal intenzív önálló, majd együttgondolkodásra ösztönözze, képessé tegye őket az együttműködésre, és az egymás előtti verbális megnyilvánulásra. A metodika három fő lépésből áll:

1. Think – Gondolkodj!

Az adott témával, kérdéskörrel először mindenki maga foglalkozik (pl.: általános iskolában egy olvasmányhoz kapcsolódó kérdés: Mit tett az őzike, amikor meglátta répát az ajtó előtt? Mit gondolsz, miért nem ette meg?). A gyermek egyedül mélyed el a témában, összpontosít a feladatra. Ezt szokás think-time-nak is nevezni, amikor mindenki elkötelezi magát a gondolkodásra. (Érdekes, hogy, ha a tanító jól csinálja, kellően be tudja vonni a gyerekeket, akkor a tanulók egészen belemerülnek a témába, csukott szemmel, fejüket fogva koncentrálnak.)

Ez azért is rendkívül hasznos, mert a gyerekeknek nem kell rögtön választ adniuk egy kérdésre, van idő összeszedniük a gondolataikat, elmélkedni, nyugodtan átgondolni a megoldást. Erre sokszor a pedagógus nem fordít kellő időt, energiát, így a gyermekben nem tud leüledni, érlelődni az a sok információ, amivel egy tanóra során megismerkedik.

2. Pair – Legyen egy párod!

A Think – Pair - Share következő lépése, hogy gyermekek párokba rendeződnek, és gondolataikat, ötleteiket megosztják egymással. Ez párbeszédes formában zajlik, fontos, hogy a tanulók gyakorolják az egymás előtti szóbeli megnyilvánulást. Ez már a gondolkodásnak egy magasabb formája, amikor figyelmet szentelünk partnerünk meghallgatására, érvanyagának értelmezésére, és konstruktív vitát tudunk kezdeményezni.

A forma kötetlenebb a gyerekek bizonyos fokig nyugodtan beszélhetnek hangosan. A teremben egyfajta inspiratív légkör alakul ki. A gyermekek megtanulnak együtt gondolkodni, a másik nézőpontját is figyelembe venni. Nem beszélve arról, hogy együttesen sokkal több

esélyünk van több jó megoldást találni, hiszen azzal, hogy nyitottak vagyunk mások gondolataira, azzal átlépjük a saját képességeink határait.

A párban gondolkodás kölcsönös tiszteletet igényel, elfogadó, támogató magatartást, ami rendkívül kedvez a tanulók önbecsülésének. Nem mindegy persze, hogy kit kivel állítunk párba, de ezzel majd a „Pair” - szakaszban részletesen is szándékozom foglalkozni.

3. Share – Oszd meg a többiekkel

Az adott pár az együtt megbeszélt válaszokat a csoport-jelen esetben az osztály- elé tárja. A legtöbb esetben a gyerekek könnyebben nyilvánulnak meg úgy egy közösség előtt, ha támogatják őket. Ez esetben a pár mindenképp ott áll, és segíti, ha esetleg elakadna a társa. Ez a lépés egyrészt hasznos a párnak, akik egy kicsit „szerepelhetnek”, mindenki előtt szóhoz juthatnak, illetve kedvez az osztálytársaknak, akik új gondolatokkal lesznek gazdagabbak. Minél nagyobb a sokféleség az osztályban, annál nagyobb haszon ez a csoporttagok számára. Angolul: The more diversity in a team, the higher the benefits for each student. (Colorado, 2007)

Miben más a Think-Pair-Share, mint a hagyományos páros munka? A hármas egység ereje

A Think-Pair-Share metódus három lépésből tevődik össze. Egyik a másik nélkül nem adja meg a folyamat végén elvárt optimális eredményt, hiszen önmagában mind a három komponens egy egész részeként funkcionál. Érdekes azonban megvizsgálnunk közelebbről, hogy mik is ezek a lépések, és miért olyan fontosak.

3.4.3. A Think-Pair-Share metódus egyes lépéseinek megismerése közelebbről

1. szakasz: Think

A Think-Pair-Share módszer első és egyik legfontosabb eleme, a Think, vagyis az egyéni gondolkodás. Ez az, ami a módszert megkülönbözteti a hagyományos 'turn to your partner' (fordulj a partneredhez) technikáktól, ugyanis míg az utóbbi azonnali spontán gondolatközlést igényel, a Think-Pair- Share időt ad a kérdés előzetes egyéni feldolgozására is. Hiszen felmerülhet a tanulóknak a kérdés, hogy 'Hogyan osszam meg a gondolataimat, ha nincs idő rá, hogy egyedül töprengjek a kérdésem?'

Az alább elemzett, a hazai szakirodalomban nem fellelhető cikk (Using Think-Pair-Share in the College Classroom) Susan Ledlow (2001) az Arizona állami egyetem egyik tanárának gondolatait mutatja be a fent említett Think-rész tárgyköréről.

„Számos probléma van a tanári kérdésfeltevéssel egy előadás keretében. Ezek közül kettő különösen aggasztó számomra.

Az első, amikor egy egész osztálynak teszünk fel egy kérdést, és rend szerint csak néhány hallgató, vagy esetleg egy hallgató sem jelentkezik önként válaszra {...}

A második probléma az, hogy egy feltett kérdés után az előadó maximum egy másodpercet hagy, mielőtt valakit felszólítana. Amint az első tanulót felszólította, abban a pillanatban a többiek abbahagyják a válaszaik feldolgozását {...} A *várakozás*- három másodperc alatt bebizonyosodott, hogy javítja mind a gyakoriságát, mind pedig a minőségét a hallgatók válaszainak.

Egy egyszerű megoldás ezekre a problémákra a Think-Pair-Share...”

Ledlow (2001) fenti cikkére reflektálva, (aki ugyan az *egyetemen* tapasztalt problémákat fejtegette) megfigyeléseim, és személyes tapasztalataim alapján azt állapítottam meg, hogy mindez az általános iskolákban sincs másképp. A gyerekek többsége nem szeret szóban megnyilvánulni, kérdezni, az elhangzottakhoz megjegyzéseket hozzáfűzni. Ami természetes abban az esetben, ha például folyamatosan frontális munka zajlik, amiben szinte csak a tanító beszél, és ha megvonják a tanulóktól a kooperatív munka élményét.

A gondolkodási idő a közelgő csengőszó ürügyén és az óra feszített tempója miatt gyakran (szinte mindig) elmarad. Ez sajnos az üres információ-hézagokhoz, nyitott kérdésekhez, le nem zárt gondolatokhoz vezet. A gyermek nem kap időt, hogy összegyűjtse tapasztalatait, ötleteit, élményeit, és végül egyedül eljusson a megoldáshoz. Csupán hiányérzet és üresség marad, vagy egy felületesen megoldott példa, egy át nem gondolt kérdés.

Ide tartozik továbbá a hazánkban Nagy Lászlóné által kutatott kutatásalapú tanulás/tanítás módszere, melynek lényege „a kutatás által stimulált tanulás tudás keresésének folyamatán és az új megértésen alapuló tanulás”(2012.). A 'think' rész azért is fontos, mert egy olyan előzetes önálló tanulási tevékenységre ösztönöz, mely stimulálja a gondolkodás, felfedezés, egyéni megértés, és szubjektív interpretálás folyamatát.

A „think” rész lényegességét a fentiek szerint összefoglalva tehát azt állapíthatjuk meg, hogy igen fontos, és elengedhetetlen komponens. Nem várhatjuk el ugyanis a tanulóktól, hogy úgy nyilatkozzanak egy témáról, hogy előtte nincs idejük magukban megérteni, felfogni. Ellenkező esetben akár az információ téves áramlását, rossz, pontatlan ismeretközlést is indukálhatunk.

2. szakasz: *Pair*

A Pair szakaszban valósul meg a tanulók interakciója révén a gondolatok cseréje, a vita lehetősége, illetve a proszocialításra való hajlam kibontakozása. Az amerikai szakirodalomban

kognitív értelmezésben ez úgy jelenik meg, mint „a két elme találkozása” angolul: meeting of the minds’ (Smith 1977.).

A Think-Pair-Share elősegíti a szociális kompetencia fejlesztését a proszociális viselkedést kiváltó tényezők jelenlétével. Nagy József szerint a proszociális viselkedés olyan magatartási forma, mely a másik érdekeit veszi figyelembe, cselekvései mások segítésére irányulnak. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy ez a viselkedés nem egyenlő az altruista (önfeláldozó) magatartással. Egyensúlyt kell teremteni az önzés és az önzetlenség között, hiszen bizonyos feltételek mellett mindkét fogalom lehet jó, és hasznos, de negatív, és káros is. (Nagy, 2000.)

Dr. Csapó Benő egyetemi tanár a páros munka fontosságát egyrészt azzal indokolja, hogy a tanulók kognitív, értelmi szintje közelebb van társaikéhoz, ezért sok mindent jobban el tudnak magyarázni egymásnak, mint a tanár. (Csapó, 2014)

Ide kapcsolódik Seneca híres jelmondata is, miszerint „az emberek miközben tanítanak, maguk is tanulnak”. A tanítás folyamatában ugyanis nem csak a gyengébb, segítségre szoruló fél profitál, hanem az is, aki tanít. Azonos kognitív szinttel rendelkező tanulók esetén is produktív a páros módszer, mert a gondolatcsere, véleménynyilvánítás, és érvütköztetés során új, számukra ismeretlen koncepciókat fedezhetnek fel.

3. szakasz: Share

A vizsgált módszer harmadik lépése a 'share' (megosztás). Magyarul a 'share' szóra nem igazán találunk rokon értelmű megfelelőt, az angol nyelvű etimológiai szótárban azonban fellelhetünk bizonyos definíciókat, melyek a 'share' szó értelmét árnyaltabban illusztrálják a „megosztás” többértelmű fogalmánál.

A share jelentése osztozkodni, együtt szenvedni, vagy örülni, a magunkét szétosztani, és valakinek odaadni.

(forrás: Online Etymology Dictionary)

A módszer esetében a partnerünkkel közösen megszerzett *tudást* osztjuk meg egy nagyobb csoporttal (általános esetben az osztály egészével). Ez verbális úton történik. A két tanuló közül közös megegyezés alapján általában csak az egyik beszél, de az a felállás is elképzelhető, hogy felváltva, egymás gondolatait kiegészítve nyilatkoznak. Ez a lépés azért nagyon fontos, mert a tanulók több nézőpontot is megismerhetnek. Nem csupán partnerük válaszaiba kapnak belepillantást, hanem a többi társuk aspektusait is közvetlenül megismerhetik. A share rész továbbá azért lényeges, mert a kommunikáció további ajtóit

nyitja meg a tanulók számára. Teret enged a vitának, a disputa módszerének (lásd később a Vita, mint pedagógiai eszköz 'c' részben) az érvelésnek, cáfolásnak és bizonyításnak.

1.5.A Think-Pair-Share hatékonyságát megerősítő módszerek

a) A vita, mint pedagógiai eszköz

„A vita dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagyfokú önállóságot élveznek, a pedagógus a háttérből irányítja a vita menetét.” (*Falus*, 2003)

A vita, mint munkaforma nem sűrűn kap szerepet az iskolákban. A frontális munkaforma szinte teljesen kizárja, hiszen az pont az egyoldalú kommunikációról szól. A tanár szava megkérdőjelezhetetlen, vagy, ha esetleg mégsem az, akkor idő hiányában nincs vitatkozásra lehetőség. Mit lehet ilyenkor tenni? Hogyan tegyünk mégis az óra részévé a vitatkozást?

