

## **A csoportmunka Kis csoportok tanulása, a csoportmunka jellemzői**

Bencéné Fekete Anikó Andrea<sup>1</sup>

### **1. A módszer szakmai leírása**

Változó világunk oktatással szemben támasztott elvárásai a felsőoktatást sem hagyták érintetlenül. Nemzetközi szinten a kilencvenes évek végén elkezdődött a felsőoktatás át-alakulása az oktatási módszerek tekintetében. A változás során, amelyet a társadalmi át-alakulás, a munkaerőpiac igényeinek változása hívott életre, a hallgatói autonómia került a középpontba. A munkaadók elvárásai között megjelent annak igénye, hogy a diplomás munkavállalók tudjanak szakterületükön együttműködni, kommunikálni, rendelkezzenek jó alkalmazkodóképességgel, legyenek képesek hatékonyan csapatban dolgozni, valamint tudják kezelni a szakmai tevékenység során fellépő konfliktusokat. Ezeket a képességeket a hallgatók a felsőoktatásban a csoportmunka során tudják elsajátítani. Az oktatók és munkáltatók is tisztában vannak azzal, hogy az együttműködésen alapuló tanulás, a saját tapasztalatszerzés, a személyes készségek fejlesztése által, valamint a szakmai kulcsfogalmak megértésének segítségével javítja a tanulás minőségét.

A felsőoktatásba lépő hallgatók háttere egyre szélesebb, így figyelembe kell venni, hogy az egyének különböző alapokkal érkeznek, így eltérő módszerekkel valósítható csak meg a fejlesztésük. A tanítás-tanulás folyamatának eltérő módszerekkel, eltérő kontextusokban kell zajlani az eredményesség érdekében. A korábbiaknál nagyobb módszertani eszköztárra van szüksége az oktatóknak annak érdekében, hogy változatos tanulási tapasztalatokat tudjanak biztosítani a hallgatók számára (Thorley és Gregory, 2012).

A tanításközpontú ismeretátadást lassan fel kell, hogy váltsa a tanulás- és tanulóközpontú oktatás. A magyarországi felsőoktatásban is a figyelem központjába került ez a módszer, aminek egyik oka az egyre heterogénebb összetételű hallgatók megjelenése a képzésben. A tanulásközpontú szemléletet várja el a munkaerőpiac is, ezáltal egyre inkább felértékelődik a gyakorlatorientált, tevékenységalapú képzés (Simándi, 2016).

A hatékony tanulás nem a tények, technikák felhalmozását jelenti, hanem a valóság megértését segítő látásmódot. Beszélhetünk felszínes tanulásról, amely információk, tények elsajátítását jelenti „megemésztés” nélkül. A mélységi tanulás már magában foglalja a tanultak feldolgozását, megértését, amely a hallgatót arra ösztönzi, hogy nyitott legyen az új alkotásra, változások létrehozására. A csoportos, saját tapasztalatszerzésen alapuló tanulás arra ösztönzi a hallgatókat, hogy a tanulmányaik során a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő mélyismereti szintjére jussanak el (Thorley és Gregory, 2012).

---

<sup>1</sup> MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék egyetemi docense, [bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu](mailto:bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu)

A hallgatói eredményességet a felsőoktatásban, a közoktatáshoz hasonlóan, a saját tevékenység által szerzett, tapasztalaton, élményen alapuló tanulás (first hand learning) növeli, amely egy tanulásközpontú oktatási környezetben és befogadó intézményi szellemiség esetén valósulhat meg. Az oktató feladata is megváltozik, mert a megfelelően kialakított, az ismeretszerzést ösztönző környezetben lehetőségeket (opportunities) kell biztosítani a hallgatók fejlődéshez, oly módon, hogy az eredményért a hallgató saját maga a felelős (Doyle, 2008).

Hatékonyan alkalmazhatóak a résztvevő központú módszerek, amelyek segítséget nyújthatnak a tudás rekonstrukciójának folyamatában, a régi tudás újjal történő összevetésében, valamint a társas tanulási folyamatokban. Az élet egyre több területén alkalmazták már sikeresen az együttműködő csapatmunkát, az önállóan megszerzett tudás csoporthelyzetben alkalmazható igazán eredményesen. A csoportmunkára épülő módszerek a felnőttek esetében is motiváló hatásúak, mert a közös tevékenység élmény nyújt, pozitív ingert jelent számukra (Sz. Molnár, 2009).

A csoportmunka esetén szociális tanulási folyamat zajlik, melynek során a tanulók szociális kompetenciája fejlődik. Az oktató feladata a szemináriumi munka előkészítése, a tevékenység irányítása, valamint a megfelelő eszközrendszer és az oktatási környezet megteremtése (Szilágyi, 2008).

A hatékonyan működő csoportmunka során a szeminárium résztvevői az adott feladat megoldásának folyamatában 3–6 fős kiscsoportokban tevékenykednek együttműködve. Az egyes csoportoknak megvan a saját dinamikájuk. A jól tervezett, szervezett csoportmunka előnye, hogy a csoporttagok megismerik egymást, egymástól is tanulnak. Nagy, több száz fős létszám esetén azonban ez a módszer nem alkalmazható. A csoportok kialakítására a szeminárium célját, témáját figyelembe véve kerül sor. Beszélhetünk homogén csoportról, amely esetében a hasonló tudással, ismeretekkel, vagy hasonló képességekkel rendelkező hallgatók kerülnek egy csoportba, vagy heterogén csoportról, ahol az oktató tudatosan törekszik arra, hogy a különböző tudással, képességgel rendelkezők dolgozzanak egy csoportban (Simándi, 2015).

A felsőoktatásban a hatékony, önálló tanulásnak alapfeltétele a megfelelő kulcskompetenciák megszerzésére, annak érdekében, hogy az önálló tanulás készséggé váljon. Az öt legfontosabb kompetencia közül az első a megfelelő szintű tájékozódás, amely magában foglalja a megbízható forrásdokumentumok kiválasztását. A második kompetencia az önálló információgyűjtés és tudományos szöveg feldolgozása, majd a megszerzett ismeretek rendszerezése, amelyek alapján el kell tudni a beszámolókat és a tanulmányokat készíteni. Az ötödik kompetencia pedig a hatékony időgazdálkodás, az időmenedzsment kérését takarja (Doyle, 2008).

A csoportmunka eredményesen alkalmazható az új ismeret feldolgozása, alkalmazása, rögzítése, rendszerezése során, ritkábban a teljesítménymérés és értékelés esetén (M. Nádas, 2001.)

## 2. A módszer részletes bemutatása

A XX. században fókuszba kerültek az oktatási módszerek, és egyre inkább felszínre kerültek a szervezeti formák hiányosságai. A megoldást a szervezeti formák zártságának feloldásában, illetve a csoportok differenciálásban keresték. Az osztályt tekintették továbbra is szervezeti egységnek, de belsőleg differenciálták, időszakosan kisebb csoportokban, párokban dolgoznak a diákok. Az osztály színterén folyó közös tevékenységet az önálló munka váltotta fel (Lappints, 2002).

