

SPORTTUDOMÁNYI KALEIDOSZKÓP

Sports Science Kaleidoscope

Sportszakmai tanulmány-,
és szakkikk gyűjtemény

Studies and abstracts from the area
of sports sciences research

A KOOPERATÍV TANULÁS HELYE ÉS SZEREPE A TESTNEVELÉSBEN

Szász Róbert¹ – Polcsik Balázs² – Katona Zsolt³

*¹⁻²⁻³ Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Testnevelési és Sporttudományi Intézet*

1. Bevezetés és szakirodalmi áttekintés

Az elmúlt évek társadalmi és gazdasági folyamatai, olyan szemléletmódbeli változásokat idéztek el, melyek következtében újra kell értékelni az oktatás feladatait, mindenekelőtt felülvizsgálni az iskolában elsajátítandó tudásra vonatkozó elgondolásokat. A kérdés, hogy milyen ismeretekre, képességekre, készségekre lesz szüksége felnőtt korában a ma iskolába járó generációnak (Csapó, 2004). Egyre nehezebb a még nem létező munkaerő-piaci igényekre felkészíteni a feltörekvő nemzedéket (1).

A testnevelés tantárgyi megjelenése óta alapjaiban eltér más tantárgyak tartalmi jegyeitől. Mindig a tevékenységközpontúság, az állandó aktivitás jellemzi, hiszen lényegi eleme a mozgás és az interakció. Ugyan a versengés kiemelt eszköze a testnevelés tanításának, mégis a folyamat szereplői folyamatos interakcióban állnak egymással, mely kiváló feltételeket teremt az együttműködésre, kooperációra. Kooperáció nélkül nincs korszerű testnevelés vagy más szervezeti formában végzett sportoktatás. A labdajátékok, vagy egyéb csapatjátékok, sor és váltóversenyek elképzelhetetlenek a szereplők együttműködése nélkül. A résztvevők különböző adottságokkal, készségekkel és képességekkel azonos célokért küzdenek, sokszor eltérő szerepkörökben, mely az eredményesség érdekében szükségessé teszi a differenciált fejlesztést. A folyamatos társadalmi változások igénylik az oktatásban alkalmazott módszertani eszközök fejlődését és az igényekhez, célokhoz illeszkedő tanítási – tanulási folyamatok alakulását. Sajnos a valóság sokszor mást mutat. Vajon még mindig a vezénylés, az ütemezés és a rendgyakorlatok napi gyakoroltatása jelenti az igények adekvát megközelítését?

Egyre nagyobb hangsúlyt fektet az oktatás irányítás a korszerű, az életre nevelő, a preventív testnevelésre. A felértékelődés a során megnőtt az érdeklődés a tanárok tanítási stratégiái iránt is, és felszínre kerültek azok a szakadékok, amelyeknek az egyik oldalán az iskolával szembeállított politikai elvárások állnak a másik oldalán pedig a tanórai valóság, melynek megalapozottsága a tanítási módszerekben rejlik (Dyson és Casey, 2012). A Nemzeti Alaptanterv (NAT) célokat és képzési feladatokat jelöl meg, nem határoz meg konkrét tanítási módszereket, ám ezeknek a céloknak a megváltoztatásával lépést kell tartaniuk a módszereknek.

2. Helyzetkép

A hagyományos tanárközpontú tanítás fő módszere a direkt oktatás, melyben a pedagógus meghatározza a célokat és az azokhoz vezető eljárást is, így a diákoknak nincs szükségük a kreatív gondolkodásra. Természetesen azt azért nem szabad állítani, hogy ezzel szemben az indirekt (közvetett) módszertan minden esetben és feladatnál alkalmazható. Curtner-Smith és munkatársainak kutatása is azt az állítást igazolta, hogy a testnevelés, mint veszélyes mozgásos tantárgy a veszélyességéből adódón nem minden esetben alkalmas az indirekt technikák alkalmazására, ráadásul vannak esetek, ahol a direkt oktatás szükséges (Curtner-Smith és mtsai, 2001; Bronikowski, 2010). A testnevelés tanításával kapcsolatos sztereotípiák megváltoztatása hosszú távú munkát igényel, a megvalósításának minősége és a kontextusok széles körének kiszélesítése érdekében.