A vita egyik formájaként ismert a disputa módszer (*Molnár*, 2012), melyben három különböző csoport a pro, a kontra, és a bírók. Ez egy tudatosan szervezett vita-forma, melyben a két csoport jól átgondolt érvekkel próbálja meggyőzni a bírók csoportját, akik nem szimpátia, hanem az érvek erőssége alapján hoznak ítéletet. A csoportokat minden egyes szempont vizsgálatánál egy-egy szónok képviseli, akik mindenki előtt prezentálják csoportjuk érvét (*Molnár*, 2012.).

Vitatkozás a vitatkozásról – Daniel Cohen elmélete

Ahhoz, hogy jobban megértsük a 'Pair' részben kivételes szerepben álló 'vita' lényegét, fontosnak tartottam Daniel Cohen elméletének bemutatását. Az amerikai akadémikus, filozófus értekezésében figyelemreméltó problémákat feszeget a vitatkozással kapcsolatban. Mindenekelőtt arra világít rá, hogy hogyan torzul el a vita fogalma a köznyelvi értelmezésben.

Előadását azzal az ellentmondásos megállapítással indítja, hogy: „ A jó vitatkozók jobbak a vita elvesztésében.” Hogy lehet ez? A kérdésre hamarosan választ kapunk, ha megértjük a professzor elméletét a vitáról, mint kommunikációs formáról.

A vitában szerepek vannak. Van indítványozó, érvelő, és ellenfél.

Cohen három modellt különböztet meg:

1. Háború-modell

A vitát fel lehet fogni úgy is, mint egy háborút. Ő ezt úgy nevezi: háború modell. Ez a vita-felfogások legszélesebb körben elterjedt formája. Ha vitáról van szó, legtöbbször nagyon is katonás, cél-orientált, körülbástyázott megmérettetés jut az eszünkbe. Azt is képzelhetjük, hogy ez olyasvalami, ami gyakran veszekedésbe, kiabálásba csaphat át. Az, hogy így fogjuk fel a vitát, az sajnos a vitatkozási szokásainkat is meghatározza.

2. Bizonyíték-modell

A vita, mint valamilyen probléma (pl.: matematikai egyenlet) bebizonyítása, kifejtése. Érvelés például az egyszerűbb megoldási mód mellett.

3. Szónoki modell

A vita, mint előadás. Olyan vita, ami közönség előtt zajlik. Gondoljunk csak arra, amikor a politikusok próbálják meggyőzni a tömeget. Azok, akiknek előadunk, aktív résztvevői a vitának, sőt, gyakran zsűriként, bírálótestületként vesznek részt benne. Ez a vitatkozás egy magasabb szintje, a hallgatóság nem maradhat passzív befogadó.

A három koncepció közül a legelterjedtebb az első, a háború-modell. Sajnos ez nem egy kedvező felfogás, hiszen a háborúban csupán két egymással teljesen ellentétes kimenet létezik, mégpedig a dicső győzelem és a csúfos vereség. A háború-koncepcióban az az érdekes, hogy általában nem mi nyerünk, lehetőleg a békés megoldást választjuk, tehát feladjuk. Ez választ ad az elején feltett kérdésre, hogy hogy lehet az, hogy a jó vitatkozók jobbak a vita elvesztésében. Hát így. Aki elveszti a harcot, az kétségtelenül alul marad. Pedig a vitának az lenne a lényege, hogy mindkét fél profitálhasson belőle. Mi tehát a megoldás? Ahhoz, hogy a vita hasznos legyen mind a két félnek, gyökeres paradigmaváltásra van szükség. A vitát nem lehet háborúként felfogni. Ahogy Daniel Cohen fogalmaz: a háború-modell egy szörny.

b) A 'Chavrusa' (havruta) -módszer

Az időben néhány évszázadot előre haladva találkozunk egy népszerű módszerrel, mely a judaizmusban található. mely a Tóra tanulmányozását teljes egészében az együttes, pontosabban a páros ismeretszerzésre építi. A metódus neve: 'havruta', ami magyarul barátságot, társaságot jelent. (Innen ered a szlengben használatos 'haver' szó) A módszer lényege a megbeszélés és a konstruktív vita.

Ovadia Seforno 16. sz-i olasz rabbi a Tóra következő részletére hivatkozva érvelt a társas tanulás eredményessége mellett: „Sokkal jobban van dolga a kettőnek, hogynem az egynek, mert azoknak jó jutalmok van az ő munkájukból. Mert, ha elesnek is, az egyik felemeli a társát. Jaj pedig az egyedülállónak, ha elesik, és nincsen aki őt felemelje.” (Prédikátor könyve 4. 9-10) Seforno értelmezése szerint két együtt tanulónak jobb, mert

kijavíthatják egymás hibáit, míg az úgymond egyedülállónak nincs segítője. Ez a megközelítés kitűnő példája a fentebb említett építő egymásrautaltságnak, mely a páros tanulás első számú alappillére.

A dolgozatom szempontjából mindenképpen érdekes ez a módszer, ezért érdemesnek tartom közelebbről is megismerni. Egyes értelmezések szerint (*Pirola, 2012*) a Havruta módszernek az alábbi hat komponensét különböztetjük meg:

1. Figyelés- egyfajta aktív odafigyelés a szövegre (ez esetben a Szentíráásra), illetve a társunkra. Hogyan értelmezi párunk az olvasottakat, mik a benyomásai.
2. Kifejtés- felváltva kifejtjük véleményünket, gondolatainkat az olvasottakról.
3. Ne rugaszkodjunk el az szövegtől, ötleteinket próbáljuk az eredeti koncepció medrén belül terelgetni
4. Összpontosítás- figyeljünk a lényegre
5. Támogatás (Supporting)- támogatassuk, és bátorítsuk a társunkat kérdésekkel, érdeklődő hozzáállásunkkal
6. Kihívás (Challenging) Próbáljunk provokatív kérdéseket, gondolatébresztő feltevéseket megfogalmazni a témával kapcsolatosan. Mindezt szeretettel és tisztelettel tegyük, szem előtt tartva, hogy a cél nem egymás legyőzése, hanem a konstruktív együttgondolkodás és az építő vita.

A fenti lépésekről fontos tudnunk, hogy elsősorban a Szentírás tanulmányozására vonatkoznak, és főként a felnőttoktatás során alkalmazzák, de ugyanezen elvek működőképesek kell, hogy legyenek kisgyermek páros tanulása során is.

Láthatjuk tehát, hogy több módszer is létezik, mely a páros tanulás hatékonyságáról tanúskodik. Ezek ismeretében ötvözni lehet a Think-PAir-Share módszerrel, vagy önállóan is alkalmazhatjuk őket.

1.6. A páros tanulás filozófiai, teológiai megközelítése

A párban tanulás filozófiai megközelítésben

Minden oktatási módszernek meg van a gyökere, az a legrégebbi pont, ahol valamilyen formában alapot vetett. Az együttgondolkodás már az ókorban is ismert, és közkedvelt tanulási mód volt. Dolgozatomban fontosnak tartom részletesen is feleleveníteni a dialógus már-már feledőbe merülő módszerét, mert rendkívül tanulságos, és hasznos a ma együtt-tanuló, kooperáló ember számára is.

A peripatetikus (azaz sétálva tanító) filozófusok dialógusok (beszélgetés) formájában tanították egymást. Nem csak tanító a tanítványt, de mester a mestert, tanítvány a tanítványt. Ez az ismeretszerzésnek egy olyan magas foka volt, amikor a gondolkodók a már meglévő, elsajátított tudásukat tették próbára. Meghallgatták egymás meggyőződéseit, véleményét, álláspontjaikat összevetették, s vagy nézeteltéréseik támadtak, vagy egyetértettek. Hosszas okfejtéseik során együtt tanakodtak, majd megpróbálták közösen választ találni kérdéseikre. Ezek a dialógusok általában hosszú, elmélyült beszélgetések voltak elsősorban bölcséleti kérdésekről, filozófiáról, de a tudomány ezer más ágáról is. Érdeemes megfigyelni a stílust, ahogy ezek a beszélgetések zajlanak. Kölcsönös tiszteletadás, és méltányosság jellemzi őket.

Rényi Allfréd: Dialógusok a matematikáról „c” művében Szókratész és Hippokratész párbeszédét. A műben Hippokratész, a matematikus kéri Szókratész, a filozófus tanácsát, és segítségét. Szókratész matematikai ismeretek híján először szabadkozik, majd azt mondja: „Én nem tehetek többet, minthogy bábaként segítek neked, hogy megszüljed elhatározásodat.” (Rényi, 2003) Így kezdődik hosszas beszélgetésük a matematikáról, mely végül közös egyetértésben ér véget. Szókratész valóban kiváló bábának bizonyul.

Páros tanulás a Szentírásban

A Szent Biblia egésze rendkívül nagy hangsúlyt fektet a tanulásra, a szellem, a lélek és az ész művelésére. Egyes könyvei kimondottan tanító jellegűek. A példabeszédek könyvének első hat verse mindjárt a következő célkitűzésekkel indul:

(1)Salamonnak, Dávid fiának, Izráel királyának példabeszédei, (2)Bölcsesség és erkölcsnek tanulására, értelmes beszédek megértésére;(3)Okos fenyítéknek, igazságnak és ítéletnek és becsületességnek megnyerésére(4)Együgyűeknek eszesség, gyermeknek tudomány és meggondolás adására.(5)Hallja a bölcs és öregbítse az ő tanulságát, és az

értelmes szerezzon érett tanácsokat.(6)Példabeszédnek és példázatnak, bölcsék beszédeinek és találós meséinek megértésére.

Salamon király fiának intézte bölcseleteit. Ez szülői intelmeken túl a klasszikus mester-tanítvány viszonyt reprezentálja, de a Biblia más részeiben a kooperatív tanulásra is találunk utalást.

A Prédikátor könyvében Salamon a következőt mondja: „Sokkal jobban van dolga a kettőnek, hogynem az egynek; mert azoknak jó jutalmok van az ő munkájukból. Mert ha elesnek is, az egyik felemeli a társát. Jaj pedig az egyedülvalónak, ha elesik, és nincsen, aki őt felemelje.”

„ Miképpen egyik vassal a másikat élesítik, akképpen az ember élesíti az ő barátjának orcáját” (Példabeszéde könyve 27:17)

„ Nemde nem a fül próbálja-e meg a szót, és az íny kóstolja meg az ételt?” – teszi fel a kérdést a Jób könyve. Azaz, hogy szavainknak a hallgatóság ad hitelt. Ahogy az ételt megkóstoljuk, megpróbáljuk, szükséges, hogy valaki minket is próbára tegyen. A társas tanulásnak ez is egy fő szegmense. Nem csak meghallgatjuk, de próbára is tesszük egymást.

A fentiekre reflektálva beláthatjuk, mennyire fontos volt évezredek át a tanulás kooperatív formája. Az egymásban rejlő értéket, mint a belőlünk hiányzót már az ókorban is felfedezték. Hiszen minden teremtménynek eltérő a gondolkodásmódja, s azáltal, hogy másét megismerjük, mindannyian gazdagabbak leszünk. Kis túlzással azonban azt mondhatom, hogy a páros tanulás egy elfeledett módszer, hiszen manapság alig találkozunk vele a görögöket megközelítő módon. Változtatni azonban nem késő és a Think-Pair-Share a haladásnak egy ideális útja.