A felsőoktatásban tanuló hallgató fő indítéka többek között a tudásvágy, a tanulás iránti nyitottság, a szellemi kihívás, a tanulás öröme, de van, akit a szakmai előrelépés lehetősége motivál, annak érdekében tanul, hogy szakmailag fejlődjön, jobb munkát kapjon, magasabb fizetéshez jusson. A hallgatók egy részét a társas kapcsolatok, a közösséghez tartozás, a közösségi, szabadidős programok vonzzák, itt ebben az esetben a külső elvárásra történő tanulás dominál. Főként a nappali tagozatos hallgatók körében jellemző a tanulási kényszer, amikor a családi elvárás a diploma megszerzése. A levelezősök esetében is előfordul azonban, amikor a munkahelyi elvárás vagy a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés reményében történik a tanulás. Az egyetemi előadókban ülnek olyan hallgatók is, akik csupán a végzettséget igazoló oklevélért vesznek részt a képzésben. Ők tartoznak a tanulás iránt kevésbé motivált hallgatók körébe, akikre az értékelésfüggő tanulás a jellemző, céljuk, hogy csak görbüljön a vizsgán (Simándi, 2016).

Az oktatókat nagy kihívás elé állítja az, hogy az eltérő képességekkel, különböző szociokulturális háttérrel, motivációval rendelkező, heterogén összetételű hallgatókat eljuttassák a diploma megszerzéséig. Napjainkban egy jó képzésnek minden egyes résztvevő egyéni tudásszükségletét, ismeretanyag-igényét kell kielégítenie. Az eredményes tanulás feltétele, hogy ne a statikus információhalmaz átadása történjen meg az oktatás során, hanem az oktató lehetőséget kínáljon a saját tapasztalat megszerzésére, megosztására, összegzésére. Előtérbe kerül a hallgatók egymástól történő tanulásának lehetősége, ahol az oktató felelőssége az, hogy megteremtse didaktikailag is az új csoporttudás konstruálásának feltételeit. A sokszínű, egyéni tudás mentén létrejövő tanulási folyamat hatására új csoportminőség jön létre, amely lelkesítő és motiváló. Az inspiráló tanulási környezet megérinti a hallgatókat, ösztönzi, tervezésre és cselekvésre készíti őket (Csóka, 2017).

A globalizáció hatására a felsőoktatás is nemzetköziesedett, melynek következtében a külföldi hallgatók létszáma megnőtt az egyetemeken. Többnyire a nyugati, angol nyelvű országok fogadják a nemzetközi hallgatókat, az OECD 2017-es jelentése szerint már az egyetemi padokban ülők 5,6%-a külföldi diák. A nem angol nyelvű országok közül Franciaországban és Hollandiában legnagyobb a nemzetköziesedés mértéke. A jól kialakított nemzetközi tanulási környezetben a csoportmunka során kiváló lehetőség rejlik a hallgatók tanulási motivációjának fokozására, a kulcskompetenciák fejlesztésére, amelyek lehetővé teszik, hogy a hallgatók a diplomával a kezükben rugalmasan tudjanak alkalmazkodni a változó világ elvárásaihoz. Az interkulturális csoportmunka lehetőséget biztosít arra, hogy a hallgatók egymástól tanulják meg a kulturális sajátosságokhoz kapcsolódó kompetenciákat (Poort et al., 2019).

A felsőoktatásban jelenleg elsősorban a formális tanulásra helyeződik a hangsúly, de a munkahelyi elvárások ezen a szinten is új elvárásokat fogalmaznak meg. A klasszikusnak tekintett képességek, az alapkompenciák mellett olyan képességeket is el kell sajátítani, amelyek hangsúlyosak a munkaerőpiacon. Előtérbe kerül a kollaboráció, vagyis a csoportos munkatevékenység. A leendő munkavállalóknak meg tanulni csoportban dolgozni, együttműködni és problémát megoldani (Pásztor et al., 2020).

A csoportmunka előnye, hogy a csoporthoz tartozás és az összetartozás pozitív légkört eredményez, ami növeli a tanulás iránti motivációt is. A jó csoportlégkör ösztönző, jó lehetőséget biztosít a feladatok megbeszéléshez, a demokratikus vitakultúra elsajátításához, az együttműködés gyakorlásához és a problémamegoldás folyamatának megtervezéséhez (Báthory, 2000).

Kiváló lehetőségek rejlenek a nem osztálytermi szinten történő informális tanulásban is, amely csoportokban zajlik, a hallgatók egyéni tapasztalatszerzésére, tevékenységére épül. Az eredményes ismeretátadás első lépése a belépő hallgatók előzetes ismereteinek feltárása annak érdekében, hogy individualizált oktatást tudjunk nyújtani számukra. A készségek, képességek és az attitűdformálás során olyan elemek kerülnek azonosításra, melyek fejlesztése biztosítja azt, hogy minden hallgató megtalálja a számára motiváló tevékenységet. A szintfelmérést követően olyan tanulásszervezési eljárásokat kell alkalmazni, amelyek cselekvésen alapulnak, és a tevékenységközpontú, kis létszámú csoportokban történő oktatás felé mozdítják el a hagyományos pedagógiai gyakorlatot. A csoportos tevékenységbe ágyazott, mennyiségi és minőségi differenciált foglalkozások eredményeként a hallgatók többsége el tudja érni a saját tanulási optimumát (Medovarszki, 2020).

### *2.1. Az oktatás szervezési módjai, munkaformák*

A tanítás-tanulás folyamata oktató és tanulók közötti folyamatos interakció. A felsőoktatásban az oktató az ismeretátadó tevékenysége során azt a munkaformát preferálja, amelyiket saját maga is megtapasztalt. Amennyiben a meghatározást az oktató tevékenysége felől közelítjük meg, akkor szervezési módról beszélünk, amennyiben a hallgató szempontjából nézzük, akkor munkaformáról (Simándi, 2016).

Az ismeretelsajátítás folyamatában többféle munkaforma jelenhet meg, amelyek eredményesen alkalmazhatóak, de csak akkor, ha a kiválasztás során ügyelünk az előadás, a szeminárium céljára, a közvetített ismeretanyag sajátosságaira, a hallgatók egyéni képességeire, valamint a tanulási környezet sajátosságaira.

Az oktatás szervezési módjai és munkaformái közé tartozik a frontális, az egyéni munka, a párban történő tanulás és a csoportmunka. Az oktatási módszerek a munkaformák változatos megválasztásával sokrétűen kombinálhatók (M. Nádasi, 2003).

Az együttes tanítás, a frontális osztálymunka a közoktatásban lényegében uralkodóvá vált. A frontális osztálymunka alkalmazása esetén a tanár a tudás legfontosabb forrása, egyedüli közvetítője, szükség esetén a fegyelem biztosítója. Magyarországon a felsőoktatásban, úgy, ahogy a köznevelési gyakorlatban is, leginkább elterjedt tanítási módszer a frontális munka, amikor a tanár előad, a megértést prezentációval segíti. A hallgatók tanulási tevékenységét együtt irányítja, egyidőben, azonos ütemben, a közös oktatási célok

érdekében. Ez a munkaforma a pedagógus tanítására, és nem a diákok tanulási folyamataira helyezi a hangsúlyt (M. Nádasi, 2003).