A jelenlegi állapot azt mutatja, hogy viszonylag kisszámú, alapvetően direkt, tanárközpontú tanítási módszer jellemző a mindennapi gyakorlatban (2). Ezeken még szándék esetén is nehéz és időigényes változtatni. A hatékony tanítás olyan új módszerek alkalmazását kívánja meg a testnevelő tanártól, amelyekről a generációs különbségek miatt nem, vagy alig rendelkezik saját tapasztalattal. Sokan még mindig a nyitottság helyett az induktív/irányító szemléletmód szerint tanítanak, előre meghatározzák a megoldáshoz vezető legcélszerűbb eljárást, így a diákoknak csak be kell gyakorolni azt. A módszerrel valóban nincs sok kihívás a tanár szempontjából,

csökkenti a balesetveszélyt, látszólag leredukálja a tanuláshoz szükséges időt, és könnyebben kezében tartja az irányítást, viszont nem válik a diákok szempontjából belsővé az elsajátítandó tartalom, nem kell különösebb kognitív energiát befektetniük, hogy maguk jöjjenek rá a megoldásra, így nem válik sajátta a felismerés.

3. A kooperatív tanulás

A kooperatív pedagógia a konstruktivista szemlélet tükrében azon pedagógiai módszereknek az alkalmazását jelenti, amelyek a tanulást társas tevékenységgé teszik, és a hangsúlyt a kortársi, tanulói együttműködésre helyezik, és nem befogadóként, hanem alkotóként vehetnek részt a tanulók az ismeretanyag elsajátításában vagy begyakorlásában (Nahalka, 1997; Kagan, 2001). Következésképp mind a szomatikus, pszichomotoros, kognitív és affektív fejlesztendő területen eredményes a kooperatív tanulásszervezés. (Dyson és Casey, 2012). A kooperatív osztályban elsődleges a diák-diák viszony, így a tanulás irányításához is más tanári készségekre van szükség. Ide tartoznak a csoportok kialakítása, a megfelelő alapzaj szint, az utasításadás, a feladat kiosztás, az értékelés és a viselkedés szabályozásának képessége (Bárdossy és mtsai, 2003).

A kooperatív tanulás egy pedagógia modellként meghatározható tanulói tevékenységközpontú fogalom, melyben a tanulók együtt dolgoznak kis létszámú, strukturált, heterogén közösségekben, hogy maximalizálják a saját és társaik teljesítményét a tanulási folyamatba, közösen megoldva egy adott problémát (Artz és Newman, 1990; Johnson, Johnson és Holubec, 1994; Slavin és Cooper, 1999). Így a tanulók nem csak a saját tanulási eredményükért felelnek, hanem segítik is egymást (Dyson, 2001; Dyson, 2002).

Az előző Johnson- és Dyson-féle meghatározásból következtethető a legfontosabb alapelvek logikája, miszerint a tevékenység központúság, tanulói felelősségvállalás és közösségi célok az elsődlegesek. Johnson és Johnson gondolatát idézve: „Attól még, hogy a tanulók egymás mellett ülnek és kooperatívnak nevezzük őket, az még nem azt jelenti, hogy valójában azok is. A tanuló csoportok, projekt résztvevők, olvasó

körök és otthoni tanulócsoporthok nem feltétlenül kooperálnak, működnek együtt a kooperációban használt szövegösszefüggésben. Ahhoz, hogy egy csoportot kooperatívnak nevezhessünk, a pedagógusnak ismernie kell a lehetséges útjait és alapelveit, melyek alapján létre hozhatja a kooperatív tanulás együttműködésen alapuló egységét.” (Johnson és Johnson, 1999).

4. „Eddig is ilyen volt a testnevelés!”

A testnevelési órán használt módszerek és foglalkoztatási formák közt szerepelnek a csoportos és csapatfoglalkoztatás, illetve ezek változatai, de a tanulók mégsem dolgoznak együtt, a legtöbb esetben tehát nem beszélhetünk kooperációról. Ahogy néhány szerző figyelmeztetett, egyszerűen a diákok csoportokba szervezése nem elegendő az együttműködés fejlesztéséhez (Gillies és Ashman, 1996; Bowen, 1998).

Az eredményesség érdekében a foglalkoztatási forma kiválasztása kulcskérdés, hisz a rendelkezésre álló időkeretbe (45 percre) a kitűzött célok megvalósításához legmegfelelőbben kell szervezni a gyakorlást, játékot vagy tanítást. A feldolgozott szakirodalomban az együttes foglalkoztatási formaként említett tanulásszervezés során két részt különböztetünk meg: csapatfoglalkozás és osztályfoglalkoztatás (Makszin, 2012) (3).

Az osztályfoglalkozások során mindenki ugyanazt a feladatot végzi. A kategórián belül megjelenik a csoportonkénti osztályfoglalkoztatás, mely során a tanulók párban vagy kiscsoportban dolgoznak, de nem az együttműködés miatt. Sokkal inkább az eszközhány játszik szerepet, és míg az egyikük végzi a gyakorlatot addig a másikuk – jobb esetben – kiegészítő gyakorlatot végez. A csapatfoglalkoztatás során a tanulók már nem ugyanazt a mozgólatsort vagy ismeretanyagot gyakorolják (1). Jellemzően nem a nevelési célokra gyakorolt adekvát hatása miatt választják, nem emelik ki az affektív tényezők fontosságát.