(forrás: biblia.hit.hu)

Az elméleti háttér összefoglalása:

A kutatásom elméleti háttérét összefoglalva tehát a Think- Pair- Share egy összetett módszer, mely egyszerre fejleszti a tanulók egyéni, társas, és szociális készségeit, és az ezeken a szinteken történő gondolkodásukat. Lehetőséget ad az osztálytermi konvenciók megtörésére, a tanulásszervezési formákat kötetlenebbé teszi. A tanulókat aktív együttműködésre ösztönzi, mely kölcsönös részvételt, odaszánást igényel. Megvalósulhat általa egymás tanításának élménye, mely során maguk a tanítók is pozitív tapasztalatokhoz juthatnak. Az egymással megosztott gondolatok által ők maguk is gazdagodnak, fejlődik a kommunikációs, szociális érzékenységük.

Hipotézisek

Kutatásom megkezdése előtt és a folyamat során a következő hipotéziseket állítottam fel a partner-tanulásról:

A hipotézisem a következők:

- A partner-tanulás, a Think-Pair-Share módszer jól alkalmazható különféle korosztályok tanításában.
- A tanulók attitűdje a partner-tanuláshoz nagymértékben függ saját tanulási tapasztalataiktól. Igaz ez a felsőoktatásban tanulóakra is. Minél többet találkozott egy leendő tanító nem-hagyományos módszerekkel, többek között kooperatív technikákkal saját tanulói gyakorlatában, annál inkább szeretné alkalmazni jövőben.
- A magyar tanulók szociális igénye nagy, de ugyanezen készségeik alacsonyabbak
- A nemzetközi tanulási tapasztalattal rendelkező oktatók és hallgatók eredményesnek tartják a partner-tanulást az oktatási folyamat minden szakaszában, míg – az ismert kutatások alapján – a magyar pedagógusok csak kiegészítő módszerként, a gyakorlás szakaszában tudják elképzelni

2. Módszerek

2.1. Eszközök és eljárások

A kutatásomban használt módszerek egy része *kvalitatív*, minőségelemző, megértő jellegű, más részük *kvantitatív*. A módszerválasztásnál figyelembe vettem azok előnyeit és hátrányait, utóbbiakat az érvényességi és megbízhatósági kritériumok figyelembe vételével igyekeztem csökkenteni (Falus, 2000, 20-24. o.).

Dokumentumelemzés

Dolgozatomban fontosnak tartom az olyan autentikus források felhasználását is, mint a videó, a kép, és a hanganyagok. Ezen forrásokat egyéb szakirodalom, és saját reflexiók alapján elemzem. A vita, mint pedagógiai módszer bemutatásakor a TED angol nyelvű médiaoldal egyik videóját elemeztem szövegkivonat segítségével.

Interjú

„Az interjú nem objektív, számszerűsíthető tények összegyűjtésére szolgál, mint a kvantitatív módszerek, hanem segítségével bizonyos emberek saját tapasztalataira, élményeire, érzéseire, szubjektív véleményére vagyunk kíváncsiak, kutatási kérdésünk megválaszolásához ilyen jellegű információkra van szükségünk.” (Sztárayné Kézdy – Fokasz 2011.)

a) A leendő tanítók a társas-tanuláshoz való hozzáállását vizsgáló interjú

Munkám során meghatározónak tartottam a leendő pedagógusok a kooperatív módszerekkel kapcsolatos attitűdjeinek megismerését. Az interjúban azt vizsgáltam, hogy mit tartanak a kooperatív technikák alkalmazásában pozitívnak, és mit negatívnak, illetve fontosnak tartják-e alkalmazásukat a felsőoktatásban. A megkérdezettekkel *félleg strukturált* interjút készítettem, melynek célja, hogy a konkrét kérdések mellett teret adjon a személyes tapasztalatok, vélemények, megosztására is.

b) A határon túli pedagógusok a társas-tanuláshoz való hozzáállását vizsgáló interjú

A nemzetközi vonatkozások kutatása során négy személlyel készítettem interjút. Köztük egy amerikai tanár, és három európai vendéghallgató szerepelt. Megkérdezésük során arra helyeztem a hangsúlyt, hogy hazájukban mennyire részesítik előnyben a kooperatív (különösen a páros) módszereket, miért tartják előnyösnek, illetve mi az a legszembevetőbb pont ahol a magyar oktatási rendszer eltér az övékétől. Mind a négyükkel *félleg strukturált* interjút készítettem.

Tanítástervezési kísérlet

Az összefüggés-feltáró kutatások mellett fontosnak tartottam, hogy lehetőség szerint gyakorlatban is kipróbáljam a vizsgált módszert. Az általam végzett kísérlet nem a klasszikus értelemben vett kísérletek közé sorolható, hanem egyike a tanításfejlesztési kvalitatív módszereknek. Gordon Győri János elmélete szerint a tanítástervezési kísérletek sok bizonytalansági tényezőt tartalmaznak, nem tudományos értelemben kontrollált kísérletek, mégis hatékonyak lehetnek az oktatás szempontjából. (Gordon Győri, 2008. 96-97.o)

2013 februárjában a Rácalmási Jankovich Miklós Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény 4.b osztályában tanítottam segédtanítóként. Egy olvasás, illetve egy magyar órát tanítottam, valamint több órán voltam bent órarészleteket megtartani. Ezen órák mindegyikén alkalmaztam a Think-Pair-Share módszert, mint új páros tanulási módot. A tanításom során éltem a *megfigyelés* módszerével, (Falus, 2000, 125-171) melynek fókuszában a tanulók az új módszerhez, és egymáshoz való hozzáállása állt. Megfigyeléseimet rögzítettem, dolgozatomban reflexiók formájában mutatom be.

Reflexió

„A reflektáló az önelemző gyakorlat során a tapasztalatokat tudatosan analizálja, esetenként újjászervezi jelentésüket. Egy szituáció megértése gyakran metaforikus, – „olyan, mint...” vagy éppen ellenkezőleg: „nem olyan, mint...” típusú folyamatban zajlik, amelyben az egyén újraértelmezi, újjáépíti meglévő tapasztalatait, annak érdekében, hogy az az adott szituáció megoldásában segítségére legyen.” (Szivák, 2010.9.o.)

Rajzzal támogatott interjú

A tudomány és a művészet kapcsolatáról Elliot Aronson híres amerikai szociálpszichológus a következőképpen fogalmazott A társas lény 'c' művében: „ Azt hiszem tudományunkban rengeteg helye van a művészetnek is. Úgy vélem, a két folyamat- a tudomány és a művészet- különbözik egymástól, de kapcsolatuk szoros. Egy jeles orosz pszichológus, Pave Szemjonov jól megragadta a különbség lényegét. Megállapítása szerint tudósként megfigyeljük környezetünket, és az ismeretlent felfogható, értelmes formákba rendezzük. Művészként viszont az ismertkörnyezetet oly módon rendezzük át, hogy valami teljesen újat hozunk létre.” (Aronson, 2001. 421.o.)

A tanítási kísérlet alatt rajzokat készítettem a fent említett iskola harmadik és negyedik évfolyamával, melyeknek címe: „Így szeretek tanulni” illetve „Így nem szeretek tanulni” volt. A rajzokat kvalitatív módon többféle szempont szerint elemeztem, végül megállapítottam, hogy mik azok a körülmények, feltételek és tényezők, amelyek a tanuláshoz való

hozzállásukat meghatározzák. A rajzokon megfigyelésekor a szociális, társas kapcsolatok megjelenésére, és az együtt-tanulás igényének gyakoriságára koncentráltam.

A kvalitatív kutatási módszereimet kiegészítendő, és megerősítendő használtam statisztikai, *kvantitatív* módszert is, *kérdőíves* kutatást végeztem harmadik és negyedik évfolyamos alsó tagozatosokkal.

Elsőként tizenöt a tanulási szokásaikat, és szociális érzékenységüket érintő állítást kellett osztályozniuk ötös skálán aszerint, hogy az állítás mennyire igaz rájuk. A kérdőív második részében nyitott háttérkérdéseket kaptak, melyek egyrészt saját tanulási erősségeikre, másrészt proszociális készségeikre irányultak. Egy háttérkérdés a megkérdezettek szociális ingerkörnyezetére vonatkozott, hogy van-e testvérük, ha igen, hány testvér.

2.2. A mintaválasztás sajátosságai, a kutatás folyamata

Interjúalanyaim kiválasztásánál szakértői mintaválasztást alkalmaztam. A tanítójelöltek attitűdjeinek vizsgálatához olyan leendő pedagógusokat választottam, akik jelenleg nappali tagozatos hallgatók, majdani munkájuk elhivatottjai, és a jövőben szeretnének pedagógusi, tanítói szakmában elhelyezkedni.

A megkérdezett három határon túli pedagógusjelölt az Erasmus+ program vendéghallgatója. Közülük ketten (ír, dán) 2014 őszi félévében érkeztek Magyarországra és jelenleg is itt tanulnak. A harmadik hallgató (finn) 2013-ban és 2014 tavaszi félévében tanult hazánkban. Mindhárman a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai karának vendéghallgatói. A pedagógusi hivatáshoz, a tanítói tevékenységhez való hozzáállásukat tekintve aktívak, motiváltak és nyitottak az új módszerekre.

A tanulók tanulási szokásait, és szociális készségeit vizsgáló kérdőív kitöltését kényelmi mintavétellel oldottam meg, lakóhelyemen a Rácalmási Jankovich Miklós Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény harmadik és negyedik évfolyamával készítettem. . Az iskola jellemzőiben nem tér el más iskoláktól, így jelen pilot-kutatáshoz megfelelő alany. A két évfolyam 81 tanulója segítette válaszaival a munkámat (1. táblázat). A gyerekek életkora miatt a kvantitatív módszert kiegészítettem kvalitatívval, rajzzal támogatott interjút vettem fel.

1. táblázat A két évfolyam négy osztályának létszáma, a minta százalékos arányai

Osztályok	Elemszám	Százalék
3.a	24	29,6
3.b	24	29,6
4.a	17	21,0
4.b	16	19,8
Összesen:	81	100,0

A tanítási kísérletet szintén ebben az iskolában végeztem. Először is az iskola igazgatójával konzultáltam. Szerencsére a szokásos bemutatkozáson, formális ismerkedésen túlléphettem, ugyanis magam is ennek az iskolának a tanulója voltam.

A tanítás előtt felkészültem a gyakorlati kutatásra. Meggyőződtem róla, hogy kiket fogok tanítani, mit hol és pontosan mikor. Ezeket az információkat a tanítóval való előzetes konzultáció révén tudtam meg.

Az osztály összetétele minden tekintetben heterogén. Mind személyiségük, mind szociális készségeik, mind pedig a tanulási képességeik igen eltérőek. Az osztályban van kiemelkedően tehetséges, kitűnő és sajátos nevelési igényű, jómódú családból származó, és hátrányos helyzetű tanuló is. A kísérleti tanításom előtt, közben és utána a Think-Pair-Share módszer hasznosságának, és eredményességének vizsgálata foglalkoztatott. Érdekelt, hogy hogyan viszonyulnak egymáshoz a kutatás folyamat előtt és utána.