Az oktatás szervezési módjainak megkülönböztetése több szempont szerint.

- Az önállóság és együttműködés alapján, a tanuló oktatási folyamatban történő részvétele szociális jellege szerint.
- Az irányítás dominanciáját figyelembe véve megkülönböztethetünk direkt és indirekt módszert, valamint a vezérlés szintjeit meghatározhatjuk.
- A szervezési módok különbözőek lehet a tartalom, a feladat egységes vagy differenciált volta szerint (Lappints, 2002).

<b>Szociális jelleg</b>	<b>Irányítás dominanciája</b>	<b>A tartalom jellege</b>
Párhuzamos (frontális munka)	Direkt Vezérlés	Egységes
Csoportmunka	Indirekt Vezérlés	Egységes Eltérő Differenciált
Páros munka	Indirekt Vezérlés	Egységes Eltérő Differenciált
Önálló munka a. egyedül végzett b. réteg munka c. egyéni munka d. individualizált	Indirekt – vezérlés Indirekt – vezérlés Indirekt – vezérlés – szabályozás Indirekt – szabályozás	Egységes Differenciált Differenciált Differenciált

**1. táblázat A szervezési módok főbb jellemzői**

*Forrás: Lappints (2002). Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai. p. 222.*

Az 1. táblázatban láthatók a szervezési módok a fent említett szempontok együttes értelmezésével. A szervezési módoknak többféle variációja létezik, az egyes kategóriák keverten és együtt is megjelenhetnek (Lappints, 2002).

A felsőoktatásban a frontális osztálymunkát az előadások során alkalmazzák a leggyakrabban, de szemináriumok esetében is preferálják az oktatók, hiszen nagy létszám esetén ez a szervezési mód teszi lehetővé leggyorsabban a tanítást. Az új ismeretek feldolgozásaikor, rendszerezésekor, rögzítésekor és az értékelés során könnyen alkalmazható (Simándi, 2016).

A frontális tanulásszervezés nem alkalmas azonban az egyéni képességek figyelembevételére, mert egységes módszerrel, egységes tananyagot közvetít az oktató a hallgatók számára (Lányi, 2017). A frontális munkaforma alkalmazása során a pedagógus direkt módon befolyásolja a tanulókat, egyszerre, egyformán hat az osztály minden diákjára: magyaráz, előad, bemutat, és egységesen motivál mindenkit. Az egyéni munka során a tanu-

lók önállóan, a tanártól és a többi diáktól függetlenül oldják meg a számukra kiadott feladatokat. A pedagógus a háttérből figyeli a tanulók tevékenységét, szükség esetén segítséget nyújt (Albert, 2006).

A hagyományos tanítási módszerek, munkaformák alkalmazása során, akár a frontális osztálymunka, akár az individuális tevékenység kerül előtérbe, a hátrányos helyzetet konzerválását segíti elő, a társadalmi státusz újratermelődését szolgálja (K. Nagy, 2005a).

Az egyéni munka folyamán a hallgatók a társaik nélkül, önállóan szereznek új ismereteket a feladatok megoldása által. Az egyéni munka során a hallgatók olyan feladatokat kapnak, amelyeket önállóan kell megoldaniuk. Alkalmazható új ismeretek elsajátítására, alkalmazására, rögzítésére, rendszerezésére, valamint diagnosztikus értékelésére. Az egyéni munka fejlesztő hatású, a pedagógusok megismerik a diákokat, tudják támogatni őket az előrehaladásban (M. Nádas, 2003).

Több típusa alkalmazható a felsőoktatásban, az önállóan, egyedül végzett munka, réteg-munka, amely a hallgatók képességek szerinti csoportokba történő sorolását jelenti, amely szerint nehéz, közepes vagy könnyű, egyénileg megoldandó feladatot kapnak. Veszélye lehet, hogy a hallgatók úgy érezhetik, hogy beskatulyázzák őket. A teljesen egyénre szabott munka az előzetes tudásra épít, és minden hallgató külön feladatot kap, ami motiváló lehet, és sikerélményt biztosít. A részben egyénre szabott munka esetén az azonos képességű hallgatók ugyanolyan feladatot kapnak, de egyénileg kell megoldaniuk (Simándi, 2016).

A páros és a csoportos munkaformát Lányi Marietta (2017) a kooperatív munkaformák közé sorolja, mivel együttműködésre, közös feladatvégzésre épül kooperatív tanulási helyzetekben. A kooperatív munkalehetőséget biztosít arra, hogy a hallgatók saját ismereteiket alkalmazva közös megoldási stratégiákat dolgozzanak ki, hogy az együttes tevékenység eredményeként jussanak el a probléma megoldásához.

A párban folyó tanulás során két, hasonló szinten lévő tanuló együttműködik egy azonos feladat megoldása érdekében. A tanuló párok esetében két különböző szinten lévő tanuló közt jön létre tanulmányi kapcsolat, ahol a magasabb szinten lévő diák nyújt segítséget társának. A közös tevékenység során a tanulási siker mellett a diákok szociális tapasztalatokat is szereznek (M. Nádas, 2003).

A digitális világban, az információs és kommunikációs technológiák fejlődésének köszönhetően a két hallgatónak nem kell feltétlenül egy helyen lennie, mert az együttműködés az online térben is megvalósítható (Simándi, 2016).

A kooperatív munkaformára épülő tanítás folyamatában a tudásgyarapító interakciók közül három típus kerül alkalmazásra: a frontális osztálymunka, a kiscsoportos oktatás és az ez egyéni individualizált munka (K. Nagy, 2013a).

## 2.2. A csoportmunka

A csoportmunka fejleszti az együttműködési képességet, és ezzel egyidejűleg alkalmas a párhuzamos társas foglalkoztatásra. A csoportmunka az a szervezési mód, amelyben együttműködésre képes tanulók, 3–6 fő dolgozik együtt, közösen oldanak meg egy problémát, egy feladatot. Kölcsönös függési, felelősségi, ellenőrzési viszonyok jönnek létre a

problémamegoldás során (M. Nádasi, 2003). A hallgatók az egyetemi órákon, vagy az intézmény falain kívül a foglalkozásvezető oktató részvétele nélkül oldanak meg feladatokat (Lányi, 2017).

A csoportmunka a tanulók együttes tevékenységének olyan formája, ahol a csoporttagok tevékenységét a csoportdinamika mozgatja. Kiválóan alkalmas a nevelésre, a társas interakciók elsajátítására, a szellemi teljesítmény fokozására, és az eredményesség növelésére. A társas interakciók eredményeként a csoporttagok kognitív teljesítménye strukturáltabb lesz, mivel a tevékenységüket a diákok a csoportmunka során megtanulják összehangolni. Az ily módon történő ismeretszerzési folyamat során a diákok a kognitív változásokat internalizálják, és ezt a tudást később, más helyzetben is képesek lesznek előhívni, alkalmazni (K. Nagy, 2005b).

A csoportmunka kizárólagosan együttműködésre képes diákok esetében fejlesztő hatású, alkalmazható eredményesen. A csoport átmeneti szerveződésű, behatárolt létszámú, a közös tevékenység a jellemzője, amely azt jelenti, hogy a csoport minden tagjának a saját képességeinek megfelelően hozzá kell járulnia (Lappints, 2002).