A kooperatív tanulásszervezés során is csoportban dolgoznak a gyerekek, de megengedett a verbális kommunikáció a meghatározott

célú interakció érdekében. Így már a képzeletbeli tornaterembe belépve is szembetűnővé válik a csoportmunka és a kooperáció közti különbség.

A tudatosság, a szemléletmódbeli különbség egyik tényezője, hogy nem csupán a pedagógus van tisztában, hogy a tanítása során milyen célokat szeretne elérni és területeket fejleszteni, hanem a diákjainak is betekintést enged a követelmények rendszerébe. Nem úgy végeztetik a gyakorlatot, hogy kitűzik a csoportok elé, hogy TÁVOLUGRÁS 2,5 M FÖLÉ, inkább kitűzik azt célul, hogy együttműködve/egymást tanítva próbáljanak meg egy megoldást találni arra, hogy minden társuk a talajtól elrugaszkodva 2 méter 50 centi távolságra szabályos távolugrást tudjon majd végrehajtani.

Ha változtatni szeretnénk a hagyományos pedagógiai eszköztáron vagy új dolgokat szeretnénk kipróbálni, mindig buktatókba ütközünk. Csupán nézőpont kérdése, hogy miként tekintünk ezekre. A kooperatív tanulás lehetőségét is így kell tekinteni. A folyamatos monitorozás és visszajelzés elengedhetetlen.

A pedagógus számára új nézőpont a diákok számára is új. A diákközpontú nézőpont alapján gondoljunk bele az ő helyzetükbe: eddigi tanulmányaik során megszokták a merev fegyelmezett viselkedést. Erre szocializálták őket, akkor volt sikeres a pedagógus, ha az osztályban síri csönd volt, és tudásszomjas, néha félelemtől homályosan csillogó szempárok világítottak. Miközben csendben ülnek és figyelnek, folyamatosan vágynak a zsidongásra, mozgásra és társaikkal való interakcióra. Ezt egyszer csak megkapják, és társaikra támaszkodva dolgozhatnak a testnevelési órán. Hirtelen nem tudnak vele mit kezdeni – nem ehhez szoktak – és látszólagos káoszhoz vezethet. Nekik is meg kell tanulni helyesen és effektíven kihasználni az adott lehetőséget felmérve a határokat.

A kooperatív tanulás alapelvei mentén megjelenik egy végcél, mint egy fantáziakép, amely során a tanulók pozitív kapcsolatba kerülnek egymással, törődnek, segítenek a társaiknak a közös cél érdekében,

és fejlesztik az önálló és csoportos problémamegoldó képességüket és kreativitásukat, melyek a szociális készségek és kompetencia alapvető elemei.

5. Konklúzió

A testnevelés személyiségre gyakorolt sokoldalú hatásaival foglalkozik, és lehetőséget biztosít a kooperatív tanulás eredményességének igazolására Goudas és Magotsiou, illetve Dyson és munkatársai kutatása, melyek elsősorban a kooperatív technikákra és kölcsönös tanításra alapozva vizsgálták a szociális képességek változását (Goudas és Magotsiou, 2009; Dyson, Linehan és Hastie, 2010). A kutatások gyakorlati eredményei igazolják a módszer eredményességét.

Goudas és Magotsiou munkájában a vezénylő típusú tanítást vetik össze a kooperatív tanulási módszerekkel a szociális képességekben bekövetkező változásokat vizsgálva (Goudas és Magotsiou, 2009). Kísérletükben két csoportot hasonlítottak össze 57-57 fővel. Az egyikük kooperatív tananyag feldolgozással, másikuk egy hagyományosnak mondható, vezénylő típusú tanítással sajátította el az új ismereteket. Kutatásukban a vezénylő stílust úgy határozták meg, hogy a tanulás során a felmerülő kérdéseket illetve döntéseket a tanár hozza meg, tehát először ismerteti a mozdulatsor végrehajtását, bemutatattja majd az egész osztályt egyszerre irányítva vezényli a gyakorlást. A kooperatív csoportnál a következő lépések mentén szervezték a tanítást: kapcsolat a társakkal, probléma megoldás közösen, segítségnyújtás és segítségelfogadás, egyéni célok teljesítése a játékok közben. Ezt ők 3 mozgásanyag esetében használták, és 13 hetet ölelt fel a kísérlet. Kutatásuk összegzéseképp elmondható, hogy az együttműködési programban részt vevő tanulók, összehasonlítva a kontroll csoportéval, pozitív változáson ment keresztül, fejlődött az együttműködési képességük és empátiájuk. Ráadásul a programban részt vevő diákok vágytak a csoportos munkára, ráadásul csökkent a kényelmetlenségük a csoportos feladatokkal kapcsolatban.