A tanítónő fejlesztőpedagógusi végzettséggel is rendelkezett, segítségére volt az osztályban nehezen boldoguló tanulóknak. Velük külön is foglalkozott. A tanító az integrálás híve, vagyis, hogy mindenképpen együtt kell tanítani a gyengébb tanulókat a többiekkel. Úgy gondolja, hogy a való élet sem szegregáltan működik, ezért életszerűbb, ha az oktatásban is egyre inkább az integrálás kap helyet.

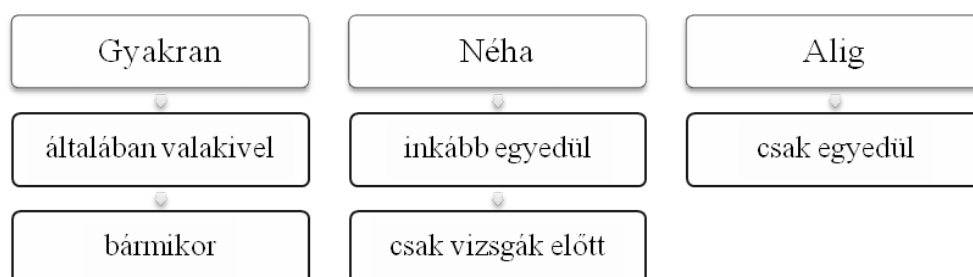
A terem berendezése kooperatív munkaformákhoz volt igazítva. Nem voltak szokványos padosorok, és merev ülésrend, hanem mozgatható padok, és rugalmas ültetési rend.(Például volt olyan, amikor összetolták a padokat csoportmunkához, máskor széthúzták patkó alakba, megint máskor körbe rendezték a padokat.)

A módszer kipróbálása előtt a tanulókat is informáltam arról, hogy ki vagyok, és mi célból tanítom őket az elkövetkezendő néhány alkalommal. A tanulók tökéletesen megértették, és elfogadták a tényt, hogy egy ideig lesz egy másik tanító nénijük is. A Think-Pair-Share módszer kipróbálásakor pontos leírást adtam a módszerről. Elmondtam, hogy hogyan működik ez a módszer, és a lépések lényegét pontos utasítások kíséretében magyaráztam el.

3. Eredmények

Interjúim készítése során az egyes célcsoportok tanulási szokásait, a kooperatív, ezen belül a páros tanuláshoz való hozzáállását, valamint ennek alkalmazására való igény szintjüket vizsgáltam. A kutatásom eredményessége szempontjából három célcsoport megkérdezését tartottam fontosnak: elsőként, és a tanulók, másodsorban a leendő tanítók, végül a már gyakorló pedagógusok szemlélete érdekelt.

3.1. A tanító szakos hallgatók hozzáállása partner-tanuláshoz, valamint a kooperatív technikák felsőoktatásbeli alkalmazhatóságához (Interjú alapján)



3. ábra Az együtt-tanulás gyakorisága

A leendő tanítók véleménye releváns, hiszen az, hogy a módszer mennyire lesz népszerűsíthető a jövőben, az részben az ő hozzáállásukon múlik.

A 3. ábra azt mutatja, hogy milyen gyakorisággal tanulnak együtt a hallgatók, milyen okból. A kérdés így hangzott: Milyen gyakran tanulsz együtt valaki mással? Azok a hallgatók, akik gyakori együtt-tanulásról nyilatkoztak, szeretnek valakivel együtt tanulni, és erre a módra szinte bármilyen tanulási szituációban nyitottak (otthon, iskolában, könyvtárban stb.).

Akik csak néha tanulnak együtt, ők azt is meghatározták, hogy milyen adott szituációkban hajlandóak a közös tanulásra. Ezek között szerepelt a vizsga, óra előtt, alkalmanként. Akik alig tanulnak együtt másokkal, ők szinte teljesen elzárkóznak az együtt-

tanulás lehetőségétől, és szinte kizárólag az individuális tanulást részesítik előnyben.

TÉNYEZŐK	POZITÍVUM	NEGATÍVUM
----------	-----------	-----------

kognitív	- a tudás elsajátításának megkönnyítése - a tananyag alaposabb megismerése - új tanulási módszerek megismerése - tanítás, mint tanulás	- téves információcsere - a felek nem egyenlő tudással rendelkeznek - tárgyi tévedések
affektív	- motiváció - kényszerítő erő - szórakoztató - jobb együtt	- személyes beszélgetésbe fordulhat át - barátságra terelődik
szociális	- segítségkérés - segítségnyújtás	
figyelem		- a figyelem elterelődése
Idő	- a tananyag gyorsabban rögzül	- hosszabb ideig tarthat - nem megfelelő időbeosztás

4. ábra Az együtt-tanulás pozitívumai és negatívumai

A megkérdezett hallgatók körében igen népszerű volt az a kérdés, mely az együtt-tanulás előnyeit tudakolta. A válaszok egyrészt affektív megközelítésűek voltak, azaz olyan pszichológiai tényezőket helyeztek előtérbe, mint a jó légkör, hangulat, barátságosság, élénkség, és az önbizalom növelése.

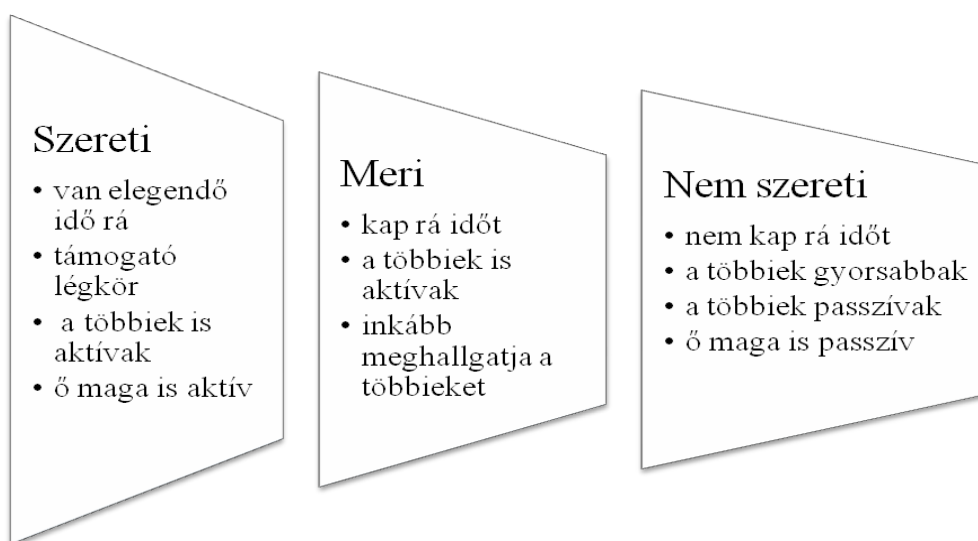
A kognitív, a tudásra, a tanulásra irányuló válaszaikban a hallgatók olyan tulajdonságokat emeltek ki, mint a tudás elsajátításának könnyebbé, gyorsabbá tétele, a tananyag alaposabb megismerése, a tanulási módszerek elsajátítása, valamint a tanítói magatartás gyakorlása.

Az affektív nézőpontok olyan területeket érintettek, mint a motiváció, vagy a barátság. A együtt-tanulást egy kényszerítő erőnek tartják, mely ösztönzi őket a tanulásra. Sokkal szórakoztatóbbnak, és jobbnak vélik, ha valakivel együtt tanulhatnak, mint egyedül.

Bizonyos válaszokat a szociális készségek köré gyűjtöttem. Többen megemléstettek a csapatmunkát, az egymáshoz való hozzáállást, a szociális kommunikációt, valamint a szociális készségek fejlődését. Fontosnak tartják a segítő magatartást, a proszociális viselkedést. Érdekes, hogy nem csak a segítségkérést, hanem a segítségnyújtást is említik, utóbbit talán többször, mint az elősbit. Alternatív magyarázatát ennek abban látom, hogy tanítók, vagy leendő tanítók lévén számukra ez már egy habituális magatartás.

Egy másik, számomra igen érdekesebb szempont a módszerek sokféleségére vonatkozott. Több hallgató kiemelte, hogy az együttes tanulás által új módszerek megismerésére kaphat lehetőséget, más, új megközelítésben láthatja az addig csak egyféle módon értelmezett tanulási folyamatot

A hallgatók szerint azonban több lehetséges hátránya is lehet a páros tanulásnak. Fontosnak tartottak megemlíteni olyan hibalehetőségeket, min a tárgyi tudás hiánya miatti téves információközlés, valamint az a tény, hogy a két fél tudása nem egyenlő, ebből adódóan a munka „zátonyra futása” következhet. A figyelem megosztása is egy lehetséges nehézség, illetve a figyelem elterelődése. Érzelmi oldalról megközelítve a személyeskedést, a partnerek baráti mivoltából adódó komolytalanságot hangsúlyozták, valamint azt, hogy adott esetben egy visszahúzódóbb, félénkebb társ nem túl aktív résztvevője a páros módszernek. Másrészt az időt emelték ki. Több ideig eltarthat, és az időbeosztás aránytalanul alakulhat.

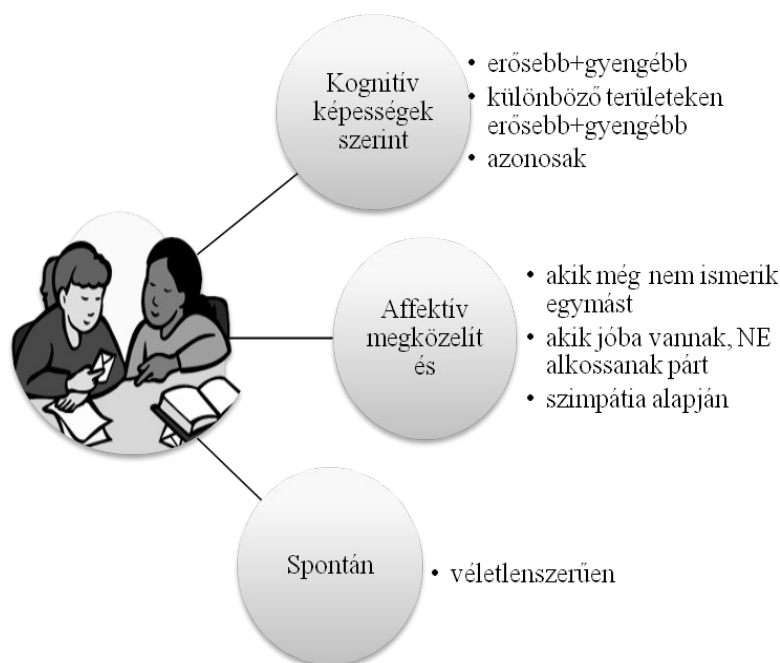


5. ábra A hallgatók véleménynyilvánítási hajlama a szemináriumokon (saját ábra)

A kommunikatív készségeiket, beszédbátorságukat és órai aktivitásukat vizsgálándó feltettem nekik egy arra vonatkozó kérdést, hogy a szemináriumi órákon mennyire aktívan osztják meg véleményüket a többiekkel, mennyire élénkek a hozzászólásban, és miért. Az 5. ábrán jól látható az a három kategória, melyekbe a hallgatókat besoroltam. Az első kategória „Szereti”. Akiket válaszaik után ide soroltam, azok azt nyilatkozták, hogy hozzászólásra mindig kapnak elegendő időt, az óra légköre támogató, biztató, a többiek is aktív résztvevők, valamint ők maguk is aktívak, hozzáállásuk nyitott, pozitív.