Az irányítás módját a didaktikai feladatnak, a tananyag struktúrájának, logikai és tanuláslélektani sajátosságainak figyelembevételével, elemzésével lehet eldönteni. A direkt vagy indirekt irányítási mód választása szorosan összefügg a szervezési mód megválasztásával. A csoportos tevékenység során már működni kell azoknak a képességeknek, amelyek a frontális munka során fejlődtek ki (Lappints, 2002).

A közös tevékenység, a közösen elért sikerélmény motiválóan hat a fiatalokra, és szívesebben vesznek részt a tanulásban, mintha ezeket a feladatokat egyedül kellene megoldaniuk. A csoportmunka elemei a csoportfeladatlapok, a háttérinformációt nyújtó adatlapok, az egyéni feladatlapok, illetve a munkához szükséges eszközök és anyagok, melyeknek előkészítése az oktató feladata. A tanítási órán a munka legfontosabb része a csoportfeladat megoldása (K. Nagy, 2005a).

### *2.2.1. A hagyományos csoportmunka*

A zárt, hagyományos oktatás során is működik a csoportmunka, csak ott az oktató direkt módon irányítja végig a csoport tevékenységét. A nyílt, önálló tevékenységen alapuló koncepció esetében valósul meg az önszabályozó csoportmunka. A két szélső változat között nagyon sokféle kombináció lehetséges, amely segíti a tanulási folyamat hatékonyságának növelését (M. Nádasi, 2003).

Nem igazán tekinthető eredményesnek a hagyományos értelemben vett csoportmunka, amikor a pedagógus több alkalommal is közvetlen módon beavatkozik a csoport tevékenységének irányításába. Előfordul, hogy a tanulók ebben az esetben csak látszólag dolgoznak csoportban, de valójában a feladatokat egyénileg oldják meg, vagy egy tanuló dolgozik csak a feladaton, a megoldást pedig közös tevékenység eredményeként mutatják be. Gyakran a jó tanulók veszik kezükbe az irányítást, a gyengébb diákok nem jutnak szerephez, a háttérben maradnak csendesen, vagy ellenkező esetben más, nem megengedett tevékenységre fordítják energiájukat. A csoportfeladatok ebben az esetben megegyeznek a

hagyományos egyéni feladatmegoldással is elvégezhető feladatokkal, amelyek végeredménye előre betanult gondolatmenettel lehetséges. A csoportok a frontális munkavégzéshez hasonlóan várják a tanári irányítást, útmutatást, segítséget (Bencéné, 2015).

### 2.2.2. A kooperatív csoportmunka

Spencer Kagan (2000) a kooperatív csoportmunkát tartja eredményesnek, mely során érvényesül az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció elve. A négy alapelv együttes érvényesülése esetén valósul meg a hatékony, eredményes csoportmunka, amely fejleszti a kommunikációt, az elfogadást, az együttműködési készséget, de egyúttal az önállóságot is. Ösztönöz a cselekvésre, az aktív tanulásra. A csoportmunka során a tanulók aktívan építenek előzetes ismereteikre, amelyeket mozgósítanak a probléma megoldásának érdekében. A hallgatótársak iránti felelősségérzet motiváló hatású a nehéz feladatok során, mert nem adhatják fel a munkát a közös cél elérésének érdekében. A csoportmunka hatékony módszer, mely során a tanulók motiváltak a mélyebb, szerteágazó ismeretek megszerzésére, mert érzik, hogy a felszínes tudás nem alkalmas a problémamegoldás folyamatának megalkotására. A csoportmunkának azonban lehet hátránya is, mert a csoportdinamika a túlélésre is ösztönözheti a tagokat, és a konfliktushelyzetekben nem a feltárást, hanem a gyors kiutat választják.

A csoportmunka előnye, hogy a csoportos tevékenységen keresztül az interperszonális készségek is gyakorolhatók, és a tananyag valós élethelyzetben is elsajátítható. A csoportos tanulás egyszerre rugalmas és hatékony kognitív készség-, és érzelmi tanulási területeken (Thorley és Gregory, 2012).

A többféle képességet felszínre hozó tananyag összeállításánál elsődleges cél a tanulók magasabb szintű gondolkodásának előmozdítása egy központi téma, egy alapvető kérdés köré szervezett csoportmunka segítségével. A nyitott végű, több megoldást kínáló feladatok biztosítják a tanulók egymástól független, kreatív gondolkodását, problémamegoldó képességének fejlesztését. A módszer egyik legfontosabb jellemvonása, hogy a feladatok megoldása különböző képességek alkalmazását teszi lehetővé, tehát a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek alkalma nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka megoldására.

A feladatok jellege megkívánja, hogy új és differenciált feladatokat és módszereket alkalmazzon, ezzel készítetve absztrakt gondolkodásra a tanulókat. Az egyéni feladatot pedig úgy kell meghatározni, hogy a diáknak szüksége legyen a csoportfeladat eredményére, vagyis máris jelentkezik annak igénye, hogy a közös csoportfeladat végrehajtása megfelelő színvonalú legyen az egyéni továbbhaladás érdekében. Az elvek betartása figyelmes, logikus munkaszervezést kíván.

A munka ellenőrzése a szabályok és szerepek segítségével történik. A normák alkalmazása során a tanulók egymás viselkedését is ellenőrzik. Az egyenlő szerepvállalást az biztosítja, hogy a csoportmunkák során a szerepek (kérdőző, előadó, jegyzetelő, információ, ismeretgyűjtő, konfliktusmegoldó, rendfelelős) állandóan cserélődnek. A körforgás folyamatos, de egy feladtnál egy csoporttagnak akár több szerepe is lehet a feladat jellegéből és a csoportlétszámból adódóan. A tanórai kooperatív tevékenységben 4–5 fős csoportok vesznek részt, a feladatmegoldás kezdetén a tagoknak a szerepeket minden esetben el kell



vállalniuk, és ezáltal felelősséget vállalnak azért, hogy a szerep sikeres betöltéséhez szükséges készségeket kialakítsák magukban (K. Nagy, 2013a).

### 2.2.3. A csoport létszáma

A hazai pedagógiában a kis csoport az osztályhoz képest kisebb létszámot jelent, tehát állhat akár 10–15 tanulóból. A mikrocsoport Mérei Ferenc (1996) szociometriai modellje alapján került be a pedagógiai gyakorlatba, melynek értelmében a kis csoport spontán módon kialakuló, kölcsönös kapcsolatokon alapuló 4–6 fős egység. A kooperatív tanulás-szervezés gyakorlatában a nagy csoporton (lehet osztály) belül, irányítottan kialakított kooperatív 2–6 fős alapegység, mikrocsoport (Arató és Varga, 2012).