Dyson és munkatársai a kölcsönös tanítási stílust és a kiscsoportos, kooperatív feladatmegoldást alkalmazták (Dyson, Linehan és Hastie,

2010). Következésképpen adott kognitív és szociális feladatok (saját taktika kidolgozása, önálló szabályok állítása, a csoportproblémák önálló megoldása, stb.). Végeredményül a 15 hetes tanítási periódus végére szignifikáns változásokat eredményeztek az érintett területen: csökkent az oktatással, szervezéssel és várakozással töltött idő, a feladat megoldások finomítása, a feladatváltozatok száma és a különböző szituációkhoz való alkalmazkodás képessége pedig fejlődött. (Ekler, 2015).

Összegezve elmondható, hogy a külföldi példákat figyelembe véve és a trendet követve a változások szükségszerűsége megkérdőjelezhetetlen. A kooperatív technikák által közvetített megújult gondolkodás adekvát eszközt nyújt a meghatározott nevelési célok elérésére, melyek nem közvetíthetők egy-egy bemutató óra keretein belül. Lépésről-lépésre történő apró változtatásokkal érhető el a tornatermi látkép megváltoztatása, mely a tanítási-tanulási folyamat mindkét résztvevőjének aktív és kitartó munkájával válik elérhetővé. A technikák és módszertani javaslatok nem kőbe vésott szabályszerűségek, mindig a helyzet és a pedagógus megítélése és tapasztalata nyomán formálódik.

A testnevelés tantárgy módszertani lehetőségeit feltárva, a tanítási eszközrendszerben helye van a kooperatív tanulás technikáinak. A jól megválasztott eszközök lehetőséget nyújtanak mind általános iskola, mind gimnáziumi adaptációra, különféle óra típusok keretein belül is. A csoportokba szervezett diákközpontú oktatás alkalmas mind új anyag feldolgozó, mind gyakorló vagy vegyes óra esetében is, ahogy ezt egyéb tantárgyaknál már bizonyították.

A kutatásunk folytatásaképp egy gyakorlati útmutató elkészítését tűztük ki célul, mely segítségével a gyakorló testnevelőknek és leendő testnevelőknek egyaránt egy alkalmazható eszközrendszerrel segíthetjük a munkájukat.

A szerzők¹⁻² az Új Nemzeti Kiválóság program támogatásában részesültek.

Irodalom

- Artz A.F., Newman C.M. (1990): Equivalence: implementing the standards: Cooperative Learning. *Mathematics Teacher*, 83: 448-52.
- Bárdossy I., Dudás M., Pethőné N.Cs., Priskinné R.E. (2003): Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV., Pécs.
- Bowen D.D. (1998). Team frames: The multiple realities of the team. *Journal of Management Education*, 22, 95-103.
- Bronikowski M. (2010): Physical education teaching and learning. *Podręczniki* Nr 63., Poznań.
- Curtner-Smith M.D., Todorovich J.R., McCaughtry N.A., Lacon S.A. (2001): Urban teacher's use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 7(2):177-190.
- Csapó B. (2004): Tudás és iskola. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Dyson B. (2001): Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3):264-281.
- Dyson B. (2002): The Implementation of Cooperative Learning Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1):69-85.
- Dyson B., Casey A. (2012): Cooperative Learning in physical education: A research based approach. London: Routledge.
- Dyson B.P., Linehan N.R., Hastie P.A. (2010): The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 29(2):113-130.
- Ekler H.J. (2015): A hatékony testnevelés módszertani lehetőségei. In: *Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet*, Magyar Diáksport Szövetség.
- Gillies R.M., Ashman A.F. (1996): Teaching collaborative skills to primary school children in classroom – based work groups. *Learning and Instruction*, 6, 187-200.
- Goudas M., Magotsiou E. (2009): The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3):356-364.
- Johnson, D.W. és Johnson R.T. (1999): Making cooperative learning work. Theory into practice, 38(2).

- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec J.E. (1994): Cooperative learning in the classroom. Alexandria.
- Kagan S. (2001): Kooperatív tanulás, Önkonet Kft., Budapest.
- Makszin I. (2012): A testnevelés elmélete és módszertana. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Nahalka I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 2-4. sz.
- Slavin R.E., Cooper R. (1999): Improving Intergroup Relations: Lessons Learned from Cooperative Learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55(4):647-663.
- (1) Kagan, S. (2005): Rethinking Thinking. *Kagan Online Magazine*. www.kaganonline.com/KaganClub/index.html
- (2) Dudley P. (2011): Lesson Study: what it is, how and why it works and who is using it, www.teachingexpertise.com
- (3) Domokos M. (2014): Testnevelés és sport tanítás elmélete és módszertana – internetes tananyag. TÁMOP-4.1.2.E-13/1/KONV-2013-0011
http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/testnevtan/index.html