Aki egy fokkal gyengébbnek értékelte órai hozzáállását, azt a „Meri” kategóriába soroltam. Ezek a hallgatók kapnak ugyan lehetőséget, és elegendő időt a hozzászólásra, de társaik sokszor aktívabbak náluk, ezzel elnyomva őket. Így ők csak néha szólalnak meg, általában inkább megtartják maguknak a véleményüket, és szívesebben hallgatják mások hozzászólásait.

Akik nem szeretik megosztani véleményüket a csoporttal, ők egyrészt lehetőséget sem kapnak rá, vagy, ha igen, akkor az „okosabbak és gyorsabbak” hamarabb szólalnak meg. Továbbá volt olyan válaszadó is, aki egyszerűen érdektelen a kérdéssel kapcsolatban, nem szeret mások előtt beszélni.

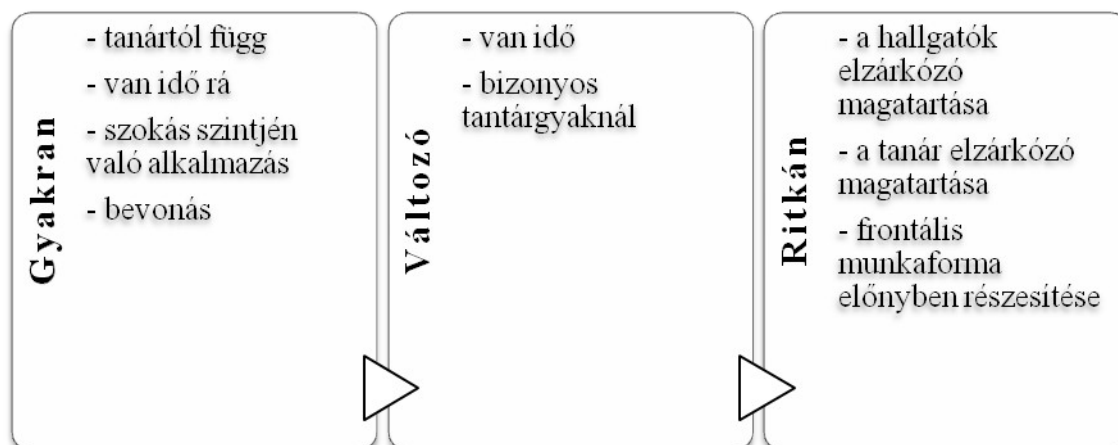


6. ábra A párválasztás kritériumai (saját ábra)

A fenti ábrán láthatjuk azt a három fő szempontot, amelyek szerint a leendő hallgatók összeállítanák a párokat. Először is képességeik szerint. Ezen a kategórián belül több lehetőség is megjelent a különböző képességűek összeállításától az azonos képességű párokig. Volt, aki azt írta, hogy az optimális az, ha különböző területeken erősek a pár tagjai.

Az affektív szempontokat előtérbe helyezők közül volt aki azt mondta, hogy akik még nem ismerik egymást, azok számára a páros módszer egy jó lehetőség lehet a kapcsolatépítésre. Mások azt írták, hogy akik jóban vannak, azok semmiképp ne kerüljenek össze, míg megint mások pont ennek az ellenkezőjét erősítették meg.

A spontán párválasztás lehetőségét is megadták. (Ez volt mind közül a legnépszerűbb.) A véletlenszerű párválasztás a legegyszerűbb, viszont nem biztos, hogy olyan produktív munkát eredményez, mint az előzetesen, tudatosan összeállított párok esetében.



7. ábra A kooperatív technikák alkalmazásának gyakorisága a szemináriumi órákon

Érdekes kérdés, hogy a kooperatív technikák alkalmazása mennyire népszerű a felsőoktatásban, kiváltképp a humán tudományterületeken, mint a pedagógusképzés. A pedagógiai módszerek alkalmazásának lehetősége meglehetősen szűkre szabott a főiskola berkein belül, hiszen az elsődlegesen alkalmazott tanítási mód az előadás. Legtöbbször a szemináriumi órákon is előadások zajlanak, a hallgatók ilyenkor is csupán külső szemlélői az órának.

A kooperatív technikák alkalmazásának gyakoriságát három szempont szerint osztályoztam. Gyakran alkalmazza, változó gyakorisággal, vagy ritkán.

Többen írták, hogy rendszeresen alkalmaznak kooperatív módszereket a szemináriumokon. Jut rá idő, a tanár folyamatosan bevonja őket az órába, vagy az óra végén mindig hagy időt a kooperatív, gondolatébresztő gyakorlatokra (brainstorming). Akik erről számoltak be, többen tanárookra is hivatkoztak, ez is bizonyítja, hogy a kérdés erősen tanár-függő.

A kooperatív technikák előfordulását többen változó arányúnak tartották. Függ az idő mennyiségétől, a tanár beállítottságától, esetleg kedvétől is, illetve az adott tantárgytól.

A ritka megjelenésre hivatkozók válaszukat egyrészt a hallgatók elzárkózó magatartásával másrészt a tanár szintén elzárkózó attitűdjével indokolták. Kiemelték továbbá, hogy a tanárok inkább a frontális munkaformákat preferálják, kevésbé a kooperatív módszereket.

nem preferálja	semleges	preferálja
- csak kisiskolás korban tartja szükségesnek - elhanyagolhatónak tartja	nem válaszolt, érdektelen a kérdéssel kapcsolatban	- már eleve alkalmazza, többször szeretné - hasznosnak tartja - fontos - szükséges - jó - érdekes - élvezetes - örülne neki

8. ábra A kooperatív technikák alkalmazásának igénye a felsőoktatásban

Az előzőeket továbbgondolva felmerülhet a következő kérdés, hogy van-e a kooperatív technikák alkalmazására igény a főiskolákon. A válaszok alapján úgy ítélem meg, hogy a hallgatók egy része egyáltalán nem preferálná, másrésztük semleges a kérdéssel kapcsolatban, harmadrésztük pedig igényt tart rá.

Akik nem preferálnák, ők arra hivatkoztak, hogy ennek a módszernek csak kisiskolás korban van létjogosultsága, később ez a tanulási mód már jelentőségét veszíti. A válaszadók egy része nem válaszolt a kérdésre, ezt semleges hozzáállásuknak tudtam be.

A hallgatók egy széles köre azonban számos érveléssel támasztotta alá, hogy miért preferálná. Egyrészt már eleve alkalmazza, és pozitív tapasztalatai alapján egyre többször szeretné. Hasznosnak, fontosnak, szükségesnek tartja. Élvezetes, érdekes, örülne neki.

A pedagógusok zöme fontosnak tartja ugyan a kooperatív módszereket, ám tényleges alkalmazásukra kevés a gyakorlati példa. (Hercz, 2005)

Reflexiók

A fenti ábraelemzések alapján azt állapítottam meg, hogy a hallgatók attitűdjei nagyon különbözőek. Van, aki nagyon pozitívan áll a társas tanuláshoz, van, aki kicsit félénkebb, és olyan is van, aki elzárkózik. Válaszaikat vizsgálva az volt a benyomásom, hogy a hallgatók előzetes tapasztalatai a kooperatív tanulásról meglehetősen eklektikus képet mutatnak. Aki pozitív élményként élte meg korábban, vagy többször találkozott vele, annak véleménye is pozitívan tükröződött, aki viszont keveset használta, vagy a frontális munkaformákhoz volt hozzászokva, az kevésbé tanúsított nyitott, befogadó hozzáállást. Ezen a ponton igazolódik be az a hipotézisem, miszerint minél többet találkozott egy leendő tanító a kooperatív módszerekkel a gyakorlatban, annál hajlandóbb lesz azok alkalmazására a jövőben.

3.2. Nemzetközi vonatkozások (Interjúk alapján)

Kutatásomban kiemelt helyet kapnak a nemzetközi vonatkozások. Személyes beszélgetések, interjúk alapján gyűjtöttem információt a páros tanulás határainkon túli értelmezéseiről. Megkérdezettjeim között egy egyetemi vendégoktató és három tanító szakos vendéghallgató szerepelt a következő országokból: Amerikai Egyesült Államok, Írország, Dánia, Finnország.

Először a Kecskeméti Főiskola három vendéghallgatójával készítettem interjúkat. Tágabb értelemben az érdekelt, hogy hogyan folyik hazájukban az oktatás és mennyire nyitottak a kooperatív technikák felé, majd a kérdést a társas tanulásra, partner-tanulásra, a Think-Pair-Share módszerre szűkítettem le.

Elsőként Siobhán Maloney-t a dublini St Patrick's College végzős tanító hallgatóját kérdeztem a fentiekről. Írországban majdnem minden tanítási órán alkalmaznak csoportos, vagy páros munkaformákat. Őket, mint gyakorlatozó tanító hallgatókat, folyamatosan ösztönzik a kollaboratív módszerek használatára. Ő úgy véli azonban, hogy nem szabad a hagyományos, frontális munkát sem mellőzni, hiszen e nélkül a tanulók nem igazán tudnák, hogy mit is tanulnak, és mi az, amit elvárnak tőlük. A kooperatív munkát feltétlenül hatásosnak tartja. „Ezáltal a gyerekek elkötelezik magukat a tananyag iránt, tanulnak egymástól is, nem csak a tanártól.”- mondja.

A Think – Pair- Share módszert főként az órai bevezető és befejező részeinél alkalmazza. A bevezetésnél ez egy hatásos módja az előzetes tudás aktiválásának, a befejezésben pedig a tananyag megszilárdításának. Egyúttal értékelésként is funkcionál, hiszen egymástól kapnak visszajelzéseket.

Siobhán szerint a módszer előnye, hogy alkalmazása során a tanulók elkötelezik magukat a tanulásnak, kérdések útján tanulnak, összehasonlíthatják véleményüket, megoszthatják egymással észrevételeiket. A partner-tanulást sokkal szórakoztatóbbnak, és életszerűbbnek tartja, mint a frontális munkát. Think-Pair-Share-t továbbá egy kiváló önértékelési stratégiának is tartja.

Tapasztalatai alapján egy lehetséges hátránynak azonban azt emeli ki, hogy a tanulók nem mindig értik meg, hogy a Think-Pair-Share nem arra ad lehetőséget, hogy bármiről beszélgessenek, vagy szórakozzanak az óra alatt. A módszerről előzetesen világos képet kell kapniuk. Tudniuk kell, hogy a módszernek az a lényege, hogy általa elmélyítsük a tudásunkat, gazdagítsuk, színesítsük az órákat, és hatásosan tanuljunk meg együttműködni.

Arra a kérdésemre, hogy milyen különbségeket vél felfedezni a magyar és ír tanítási módszerek között, azt válaszolta, hogy Magyarországon egyrészt a kooperatív technikák hiányát látja. Lényegesen több kollaboratív és kooperatív technikákat alkalmaznak hazájukban. A másik lényegi eltérést az óravégi visszacsatolás, összefoglalás megfigyelése során észlelte.