A csoport létszáma függhet az elvégzendő feladatoktól, mert vannak olyanok, amelyek hatékonyan elvégezhetők páros munkában, de egy projekt sikeres teljesítéséhez már több diák együttműködésére van szükség. A társas és érzelmi tényezők is szerepet játszhatnak a csoportméret kiválasztása esetén. Amennyiben a diákok félénkek, akkor kezdetben célszerű kisebb létszámú csoportokban dolgozni, ahol a sikerélmény önbizalmat biztosíthat. A csoportlétszámoknak nem kell állandónak lenni, mert az adott feladat sajátosságát figyelembe véve elképzelhető, hogy eltérő létszám biztosítja a hatékony munkavégzést (Roeders és Gefferth, 2007).

A szinergiahatás eredményeként a csoport teljesítménye összességében jobb, mint az egyes tagoké együtt, ezért a problémamegoldó csoportok sokkal eredményesebben működnek, mintha a tagok egyenként dolgoznának. A kics csoport előnye, hogy a csoportból mindenki hozzá tud szólni a problémához, aktívan részt tud venni a munkában, és úgy érzi, hogy hatékony tagja a csoportnak, aktív tagja a csoport irányításának, eredményei- nek. A csoportmunka során a veszteségek között szerepelhet, ha a csoporttagok nem vesznek részt a munkában; ez akkor fordul elő nagy valószínűséggel, ha túl nagy a csoport. A magas létszám esetén vannak olyan tagok, akikhez nem jut el a pontos információ, perifériára kerülhetnek, mert nem vesznek részt a közös munkában. Ez a csoporttagok motivációvesztésével jár, és ebben az esetben nem használják ki a csoporttagokban rejlő potenciált.

Dóra László 2015-ös kutatása szerint az egyes csoportok eredményei a taglétszám növekedésével romlanak. Kísérlete során az additív feladatok megoldása során az 5 fős csoportok bizonyultak legeredményesebbnek, míg a diszjunktív feladatok esetén a kettő-, három-, négyfős csoportok működtek a leghatékonyabban (Dóra, 2015).

Lányi Marietta (2017) szerint életkortól függetlenül négyfős csoportokban tudnak feladathelyzetben a tanulók a leghatékonyabban együtt dolgozni. Amennyiben a tanulóközösség létszáma nem osztható négyvel, akkor egy öt fős csoportot vagy egy tanuló párt kell létrehozni. Csoportok összetételét tekintve a heterogén csoportokat helyezi előtérbe, ahol különböző adottságú, eltérő ismeretanyagot birtokló tanulók alkotnak egy csoportot.

### 2.2.4. A csoportok típusai

Egy csoport akkor működik hatékonyan, a csoportmunka akkor fejlesztő hatású, ha a csoport tagjai tudnak együttműködni és szívesen dolgoznak együtt. A csoport kialakítható

mechanikusan, például ülésrend szerint, de ebben az esetben nem biztos, hogy megvalósul az eredményes közös tevékenység. A spontán csoportalakítás során általában rokonszenven alapján jönnek létre a kis egységek, vagy a közös érdeklődés hozza össze a tagokat. Ebben az esetben sem biztos, hogy sikeres lesz az együttműködés. Lappints (2002) szerint a tapasztalatok azt igazolják, hogy a rokonszenven alapuló, de a pedagógiai szempontokat, aktivizálhatóságot, együttműködési, tanulási képességet, figyelembe vevő csoportképzés a legeredményesebb (Lappints, 2002).

A működési időt figyelembe véve beszélhetünk állandó vagy változó csoportról. Vannak olyan pedagógusok, akik az állandó változtatást tartják előnyösnek, mert a csoporttagok szociális tapasztalatot szerezhettek. A másik álláspont szerint, a tartós együttműködés jobb, mert erősebben érvényesülnek a nevelési hatások, és közös technikák, tanulási szokások segítik az eredményesebb munkát. Ebben az esetben csak akkor szükséges a változtatás, ha ezt a pedagógiai cél indokolja (M. Nádasi, 1986).

A csoportképzés egyik fontos pedagógiai szempontja lehet a tagok fejlettsége, előzetes tudása, valamint értelmi képességének szintje (Lappints, 2002).

A tanulócsoporthoz tagjainak kiválasztása esetén a mennyiségi tényezők mellett a minőségi tényezőket is figyelembe kell venni. Homogén csoport esetén minden tagnak van egy bizonyos közös jellemzője, míg a heterogén tanulócsoporthoz akkor beszélünk, ha a tagok bizonyos szempontból eltérőek (Roeders és Gefferth, 2007).

A csoport kialakulhat spontán módon, de létrehozhatják a pedagógusok és a diákok is. A csoportok létrehozhatók megbeszélés alapján, mérést követően tanulmányi szint alapján, az érdeklődést vagy a speciális képességeket figyelembe véve, a tanulók társas kapcsolatrendszerben elfoglalt helyét, vagy a pályairányultságot tekintve. A célokat figyelembe véve nagyon fontos feladat annak eldöntése, hogy kik dolgozzanak együtt. Homogén csoportok esetében hasonló tudással, ismeretekkel, képességekkel vagy érdeklődési körrel rendelkező diákok kerülnek egy csoportba. Heterogén csoportról akkor beszélhetünk, ha az oktató tudatosan törekszik arra, hogy eltérő tudással rendelkező hallgatók dolgozzanak együtt egy probléma megoldásán. Heterogén mikrocsoportról 2-6-fős csoport esetén beszélünk, amikor különböző képességekkel rendelkező, eltérő kultúrájú és szociális helyzetű, különböző nemű és akár különböző életkorú diákok hatékonyan, eredményesen dolgoznak együtt a közös cél elérésének. Egy olyan együttműködő mikroközösségi, amely mindenki számára egyenlő esélyt biztosít a személyes együttműködő megnyilvánulásra, az egyéni és közösségi sikerekre (Arató és Varga, 2012).

A kutatások azt igazolják, hogy a homogén csoportok kevésbé alkalmasak a tudás közvetítésére, ez különösen igaz a hagyományos nivellált csoportokra, amikor csak egy tanuló dolgozik aktívan, míg a társai az eredményre várnak. A homogén csoport kialakításánál fennállhat az a veszély is, hogy a tanár a csoportbeosztással azt is egyértelművé teszi a diák számára, hogy mit vár el a csoporttól, így a diákok nem törekednek jobb teljesítményre, és ez megszilárdíthatja a csoport közt fennálló sorrendet, és végül beskatulyázás-hoz is vezethet. A heterogén csoportokban folyó együttműködés jobban ösztönzi az egyéneket az aktív tevékenységre. A kiemelkedő képességű diákok élvezik azt, ha segíthetnek társaiknak, akik pedig ennek hatására örömmel vesznek részt aktívan a tanulás folyamatában. A heterogén csoportok esetében fontos a heterogenitás mértéke, mert amennyiben

a csoport tagjai között túl nagy a különbség, akkor az a hatékonyság csökkenéséhez vezethet. Az alacsonyabb szinten álló diákok nem képesek hozni a tőlük elvárt teljesítmény, ez kudarcérzést okozhat számukra. A csoport fejlettebb tagjait pedig frusztrálhatja, hogy nem képesek jó eredményt elérni a társaikkal. A hatékonyság csökkenéséhez vezethet az is, ha egy tanulóra mindig ugyanazt a szerepet osztjuk, például mindig neki kell a másiktól tanulnia, tehát ebben az esetben a társait önmagánál mindig értékesebbnek látja, és ez is motiválatlansághoz vezethet a tanulás során. Fontos, hogy csoportokban a szerepcserre rendszeres legyen, ezt azzal is elérhetjük, hogy a csoportok összetételét folyamatosan változtatjuk (Roeders és Gefferth, 2007).