A Magyarországon látogatott órák alkalmával nem tapasztalta, hogy a tanító hangsúlyt fektetne az óra tartalmának megerősítésére, visszacsatolásra, az órán tanultak összefoglalására. Ezt hiányosságnak véli. Írországban a tanórák végén gyakran alkalmaznak egy úgynevezett 'Három csillag és egy kívánság' nevű gyorsértékelési módszert, melynek lényege, hogy a tanulók az óra végén megemlítenek három dolgot, amit sikerült megtanulniuk az órán, valamint egy olyan dolgot, amit szeretnének jobban megismerni.

A dániai Kobenhavn Seminarium hallgatója, Signe Buus a következő tapasztalatokat osztotta meg velem a partner-tanulást illetően: „Dán tanítóként elmondhatom, hogy oktatási rendszerünk középpontjában a kooperatív technikák állnak. Szinte minden órát kooperatívan tartunk. Ez páros, vagy csoportos tanulásszervezés útján valósul meg. A kooperatív technikák azért hasznosak, mert a tanulók beszélgetés, és vitatkozás által tanulhatnak, míg a frontális munkaformákban csupán hallgatnak, ezáltal pedig inaktívvá válnak.”

A kooperatív technikákat azért tartja fontosnak, mert a tanulók olyan életszerű szituációk (és egyben módszerek) által tanulhatnak, mint a vita, vagy a disputa. Azt mondja, hogy, ha a tanuló egy kisebb (4-5 vagy annál kevesebb létszámú) csoportnak a tagja, sokkal kevésbé tud inaktív lenni, mintha osztályszinten kellene részt vennie a munkában. (Kisebb az esélye az a munka alóli „kibújásnak”).

A partner-módszert annyira gyakran alkalmazza, amennyire gyakran csak lehet, és saját szerepét a módszeren belül is nagyon fontosnak tartja. Szerinte ugyanis a tanár feladata nem merül ki abban, hogy a párokat összeállítja, hanem folyamatosan monitoroznia, ellenőriznie kell a tanulók munkáját. Rengeteg jó gondolat elhangozhat, de sokszor el is maradhat azok együttes feldolgozása, ezért jó, ha a tanár körbe sétál a tanulók között, és egyenként is meghallgat néhány ötletet. A tanítónak úgy kell a párokat megválasztania, hogy azok egymás számára kihívást jelentsenek (angolban: challenging).

Fontosnak tartja azonban, hogy a pármunka ne helyettesítse az individuális munkát. Vannak ugyanis tantárgyak, melyek elsajátítása sokkal könnyebben megy egyéni úton. A magyar és a dán oktatás között a legszembevetőbb különbségnek a módszerek mennyiségét és variabilitását tartja. Kevesebb módszert vél felfedezni az itt látogatott órákon.

Aino Elina Yrjö a finnországi Turku University hallgatója a páros munkák alkalmazásának gyakoriságáról azt mondja, hogy hazájában leginkább ez a tanár hozzáállásán múlik. A módszerek alkalmazásában a tanárok szabad kezet kaphatnak, ők döntenek el, hogy milyen gyakran használják a kooperatív módszereket.

A tanító szerepe inkább vezető, vagy mentor, mint a klasszikus értelemben vett tanár. Tanácsokat ad, és segít a tanulóknak, hogy minél önállóbban tudjanak haladni. A kooperatív munkák alkalmazásában fontos szerepet tulajdonít a különféle applikációknak, mint a posztterek, rajzok, ábrák- melyeket a gyerekek együtt készíthetnek a tudás elmélyítése érdekében.

A páros munkát nagyon fontosnak tartja, és leendő tanítóként már gyakorlata során is rendszeresen alkalmazza. Ha tehetné, minden órán használna kooperatív módszereket.

A három megkérdezett vendéghallgató véleményeit összevetve az a meglátásom, hogy mind a három országot képviselő hallgató a társas tanulás mellett érvel. Véleményükkel nem csak személyes, országuk oktatási szemléletét is képviselik. Írországban, Dániában és Finnországban egyaránt rendszeresen, és gyakran alkalmaznak kooperatív, azon belül páros módszereket. A munkaformán, tanulásszervezési módon túl hangsúlyozzák a páros munka, mint módszer lényegességét, valamint bemutatják tartalmi ismérveit. Különösen az ír és a dán hallgatók nézeteit vizsgálva láthatjuk, hogy a módszert objektíven ítélik meg, nem annak kizárólagosságát hirdetik, mi több a negatívumaira, esetleges buktatóira is felhívják a figyelmet.

Interjúmban dr Amy Helen Forss-t, a Kecskeméti Főiskola vendégoktatóját kérdeztem a Think-Pair-Share módszerről. A tanárnő Nebraskából érkezett, az omahai Metropolitan Community College történelmi programjának elnöke. Pályája során többnyire minden korosztályt tanított már ezzel a módszerrel. Interjúmban többek között arra voltam kíváncsi, hogy a tanárnő mi óta használja a módszert, mik az általános tapasztalatai, a módszer előnyei, illetve hátrányai, valamint hogy tapasztal-e valamilyen különbséget a magyar és az amerikai tanulók a módszer iránti attitűdjei között.

A Think-Pair-Share módszert Dr Forss legtöbbször dicsérettel illette. Heti rendszerességgel alkalmazza, szerinte ez egy kitűnő módja, hogy a gyerekek elkötelezzék magukat az óra, illetve egymás iránt. Úgy véli a Think-Pair-Share minden korosztályban produktív, mert arra ösztönzi a tanulókat, hogy megvitassák, és analizálják a saját egyéni értelmezésüket egy adott témával kapcsolatban. Szerinte a Think-Pair-Share használata egy kitűnő tantermi tanulási forma. Egyszerre fejleszti a csoportos, valamint az egyéni

gondolkodást. Időt teremt a tanulóknak, hogy megvitassák azt, amiről tanultak, mindezt egy olyan biztonságos módon, ami segít elkerülniük a zavart, a feszélyezettséget. Úgy gondolja, hogy minél több az interakció egy tanteremben, az annál több élményt, tapasztalatot jelent az egész osztálynak.

Egy lehetséges hátrányként viszont azt tekinti, hogy a módszer esetleg visszafoghatja azokat a tanulókat, akiknek az ötleteik nagyon különböznek a többiekétől. Ők mi után hallják a partnerük álláspontját, lehet, hogy inkább megtartják maguknak a véleményüket.

Az amerikai illetve magyar tanulók a módszerhez való hozzáállását illetően a következőket mondta:

„Úgy gondolom, különbség van a között, ha egy magyar tanuló használja a módszert angol nyelven folyó órán, mint egy amerikai, angol anyanyelvű tanuló. A magyar tanulók komfortfokozata alacsonyabb, hiszen az angol nem az anyanyelvük. A Think-Pair-Share használata viszont ilyen esetben előnyt jelenthet, mert meggyőzi a magyar tanulót - aki általában visszafogottabb, mint egy magabiztosan beszélő amerikai-hogy bátran merje megosztani a véleményét. E nélkül a módszer nélkül a magyar tanulók lehetséges, hogy kevésbé lennének kommunikatívak az órán. Számos osztálytermi kutatás bizonyítja, hogy azok a tanulók, akik beszélnek az órán, jobban elsajátítják az órai anyagot, és jobban is teljesítenek, mint azok, akik nem vesznek részt verbálisan az óra folyamatában. „

A tanárnő itt kizárólag az angol nyelven folyó képzésről beszél, ilyen formán nem igazán tudja egy síkon említeni azt, aki a saját anyanyelvén használja, és azt, aki egy tanult nyelven alkalmazza a módszert. Itt a nyelv, mint kifejezőeszköz nagyon meghatározó elem.

Úgy gondolja, hogy a módszer mindenképp előnyös a magyar tanulónak, még ha egy angol anyanyelvű jóval hajlandóbb is az osztály előtt beszélni. A Think-Pair-Share emeli a tanulók komfortfokozatát, és bátorítja őket aktívabb verbális részvételre az órán.”

Dr Forss gondolataira reflektálva az a benyomásom, hogy először is a vendéghallgatókhoz hasonlóan ő sem csak személyes álláspontját közölte, hanem hazája képviselőjeként is nyilatkozott. Tükrözte azt a hozzáállást, melyet az Amerikai Egyesült Államokban tanúsítanak a kooperatív tanulás irányában. A vele való interjút azért tartom egyedülállónak, és érdekesnek, mert ő mint főiskolai tanár nyilatkozik a módszerről. Ő maga példája annak, hogy a Think-Pair-Share-t lehet a felsőoktatásban is eredményesen alkalmazni. Reflexióimat személyes tapasztalataimmal kiegészítve zárnám. A tavalyi félévben dr Forss intézményünkben egy történelmi tantárgyat, az Afroamerikai kultúra történetét oktatott. Többedmagammal volt alkalmam látogatni ezeket a szemináriumokat. Az órák folyamán többször került alkalmazásra a Think-Pair-Share módszer, melyet képek, ábrák, irodalmi

művek elemzésére használtunk. A teremben az interakció sokkal aktívabb volt a módszer használatával. Továbbá megjegyezhetem, hogy mivel a legtöbben nem ismertük egymást, a módszer egy kitűnő kapcsolatépítő technika is volt.

3.3. A tanulástervezési kísérlet/akciótanítás reflexiói

A tanítási kísérlet eredményeit az alapján értékeltem, hogy a tanítás előtt, közben és után milyen volt a tanulók egymáshoz, illetve magához a módszerhez való viszonyulásuk. Hogyan érezték magukat a módszer alkalmazása közben, illetve az alkalmazott módszer mennyire emelte az óra színvonalát.

A módszer kipróbálása elején azt tapasztaltam, hogy ugyan a tanulók előzetesen már alkalmaztak kooperatív munkaformákat, a páros módszertől eleinte többen mégis idegenkedtek. Az utasításokat megértették, de a „pair” részben meglehetősen inaktívak voltak. Szokatlan volt számukra, hogy hirtelen szabadságot kapnak a beszélgetésre. Persze irányított beszélgetésről van szó, ám ez akkor is valamiért újszerű volt számukra. Természetesen voltak, akik azonnal megfelelő partneri minőségben tudtak együttműködni, de az osztály egészét nézve szükségük volt időre, hogy feloldódjanak.

A második ilyen órán már sokkal oldottabb volt a légkör. Bátrabban beszéltek egymáshoz, vitatkoztak, és meglepő módon nem terelődött a beszélgetés személyes irányba. A véleménymegosztásnál rendkívül aktívak voltak, és szinte versenyhangulat alakult ki, hogy melyik pár mondhatta el az osztály előtt először az együtt megalkotott válaszait.

A harmadik órán odáig jutottunk el, hogy amikor emlékeztettem őket arra, hogy a múlt órán alkalmazott módszer fog sorra kerülni (Természetesen nem Think-Pair-Share-ként neveztem meg, hanem általában körülírtam. A megnevezés fontossága az ő szempontjukból nézve semleges.), ők maguk mondták el, hogy mi a módszer menete, milyen tényezőkre kell odafigyelni (egymás türelmes meghallgatása, a másik véleményének tiszteletbentartása, a többiek bevonása stb.), valamint az eddigieknél is aktívabban vettek részt az órai munkában.

Külösen azoknak a tanulóknak a munkájára figyeltem fel, akik az elején elzárkóztak. Volt olyan kisfiú, aki az első órán makacsul megtagadta a munkát és nem szólt a partneréhez, az utolsó órán viszont egyike volt legaktívabb résztvevőknek.

Saját tanítói tevékenységem:

Tanítói tevékenységemet értékelve igyekeztem megfelelni az aktív tanulási formákban megjelenő tanítói példának. A tanulók munkáját folyamatosan figyelemmel kísértem, monitoroztam, és inkább mentori minőségben voltam jelen, mint klasszikus tanítói szerepben. Odafigyeltem a differenciálásra is, segítettem azoknak a tanulóknak, akiknek nehezebben ment a munkafolyamat. Az órák végén nem mulasztottam el a visszajelzést, értékelést, dicséretet, és jutalmazást. Ezekkel is erősítettem, hogy munkájuk érdemes volt, és nem csak páronként, de egyéneként is értékesnek tartom őket.

Összefoglalva, a Think-Pair-Share kipróbálása után megállapíthatom, hogy a gyerekek örültek ennek az új módszernek, igaz, még, ha az elején támadtak is nehézségeik, hamar elsajátították, és nem túlzok, ha azt mondom, hogy szokásukká vált. Ezt szerettem volna eredetileg elérni, hogy a tanulók szokásává váljona partner-tanulás.

Miután befejeztem a tanítást az iskolában, a gyerekek hiányolták az általam tartott órákat. Valahányszor újra ellátogattam az iskolába, lelkesen kérdezték, hogy tanítok-e nekik újra valamilyen órát. Kissé csalódottak voltak, amikor közöltem velük, hogy egyelőre nem tanítok. Ez a köztünk lévő személyes szimpátián túl azt bizonyítja, hogy a gyerekek élvezték az általam tartott órákat, és pozitív élményként maradt meg bennük.

3.4. A harmadik és negyedik évfolyamos tanulók tanulási szokásait, és szociális érzékenységét vizsgáló kérdőív eredményei

Kutatásom ezen szakaszában az adott általános iskola 3. és 4. osztályos tanulóival készítettem kérdőíves felmérést. A kérdőív struktúrája a Think-Pair-Share módszer három fázisára épült. A kérdések első körben a tanulók egyéni tanulási motivációit, tanulási stílusukat, tanulásuk elmélyültségi fokát (Think) célozták meg, majd szociális készségeiket, társas kapcsolataikat, az egymáshoz és az együtt-tanuláshoz való hozzáállásukat (Pair), végül pedig készségüket az egymás előtt való verbális megnyilvánulásra, nyitottságukat, közlékenységüket, beszédbátorságukat (Share).

Tanulási motiváció:

Fontosnak tartottam a vizsgált személyek tanulási motivációinak előzetes tisztázását. Ez már önmagában sokat elárul a tanuláshoz, tágabb értelemben véve az iskolához való hozzáállásukról.

4. táblázat A tanulás motivációi: érdekes a tananyag, jó jegy szerzése

	elemszám (fő)	átlag	eltérés
Motiváció: érdekes tananyag	81	4,17	1,116
Motiváció: jó jegy	81	4,63	,828
	81		

A 4. táblázatból leolvasható, hogy az 5-ös skálán osztályozott két állítás milyen átlagot ért el a 81 vizsgált személy körében. A fentiek szerint a jó jegy szerzése mind a két évfolyamon népszerűbb volt a tananyag iránt való érdeklődésnél. Ennek okát többféle tényezővel magyarázhatjuk (különböző képességű tanulók, osztályközösség, tanár-diák viszony), azonban felmerülhet az alkalmazott módszerek egyoldalúsága, az órai aktivitásra, a tananyag érdekességére hangsúlyt helyező módszerek hiánya.

Az előzetes megbeszélés (pair)

Az alábbi táblázat azt mutatja, hogy a tanulók mennyire tudnak türelmesen egymásra figyelni, egymást meghallgatni. Az egymás meghallgatásának képességét nagyon fontos figyelembe venni, hiszen az kipróbált módszer második szakasza a 'Pair 'erre épül. A társas érintkezés, a türelem, a segítőkészség képessége, tágabb értelemben véve a szociális készségek az alábbiak szerint fejlesztésre szorulnak.

5. táblázat Tud másokra figyelni

Osztály	Elemszám(fő)	Harmonikus átlag	
		1	2
4.a	17	3,82	
3.b	24	4,25	4,25
3.a	24	4,46	4,46
4.b	16		4,94

Megjegyzés: Tukey B próba $p < 0,05$ harmonikus

Tanulási szokások

A 6. táblázat a vizsgált tanulók tanulási szokásait szemlélteti, szociális aspektusból nézve. A vizsgált módszer egésze szempontjából is fontos a tanulók együtt-tanuláshoz, egyedül-tanuláshoz való hozzáállása. Egyrészt azért, mert releváns tapasztalataik, szokásaik hatással vannak az új módszerhez való hozzáállásukra, másrészt azt is megtudhattjuk, hogy mi a tanulók által leginkább preferált és a leginkább elutasított tanulási mód. Amint láthatjuk, a tanulók a tanulás megbeszélés utáni sikerességét tartják produktívnak, az egyedül tanulást pedig zömében elvetik.

6. táblázat A tanulók tanulási szokásai a szocialitás figyelembe vétele alapján

	Elemszám (fő)	Mini mu m	Maxim um	Átlag	Eltérés
Megbeszélés után sikeresebb	81	1	5	4,36	1,088
Csendben tud tanulni	81	1	5	4,28	1,451
Társsal tanulás	81	1	5	4,16	1,470
Egyedül végiggondolja	81	1	5	3,75	1,280
Elmélyülés	81	1	5	3,31	1,411
Egyedül tanulás	81	1	5	2,11	1,581
Érvényes	81				

Szociális készségek

7. táblázat Az egyes szociális készségekre való hajlam osztályozása

	Elemszám (fő)	Mini mum	Maximu m	Átlag	Eltérés
Másokra tud figyelni	81	1	5	4,31	1,125
Türelmes másokkal	81	1	5	4,27	1,107
Elfogadja a segítséget	81	1	5	4,19	1,388
Bíztat másokat	81	1	5	4,04	1,308
Kommunikációs igénye van	81	1	5	3,91	1,407
Bátor (kommunikációban)	81	1	5	3,83	1,515
Segít másoknak	81	1	5	3,73	1,458
Érvényes	81				

A 6. táblázathoz hasonlóan a 7. is a szociális készségeket szemlélteti, ez azonban tágabb értelemben, nem csak a tanulás szempontjából. Érdekes megfigyelni, hogy a tanulók az egymásra való odafigyelést, türelmet, és a segítség elfogadását osztályozták a legmagasabb szinten, ugyanakkor az egymásnak való segítség volt a legnépszerűtlenebb. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók szociális igénye ugyan nagy, ne ugyanezen képességeik fejlesztésre szorulnak. Az általam vizsgált módszer egyik fő célja, hogy fejlessze a tanulók proszociális készségeit, ezáltal nem csak befogadásra, de segítségnyújtásra is ösztönöz.

A Think-Pair-Share módszerhez való hozzáállás

Végül a fejezet elején említett kérdőív-struktúra alapján is készítettem egy táblázatot, mely az összes kérdés és válasz felhasználásával átfogó képet ad a tanulók magához a módszerhez, a módszer fázisaihoz való hozzáállásáról.

8. táblázat Az egyéni gondolkodásra (think) a szocialitásra (pair) és az osztály előtti verbális megnyilvánulásra (share) való hajlam osztályozásának százalékos arányai (mintavétel: a négy évfolyam)

Gyakoriság (%)					A módszer három lépése	átlag	szórás
1	2	3	4	5			
0	1	37	47	15	think	3,7	0,65
1	3	17	43	36	pair	4,1	0,73
	4	12	58	26	share	4,0	0,67

A fenti táblázatot vizsgálva láthatjuk, hogy milyen százalékos arányban hányas osztályzatot adtak a tanulók az egyes lépések iránti attitűdre. A think részt olyan állítások alapján értékeltem ki, mint a : Szeretek alaposan elmélyedni a tanulásban, vagy Mielőtt megbeszelném a tananyagot, szeretem alaposan végiggondolni, hogy miről van szó. A pair részt: Szívesebben tanulok az osztálytársammal, barátommal, mint egyedül., Ha megbeszéltem valakivel a tananyagot, hamarabb megtanulom, jobban megértem. ,Gyakran segítetek, illetve szívesen fogadom el mások segítségét a tanulásban., A share részt: Merek az osztály előtt beszélni, Ha fontos és érdekes dolgot csináltam, igyekszem mások tudomására hozni.

3.5. A rajzelemzés eredményei

A rajzok kvalitatív elemzése során több szempont is megragadta a figyelmemet. A gyerekek rajzai rendkívül eltérőek voltak. Különféle tényezőket tartottak fontosnak kiemelni a tanulási szokásaikat illetően. Megkönnyítette a feladatomat, hogy kétféle rajzot is készítettek, így konkrétan megmutatkozott, hogy mik azok a feltételek, amik mellett szeretnek, és mik azok, amik mellett nem szeretnek tanulni. A rajzok zöme úgy nézett ki, hogy a gyerekek lerajzolták saját magukat valamilyen kontextusban. Az elemzés során ezeket a kontextusokat figyeltem meg

9. táblázat Így szeretek tanulni, Így nem szeretek tanulni

Így szeretek	Így nem szeretek
<i>szociális</i> - szülői támogatás - egyedüllet - társas tanulás (baráttal, családtagokkal)	<i>szociális</i> - egyedül - társaságban
<i>kognitív</i> - szóban - írásban	<i>kognitív</i> - szóban - írásban - felelés
<i>affektív</i> - biztatásra - személyes tulajdonaival (kisállat, játékok stb.)	<i>affektív</i> - sürgetésre
<i>fizikai körülmények</i> - kényelem, komfortérzet - csendben - zenével - rendben - otthon - iskolában	<i>fizikai körülmények</i> - diszkomfort (rendetlenség, kosz) - csendben - zenével

A rajzokban megjelenő körülményeket négy osztályba soroltam: szociális, kognitív, affektív, és a fizikai környezetre vonatkozó. A szocialitás többféleképpen is megmutatkozott a rajzokon. Volt olyan, aki azt emelte ki, hogy csak egyedül szeret tanulni, a társaság zavarja. Sokan rajzoltak le viszont társaságot maguk köré. Volt, hogy ezeket a személyeket meg is nevezték (anya, apa, testvér, barátnők, barátok neve). Több rajzon figyeltem meg páros tanulást bemutató szituációt. A kognitív tényezők a megismerés mikéntjére vonatkoztak: szóban, vagy írásban (szövegbuborék).

Minden rajz személyes volt, és tükrözte a tanulók a feladathoz (rajzolás) való hozzáállását. (színes, fekete-fehér, kidolgozottság mértéke, esztétikusság, színek aránya stb). Az érzelmeket egyrészt színekkel, másrészt az arcokon ábrázolt kifejezésekkel próbálták érzékeltetni. Számos rajzon megjelent a szülői támogatás, figyelem ábrázolása. Volt ahol a szülő mellett külön szövegbuborék is szerepelt (Hogy haladsz? , Mi a lecke?). A rajzok zömén megfigyelhetően azok a személyes dolgok, melyekhez a gyermekek érzelmileg kötődnek (kisállat, játékok, névre szóló tárgyak, könyvek).