Véletlenszerűen is történhet a csoport kialakítása, ebben az esetben minden hallgató húz egy csoportszámot, és az azonos számok kerülnek egy csoportba (Simándi, 2016).

A csoportalakításnak ezt a típusát akkor alkalmazzuk, amikor a közösségépítés, egymás megismerése a célunk. Az egyénnek a csoportban betöltött szerepe függ az személyiségétől, valamint a szociális környezetétől (Bodnár, 2009).

Abban az esetben, ha a hallgatókat az előzetes ismeretek, valamint a képességek alapján a homogenitás jellemzi, akkor a frontális munka is eredményesen alkalmazható. Amikor a munkafolyamatban részt vevők differenciáltásgot mutatnak, akkor az egyéni, páros, vagy a csoportmunka alkalmazható eredményesen. A frontális munka alkalmazása esetén elsősorban a hallgató oktatóval való viszonya észlelhető, az egyéni munka esetén a feladathoz való viszony dominál, míg a páros és a csoportmunka a hallgatók egymáshoz való viszonyát mutatja meg (M. Nádasi, 2003).

### *2.3. A csoportmunka alkalmazásának folyamata*

A csoportmunka szervezésekor nagy hangsúlyt kell fektetni a feladatok kiválasztására, összeállítására. Azok a feladatok alkalmasak csoportmunkára, amelyek megoldásához szükséges a közös tevékenység, munkamegosztás, vita, véleménycserre, elemzés, értékelés (Lappints, 2002).

Azokat a hallgatókat, akik nem dolgoznak rendszeresen csoportmunkában, előzetesen fel kell készíteni a módszer alkalmazására. Első lépésként különböző nagyságú, (párban, három-, ötfős csoportban, esetleg az osztály felét felölelő létszámmal) együttműködő csoportokban ki kell próbálni az együttműködést, a közös tevékenységet egyszerű feladatokkal. Ezt követően a csoportokban bizonyos sémákat, szabályokat be kell gyakorolni, hogyan történik a munka elosztása, a kommunikáció, egymás segítése, illetve a közös produktum összeállítása. Végül azt is be kell gyakorolni, hogy a pedagógus milyen módon lép közbe, amikor csökken a tevékenység hatékonysága, illetve lazul a csoportkohézió (Roeders és Gefferth, 2007).

Az oktató frontálisan előkészíti, bevezeti a megvitandó témát, a megoldásra váró problémát. ezt követően történik a csoportok beosztása, majd a feladatok kiosztása, amelyet akár a tanulók is kiválaszhatnak. A rendelkezésre álló munkaidő meghatározása közösen történik. Ezt követően a csoportok önállóan tevékenykednek, a munka folyamatát az oktató figyelemmel kíséri, szükség esetén segítséget nyújt. A csoportmunka főbb szakaszai után a kiscsoportok az eredményekről a nagycsoportban kölcsönösen tájékoztatják egymást, kiegészítik a hallottakat (Simándi, 2016).

A csoportmunka befejezését követően a csoportok frontális munkaforma keretében ismertetik eredményeiket, beszámolnak, majd következik a vita és a tartalmi rögzítése. A munka reflexióval, értékeléssel zárul (M. Nádasi, 2003).

A munka attól lesz hatékony, hogy a diákok értik a pedagógust, értik egymást, és aktívan, eredményesen részt tudnak venni a tanulásban. A pedagógus alkalmazkodik a diákok szintjéhez, személyre szólóan nyújt segítséget (Kereszti és Lányi, 2007).

Amennyiben több csoport dolgozik párhuzamosan, akkor is kiemelkedő jelentősége van a feladatok kiosztásának. Dolgozhat minden csoport ugyanazon a feladaton, ekkor a munka bemutatását kell úgy szervezni, hogy ne legyen unalmas, ne minden csoport ugyanazt az eredményt mutassa be. Kaphatnak a csoportok különböző, de azonos szintű feladatot. A tanulók egyéni fejlettségi szintjét figyelembe véve lehet differenciált csoportfeladatokkal dolgozni homogén csoportok esetén (Lappints, 2002).

#### *2.4. Az oktatószerepének átalakulása*

A csoportmunka során a tanár nem direkt irányító, de fontos résztvevője a tanulási folyamatnak. A tananyag-ismertető szerepköréből kikerül, helyette a csoportfolyamatok irányítójává, a tananyag közvetítőjévé válik. A tanár legfőbb feladata nem az utasítások ismertetése, nem a tananyagba történő bevezetés zárt előadás formájában, hanem segítségre, tanácsadásra épülő moderálás (Roeders és Gefferth, 2007).

Az oktató szerepének átalakulása ösztönzően hathat a hallgatók tanulási folyamatára. Eltérő módon viselkednek a fiatalok, a felnőttek a különböző szituációkban. Abban az esetben, amikor az oktató ismeretátadó, direkt irányító szerepet tölt be, a tanulási folyamat résztvevői passzív befogadókká válnak, nem kreatívak, nem gondolkodnak. A problémamegoldást sematizmus jellemzi. Amikor az oktató átadja az irányító szerepet, a hallgatók felszabadultabbak, érdeklődők, motiváltabbak lesznek, és elindul a problémamegoldó gondolkodásuk. A játékos kíváncsiság alapja a kreatív problémamegoldásnak (K. Nagy, 2005a).

A pedagógus feladata a munkafolyamat során az egyes csoportok munkájának megfigyelése, a csoportok jelzéseinek nyomon követése. Az egymás közötti kommunikáció, metakommunikációs jelzések alapján tudja eldönteni az indirekt segítség módját és mértékét (M. Nádasi, 2003).

A kooperatív csoportmunka esetében a diákok csak legvégső esetben fordulnak a tanárhoz, mert a problémamegoldás menetét, a lehetőségeket egymással vitatják meg. A csoportmunka lépéseit, alapelveit szigorúan betartják. A csoportcél elérése érdekében mindenkinek egyformán kell felelősséget vállalnia (K. Nagy, 2013a).

A tanárok a kooperatív csoportmunkát a konceptuális tanulás megvalósítása érdekében alkalmazzák. A cél a tananyag feldolgozása során a magasabb rendű gondolkodás alkalmazása és a tartalom mély megértése. A csoportos tevékenység szervezése lehetőséget nyújt a pedagógusnak arra, hogy megértésre, kooperációra nevelje a tanulókat. A diákok elsajátítják a közösségen belüli együttműködés normáit, valamint lehetőséget biztosít a különböző szerepek gyakorlására. A tanár az ismeretszerzés folyamatában nyomon követi a csoporttagok egyéni fejlődését, és a közösségen belüli hierarchikus rend átalakulását (K. Nagy, 2013b). A pedagógus kiemelkedő feladata a tanulás szervezése, mely során

tudatosan olyan eszközöket, feladatokat, tevékenységeket biztosít a résztvevők számára, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók elsajátítsák az autentikus visszajelzések módját társaik és saját maguk tudásáról, tanulásáról (Arató és Varga, 2012).