A negyedik kategóriába azok a fizikai körülmények sorolhatók, melyek alapvetően meghatározzák a tanulók tanuláshoz való hozzáállását. Ez volt a leghangsúlyosabb jellemző a rajzokon. A gyerekek többsége a saját szoba nyugalját, a rendet, tisztaságot, csendet tartja fontosnak, míg mások nagyszerűen tudnak tanulni bármilyen más környezetben (udvaron, nappali szobában, konyhában stb.). Érdekes megfigyelni a rajzokon ábrázolt gyerekszobákat, szobabelsőket. Míg az egyik képen könyvespolcok, játékhalmok, csillár, a másikon csupán asztal és szék. Ennek elméleti hátterét a Pierre Bourdieu által megalkotott tőkeelmélet szolgáltatja, miszerint az ember rendelkezik bizonyos kulturális tőkével, mely tárgyasult formában is megjelenik. Ezt úgy nevezi, hogy tárgyasult kulturális tőke (*Bourdieu, 1993*).

Összefoglalva, a rajzelemzést több szempontból is egy nagyon érdekes módszernek találom. Nem gondolom, hogy teljesen objektív mérce létezik a rajzelemzésre, ugyanis maguk a rajzok rendkívül sokfélék és szubjektívek. Bizonyos szempontok alapján azonban sokféle információ leolvasható róluk. Dolgozatom szempontjából fontos szegmensnek a társas érzékenységet szocialitást, a társas tanulást, páros tanulást találtam. Több rajzon megjelenik a társaság, mint pozitív tényező. Érdekes, hogy a legtöbb olyan rajz, amely a társas tanulást ábrázolja, inkább otthoni környezetben mutatja be azt. Ezt azzal indokolom, hogy megjelenése nagyon kevés az osztálytermi kereteken belül.

4.Összegzés

Kutatásom célja volt, hogy a hazánkban ismeretlen szakirodalmi forrásokat elemezve bemutassam a Think-Pair-Share módszer elméleti alapjait, és a módszer eredményességét a gyakorlatban is kipróbáljam.

Az akciótanítás során szerzett személyes tapasztalatok igazolták előzetes feltevéseimet, miszerint a tanulók attitűdje a partner-tanuláshoz nagymértékben függ saját tanulási tapasztalataiktól, valamint, hogy a Think-Pair-Share módszer alkalmazása sikeresnek bizonyult a tanulók szociális és individuális fejlődése terén egyaránt.

A kutatásom célja továbbá az volt, hogy kérdőíves felméréssel árnyalt képet kapjak a tanulók tanulási szokásairól (think), páros tanulás iránti attitűdjeiről (pair), illetve szociális érzékenységükről (share). A kérdőívek mellett a rajzok, és megfigyeléseim is igazolták, hogy a tanulók szociális igénye nagy, szeretnek együtt tanulni, segítséget kapni, másokat meghallgatni, de ezen igények inkább passzív, egyoldalú, befogadó jellegűek, kevésbé az önzetlen segítségére irányulnak. Ezzel igazolhatom azt a hipotézisemet, miszerint a magyar tanulók szociális igénye nagy, de készségeik alacsonyabbak. Ez a tény arra enged következtetni, hogy a kooperatív technikák, és a páros módszerek alkalmazása kevés, pedig a tanulók igénylik.

A tanulók mellett egy másik vizsgált célcsoportom a leendő tanítók voltak. Előzetes feltevésem volt ugyanis, hogy a leendő tanítók a partner-tanuláshoz való attitűdje függ a saját releváns tanulási tapasztalataiktól. Minél többször találkozott egy leendő tanító a páros módszerekkel, annál hajlandóbb lesz alkalmazni azokat a tanítói gyakorlatban is.

Dolgozatomban kiemelt helyet kapnak a nemzetközi vonatkozások, hiszen az említett módszer számos országban sikeresnek bizonyult, sőt van, ahol már az alaptantervnek is része. A nemzetközi kutatásokat elemezve megállapítottam, hogy a partner-tanulás, a Think- Pair-Share módszer mind a négy országban (USA, Írország, Dánia, Finnország) népszerű, és különböző korosztályokban is eredményes.

Kutatásom célja hosszabb távon, hogy az általam megismert módszer szélesebb körben is ismeretessé váljon, s hogy a leendő tanítók nyitottabbá váljanak a kooperatív, ezen belül a páros módszerek tudatos alkalmazására.

Munkám során elmélyülten tanulmányoztam, ezáltal jobban megértettem a páros tanulás jelentőségét. Interjúk és kérdőívek alapján mások meglátásait sajátítottam el, kísérlet útján pedig magam tapasztaltam a módszer várt előnyeit..

A vizsgált tanulók tanulási szokásait mérlegelve azt találtam, hogy az egyik legnépszerűtlenebb tanulási módnak az egyedül való tanulást tartották, a másik számukra kedvezőtlen mód az elmélyülés. A gyerekek szeretnek együtt tanulni, s ennek hiányát érzik, ugyanakkor nehezen megy nekik az elmélyült, önálló tanulás. Mivel ez a két állítás látszólag ellentmond egymásnak, ezért a tanító úgy gondolhatja, hogy vagy az egyiket, vagy a másikat kell erősíteni, a kettő együtt nem működik. Ez azonban nem igaz. A Think-Pair-Share egy olyan módszer, melyben a tanuló nem csak az együtt-tanulás örömét élheti át, de az önálló, elmélyült gondolkodás élményét is megkapja.

Nem csak a tanulók, de a leendő tanítók zöme is hiány-cikként tekint a kooperatív tanulásra. A kutatás során az a feltevésem is beigazolódott, miszerint a tanítók releváns tapasztalatai nagyban befolyásolják a különféle módszerekhez való hozzáállásukat leendő tanítókként. Ha a mai diákok többet találkoznak a kooperatív, páros módszerekkel, akkor a belőlük felnövő tanítói generáció is nagyobb eséllyel fogja ilyen módon tanítani növendékeit.

Egy társadalomban rendkívül fontos a kooperáció, az együttműködés, melyet csak úgy érthetünk meg, ha szokás szintjén találkozunk vele. Munkám során azt tapasztaltam, hogy a tanulók a Think-Pair-Share alkalmazásával nyitottabbak lettek egymás iránt, és aktivitásszintjük növekedett a tanulás iránti elköteleződést illetően. A módszer legfőbb pozitívumát abban látom, hogy mind az individuális, mind a kooperatív, mind pedig a kompetitív tanulási módokat tartalmazza. E hármas egység olyan erő, mely képes a gyermekeket fejleszteni egyéni és szociális szinten egyaránt.

Úgy vélem ahhoz, hogy ez a módszer a nemzetközi felfogáshoz viszonyítva a magyar oktatási rendszernek is szerves része legyen, ahhoz egy bizonyos fokú paradigmaváltásra is szükség lenne. A paradigmaváltás elsősorban nem a tanulók, hanem a tanítók feladata. Nyitniuk kellene új, innovatív, és produktív módszerek felé, hogy ezeket megismertethessék a jövő ígéretes nemzedékével.

Irodalom

- Arisztotelész: Politika i.e. 328 körül. In: Aronson, E.(2001): *A társas lény*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó
- Aronson, E (2001): Tudomány és művészet In: *A társas lény* KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó
- Bourdieu, P (1993): *The Field of Cultural Production*
- Cohen D.(2014): For argument's sake, transcript:
http://www.ted.com/talks/daniel_h_cohen_for_argument_s_sake/transcript letöltés dátuma: 2014. okt.8.
- Colorado C.(2007): Cooperative Learning Strategies In: www.colorincolorado.com letöltés dátuma: 2013. június 10.
- Csapó Benő: (2010) Páros tanulás In: <https://www.youtube.com/watch?v=LdPGbTTzTiw> letöltés dátuma: 2014. okt.25.
- Falus Iván, szerk., (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához* Nemzeti Tankönyvkiadó
- Falus Iván (2000): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In: Falus Iván (szerk., 2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Feischmidt Margit (2006): Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiai alapvetése In: előadás http://mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=829&tip=0 letöltés dátuma: 2014. okt. 10.
- Gordon Győri János (2008): *Tanórákutató*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó
- Hercz Mária (2005) Pedagógusok szakember-és gyermekképe. In: *Magyar Pedagógia* 105.évf. 2. szám 153-184.
- Hercz Mária (2007): *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. Doktori értekezés. SZTE, Szeged. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/578/>
- Helmreich, W. B.(2000): The world of yeshiva In: Commentary Magazine
<https://www.commentarymagazine.com/article/the-world-of-the-yeshiva-by-william-b-helmreich/> letöltés dátuma: 2014.okt.3.
- Kagan, S.(2001): *Kooperatív tanulás*, Önkonet Kft. Budapest
- Knausz Imre (...) Kooperatív tanulás In: *A tanítás mestersége*, Egyetemi jegyzet
<http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm> letöltés dátuma: 2014.okt. 3.

- Kugemann, W.F.(1981) *Megtanulok tanulni* Bp. Tankönyvkiadó
- Köcséné Szabó Ildikó (2002): A pedagógusok pedagógiája In: *Iskolakultúra*
- Ledlow, S.(2001): Using Think-Pair-Share in the College Classroom In: Center for Learning and Teaching Excellence http://kaneb.nd.edu/assets/137953/think_pair_share_tips.pdf
letöltés dátuma: 2014. szept 20.
- Minnesota University (2000): *What is active Learning?* In: Center of Teaching and Learning <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/active/what/> letöltés dátuma: 2014. szept. 20.
- Molnár Cecília Sarolta(2012): Disputa, a vitatkozás tanítása, In: *Nyelv-és Tudomány*
- Nagy Lászlóné (2012): A kutatásalapú tanulás/tanítás(inquiry-based learning/teaching IBL) és a természettudományok tanítása In: *Iskolakultúra*
- Nagy József (2000) *XXI. század és nevelés* Osiris Kiadó
- Orosz Sándor (1997) Oktatási módszer. In: Báthory-Falus (szerk.) *Pedagógiai Lexikon* Keraban Kiadó
- Pirola, T. (2012): Havruta-style Torah Study In:
<http://lightoftorah.net/files/articles/HavrutaLeaflet.pdf> : 2014.szept. 16.
- Rényi Alfréd: Dialógusok a matematikáról In: <http://mek.oszk.hu/00800/00856/> megtekintés ideje: 2014. aug.16.
- Seidman (1998): Interviewing as Qualitative Research, *A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Kiadó: Teachers College Press. Kiadás: New York
- Szivák Judit (2003): Falus Iván: Didaktika
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése* , Géniusz Könyvek, online:
<http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese> letöltés dátuma: 2014.szept. 20.
- Smith C.C: (1973): Peer tutoring can help individualization Clarence By the Association for Supervision in Curriculum Development In Unpublished doctoral dissertation
- Sztárayné dr. Kézdy Éva és Fokasz Nikosz (2011): Az interjú. In: Kutatásmódszertan és prezentációkészítés (előadás)
- Think Pair Share Cooperative Learning Strategy <https://www.teachervision.com/group-work/cooperative-learning/48547.html> letöltés dátuma: 2014.okt.4.