Az oktatókban a csoportmunka rendszeres alkalmazásának hatására kialakul az indirekt irányítás képessége, mert a hallgatók tevékenységét észrevétlenül a háttérből irányítják. Feladatokat készítenek, megteremtik a zavartalan csoportos tanulás környezetét, feltételeit a hallgatók munkája során. Amennyiben szükséges, akkor segítséget nyújt, oly módon, hogy alternatívákat ajánl a problémamegoldás folytatásához.

A csoportmunka módszerét is, mint minden új oktatási módszert, a lehető legtöbb tananyagtípussal, a lehető legtöbb helyzetben ki kell próbálni. Az új lehetőségek lendületet adnak az oktatásnak, és sikerélményt nyújtanak a hallgatóknak és az oktatóknak is egyaránt. Értékes módszertani tapasztalatbázis alakul ki, amely a jövőbeni oktatástervezés során konstruktívan alkalmazható. A kísérletezéseket azonban mindig pontos értékelésnek és mérlegelésnek kell követnie (Thorley és Gregory, 2012).

### 2.5. Összegzés

Amennyiben a csoportmunkához a megfelelő oktatási környezet, a légkör, a feltételek, az eszközök biztosítottak, akkor nagyon eredményes lehet a tanulási folyamat. Kiemelkedő jelentősége van a tananyag struktúrájának, a tanuláslélektani sajátosságnak, a didaktikai feladatnak, valamint a tanuló fejlettségének (Lappints, 2002).

A csoportmunka hatékony, mert egy adott időegység alatt a legtöbb résztvevő számára biztosítja az aktív részvételt az ismeretszerzés folyamatában (Arató és Varga, 2012).

A csoportmunka eredményeképpen a hallgatók megtanulják alkalmazni a vita módszerét, fejlődik a koncentrációjuk, és megtanulnak figyelni egymásra. Jobban tudnak gazdálkodni az idővel, megismerik az önálló és közös tanulás módszereit, tapasztalatot szereznek önmagukról és társaikról. Gyakorlatot szereznek a munkamegosztásban, az együttműködésben, és átalakul társas kapcsolatrendszerük. Az oktatók megtanulják szervezni és indirekt módon irányítani a hallgatók tanulási tevékenységét, kialakul indirekt irányítási képességük (M. Nádasi, 2003).

A hatékony együttműködés eredményeképpen megvalósuló kiscsoportos tanulás fejleszt a tanulási képességeket, az önirányítás képességét, a tanulók empátiáját, gondolkodását, aktivitását. Fejlődik a csoporttagok interaktivitása, és csökken a szorongási szintje (Lappints, 2002).

Ez a munkaforma más szervezési móddal párhuzamosan is eredményesen alkalmazható. A közösen végzett tevékenység hatékony, motiváló, tevékenységre ösztönöz, az oktató és a hallgató számára is sikerélményt nyújt.

## 3. Részösszefoglalás

A csoportmunka az a szervezési mód, amelyben együttműködésre képes tanulók, 3–6 fő dolgozik együtt, közösen oldanak meg egy problémát, egy feladatot. Kölcsönös függési, felelősségi, ellenőrzési viszonyok jönnek létre a problémamegoldás során (M. Nádasi, 2003). A csoportmunka lényege, hogy a hallgatók közösen, egymást segítve tanulnak, az

egyéni munka esetén fellépő versenyszellemmel szemben, megtanulják, hogy csak abban az esetben lehetnek eredményesek, ha a társaik is jól tevékenykednek. A csoport tagjai együtt dolgoznak, és mindenki képességeinek megfelelően kiveszi a részét a feladatok megoldásából (Lányi, 2017).

Lányi Marietta (2017) szerint életkortól függetlenül négyfős csoportokban tudnak feladathelyzetben a tanulók a leghatékonyabban együtt dolgozni. Amennyiben a tanulóközösség létszáma nem osztható négygyel, akkor egy öt fős csoportot, vagy egy tanulópárt kell létrehozni.

Egy csoport akkor működik hatékonyan, a csoportmunka akkor fejlesztő hatású, ha a csoport tagjai tudnak együttműködni, és szívesen dolgoznak együtt. A csoport kialakítható mechanikusan, például ülésrend szerint, de ebben az esetben nem biztos, hogy megvalósul az eredményes közös tevékenység. A spontán csoportalakítás során, általában rokonszenven alapján jönnek létre a kis egységek, vagy a közös érdeklődés hozza össze a tagokat. Lappints (2002) szerint a tapasztalatok azt igazolják, hogy a rokonszenven alapuló, de a pedagógiai szempontokat, aktivizálhatóságot, együttműködési, tanulási képességet, figyelembe vevő csoportképzés a legeredményesebb (Lappints, 2002).

A működési időt figyelembe véve beszélhetünk állandó vagy változó csoportról (M. Nádas, 1986).

A tanulócsoporthoz tagjainak kiválasztása esetén a mennyiségi tényezők mellett a minőségi tényezőket is figyelembe kell venni. Homogén csoport esetén minden tagnak van egy bizonyos közös jellemzője, míg heterogén tanulócsoporthoz akkor beszélünk, ha a tagok bizonyos szempontból eltérőek (Roeders és Gefferth, 2007).

A csoportmunka szervezésekor nagy hangsúlyt kell fektetni a feladatok kiválasztására, összeállítására. Azok a feladatok alkalmasak csoportmunkára, amelyek megoldásához szükséges a közös tevékenység, munkamegosztás, vita, véleménycsere, elemzés, értékelés (Lappints, 2002).

A csoportmunka módszerét is, mint minden új oktatási módszert, a lehető legtöbb tananyagtípussal, a lehető legtöbb helyzetben ki kell próbálni. Az új lehetőségek lendületet adnak az oktatásnak, és sikerélményt nyújtanak a hallgatóknak és az oktatóknak is egyaránt (Thorley és Gregory, 2012).

#### **4. Feladatok, gondolkodtató kérdések**

*Válasszon ki egy témát, amelyet csoportmunkával fognak feldolgozni!*

Képezzen heterogén csoportokat! Az előzetes ismeretek felméréséhez készítsen egy szintfelmérő online TOTÓ-t! Az eredmények alapján állítson össze 4 fős, különböző csoportokat, amelyek összetételét a szintfelmérő eredménye alapján határozza meg oly módon, hogy eltérő képességű hallgatók legyenek egy csoportban.

Készítsen eltérő szintű feladatokat képességek szerint összeállított homogén hallgatói csoportok számára!

Állítson össze azonos szintű, de különböző feladatokat 4 kiscsoport számára, egy adott téma ismétléséhez kapcsolódóan!

*Az új téma feldolgozása csoportmunkával történik.*

Adjon a hallgatóknak előzetes, otthon elvégzendő feladatokat, amelyekkel az új témát a hallgatók körüljárják! Ebben az esetben a csoportalakítás véletlenszerűen történjen, olyan emberek kerüljenek egy csoportba, akik szívesen dolgoznak együtt!

*A tananyag feldolgozása a szeminárium keretében történik.*

A heterogén csoportokat úgy alakítsa ki, hogy minden csoportban legyen, aki jól kommunikál, aki jól tud számítógépen dolgozni, aki idegen nyelven jól olvas, aki szilárd szakmai ismereteket szerez. Négy csoport számára állítsa össze a feladatokat a teljes téma feldolgozásához, úgy, hogy minden hallgató tevékenységére szükség legyen a végeredmény bemutatásához! Az négy csoport bemutatójából álljon össze az új téma.

## 5. Felhasznált irodalom

- Albert, S. (2006). *Általános didaktika*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Arató, F. és Varga, A. (2012). *Együtt tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelseibe*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: Okker Kiadó.
- Bencéné Fekete, A. (2015). A KIP helye a modern pedagógiai módszerek között. In: Vörös, K. (Szerk.), *A KIP módszer használata az általános iskolában a Dunántúli Dél-Dunántúli régióban*, (pp. 7-20). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Bodnár, G. (2009). A felnőttkor, a felnőttég kritériumai. In: Henczi, L. (Szerk.), *Felnőttoktatás. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*, (pp. 263-268) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csóka, E. (2017). Tudástraszfer, a csoportos tanulás élménye. Tudásmegosztó alkalmak a Cselekvő közösségek projektben. In: *Szín*, 22. évf. 2. sz. pp. 34-38. DOI: 10.3359/oz1712034
- Dolye, T. (2008). *Helping students learn in a learner-centered environment: a guide to facilitating learning in higher education*. Virginia: Stylus Publishing Kiadó.
- Dóra, L. (2015). 3 és 5 – a problémamegoldás hatékonyságának csoportlétszáma. In: *Iskolakultúra*, 25. évf. 1.sz. pp. 35-50. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.1.35.
- K. Nagy, E. és Nagy Z. (2005a). Egy hátránykompenzáló iskolai program - A Complex Instruction Program alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai munkájában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 1. sz. pp. 86-102.
- K. Nagy, E. (2005b). A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. In: *Iskolakultúra*, 15. évf. 5. sz. pp.16-25.
- K. Nagy, E. (2013a). A tanulók személyreszabott differenciálásának lehetséges módjai. In: Podráczky, J. (Szerk.), *Különlegesek. Adalékok a differenciálás módszertanához*, (pp. 13-40). Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő ZRT.
- K. Nagy, E. (2013b). KIP. In: *Taní-taniOnline*, 18. évf. 09.08. [online] <http://www.tani-tani.info/kip> [2022.08.10.]
- Kagan, S. (2000). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet Kiadó.

- Kereszty, Zs. és Lányi, M. (2017). *Könyv a differenciálásról. Máshonnan-máshogyan-együtt*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Pécs: Comenius Bt.
- Medovarszki, I. (2020). A pedagógiai flexibilitás lehetőségei és neveléstudományi beágyazottság elemzése az informális csoportorientált foglalkoztató tér tanulásszervezésében. In: Virág, I. és Ugrai, J. (Szerk.), *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae Sectio paedagogica*, (pp. 77-93). Eger: EKE Líceum Kiadó. DOI: 10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2020.77
- Mérei, F. (1996). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó.
- M. Nádas, M. (2003). Az oktatásszervezési módjai és munkaformái. In: Falus, I. (Szerk.), *Didaktika*, (pp. 253-272) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- M. Nádas, M. (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- M. Nádas, M. (2001). *Adaptivitás az oktatásban*. Pomáz: Comenius Bt.
- Pásztor-Kovács, A., Pásztor, A. és Molnár, Gy. (2020). A csoportmunkához szükséges képességek vizsgálata: A kollaboratív képességek kérdőív validálása. In: *Magyar Pedagógia*, 120. évf. 3. sz. pp. 269-296. DOI: 10.17670/MPed.2020.3.269
- Poort, I., Jansen, E. és Hofman, A. (2019). Intercultural group work in higher education: Costs and benefits from an expectancy-value theory perspective. In: *International Journal of Educational Research*, 93.évf. pp. 218-231. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.11.010
- Roeders, P. és Gefferth, É. (2007). *A hatékony tanulás titka. A hatékony tanítás és tanulás dinamikája*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Simándi Sz. (2015). *Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. [online] [http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/01\\_simandi\\_04\\_16/index.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/01_simandi_04_16/index.html) [2022.06.10.]
- Simándi, Sz. (2016). *Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban. A felsőoktatás módszertani vetületei és kihívásai*. Eger: Líceum Kiadó.
- Sz. Molnár, A. (2009). A tanuló felnőtt. In: *Pedagógusképzés*, 7. évf. 2-3. sz. pp.199–220. DOI: 10.37205/TEL-hun.2009.2-3.09
- Szilágyi, K. (2008). A csoportos tanulás jellemzői. In: Zachár, L. (Szerk.), *A felnőttképzés módszertani kérdései*, (pp. 369-385). Budapest: NSZFI.
- Thorley, L. és Gregory, R. (2012). *Using Group-based Learning in Higher Education*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315041506

## 6. Releváns szakirodalom

- Földesi, Z. (2008). A csoportos tanulás jellemzői. In: Zachár, L. (Szerk.), *A felnőttképzés módszertani kérdései*, (pp. 387-442) Budapest: NSZFI.
- Juhász, E. (2000). A kiscsoportok lélektanának vázlatja. In: Éles, Cs. és Kálmán, A. (Szerk.), *Kihívások és közvetítések. Acta Andragogiae et Culturae*, (pp. 104-113). Debrecen: KLTE.
- Lewin, K. (1975). *Csoportdinamika*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Mérei, F. (1988). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Gondolat Kiadó.



- Thorley, L. és Gregory, R. (2012). *Using Group-based Learning in Higher Education*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315041506
- Várnagy, M. (1995). *A felnőttoktatás didaktikája és módszertana*. Budapest: ELTE.1995.
- Weidemann, B. (1997). *Professzionális tanulás felnőttekkel. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás*. Budapest: IIZ /DVV.

## 7. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók

Szakemberek véleménye a csoportmunka előnyéről:

<https://www.youtube.com/watch?v=ThXLPZBpkpU>

Group Work in the College Classroom:

<https://www.youtube.com/watch?v=5a7hP9doTBg>

Effective Group Work in the College Classroom:

[https://www.youtube.com/watch?v=t-\\_zW4wUl5w](https://www.youtube.com/watch?v=t-_zW4wUl5w)

Student Guide to Group Work:

<https://learningcommons.yorku.ca/groupwork/>

Working in a group:

<https://www.griffith.edu.au/griffith-health/learning-and-teaching/transition-and-tertiary-preparedness/working-in-a-group>

Tips for group work:

<https://utscollege.edu.au/au/current-students/support/academic-support/your-learning-experience/tips-for-group-work>

Study Skills Tip Sheets: Group Work:

<https://libguides.usask.ca/c.php?g=353588&p=2519087>

Group work at Aalborg University:

<https://www.en.aau.dk/education/problem-based-learning/group-work/>

Participating in Group Work:

<https://www.coursera.org/lecture/communication-skills/2-4a-participating-in-group-work-Dlt>