

Ha a pedagógia művészet, akkor a kooperatív tanulásszervezés olyan a pedagógusnak, mint a költőnek a nyelv, a festőnek az ecset, a szobrásznak a véső és a kalapács: eszköz művészetének szabad, autonóm és tiszta műveléséhez. A kooperatív tanulás ugyanúgy beavat az együtt-tanulás és a közös tudás rejtelmeibe, és a gyakorlással ugyanúgy mesterré tesz, ahogyan a költőt szüli a nyelv, az ecset vezeti a festő kezét, a véső kibontja a műalkotást a sziklából. Ha a pedagógia művészet, akkor nekünk, pedagógusoknak a kooperatív tanulásszervezésben ugyanúgy részünk az alkotás játékos szabadsága, mint a rabszolga szorgalmú megalapozottság. Ha a pedagógia nem művészet, akkor ideje, hogy együtt-tanulásunk során azzá tegyük!

Arató Ferenc –  
Varga Aranka

# Együtt-tanulók kézikönyve

Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe



ARATÓ FERENC – VARGA ARANKA

# **Együtt-tanulók kézikönyve**

Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe

Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés központi programjának „A” komponense keretében

Sorozatszerkesztő  
Kerber Zoltán

ARATÓ FERENC – VARGA ARANKA

# Együtt-tanulók kézikönyve

Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés  
rejtelmeibe



**EDUCATIO**  
Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság



Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság  
Budapest, 2008

A kötet elkészítésében közreműködött  
Szőke Judit és Kovács Gábor

Borítóterv és tipográfia  
Király és Társai Kkt.

Borítófotó  
Hajdu András  
© Arató Ferenc, Varga Aranka, 2008  
© Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

Azonosító: 8/211/A/4/am/koop

ISSN1789-2619  
ISBN 978-963-9795-00-6

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság  
Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató  
1134 Budapest, Váci út 37.  
Telefon: (06-1) 886-3900  
Fax: (06-1) 886-3910

***A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem kerülhet. A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.***

Nyomtatta a Pátria Nyomda Zrt.  
Felelős vezető: Fodor István vezérigazgató

# Tartalom

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Tartalom</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>Az olvasóhoz</b> .....   | <b>7</b>  |
| <b>Köszönetnyilvánítás</b> .....  | <b>9</b>  |
| <b>Bevezető</b> .....   | <b>11</b> |
| <b>A kooperatív tanulásszervezés alapelvei</b> .....  | <b>15</b> |
| Rugalmasan nyitott, együttműködésre épülő struktúrák .....                                    | 15        |
| Egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció .....                                  | 17        |
| Építő és ösztönző egymásrautaltság .....  | 20        |
| Egyenlő részvétel és hozzáférés .....   | 22        |
| Egyéni felelősségvállalás és számonkérés .....  | 24        |
| Folyamatos, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság .....                        | 27        |
| Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák .....                               | 30        |
| Tanulási képességek tudatos fejlesztése, akadémikus célok kijelölése .....                    | 31        |
| <b>A kooperatív mikrocsoportok jellemzői</b> .....  | <b>35</b> |
| A mikrocsoport mint kooperatív strukturális alapötlet .....                                   | 35        |
| A kiscsoport mint az együtt-tanulás személyes tere .....                                      | 37        |
| A kiscsoport mint az együtt-tanulás folyamatos nyilvánosságát biztosító tér .....             | 37        |
| A kiscsoport mint az oktatás demokratizálásának kerete .....                                  | 38        |
| A kiscsoport mint az együtt-tanulás folyamatos, tudatos és spontán visszajelzési kerete ..... | 39        |
| A kiscsoport mint az együtt-tanulás folyamatos, tevékenykedtetően mintaadó kerete ..          | 39        |
| A kiscsoport mint az együtt-tanulás közösségi magja .....                                     | 40        |
| A kiscsoport mint az individualizáció biztosító .....   | 41        |
| A kiscsoport létrehozásának lehetséges változatai .....                                       | 41        |
| Irányított csoportalkotás .....   | 43        |
| <b>Kooperatív szerepek</b> .....  | <b>45</b> |
| A kooperatív szerep mint viselkedésminta .....  | 45        |

|  |           |
|--|-----------|
| A kooperatív szerep mint fejlesztési célokat szolgáló eszköz .....                         | 46        |
| A kooperatív szerep mint strukturális eszköz .....   | 47        |
| A kooperatív szerep mint instruálási eszköz .....  | 48        |
| A kooperatív szerep mint rugalmasan kezelt fejlesztőeszköz .....                           | 49        |
| A kooperatív szerep mint a kooperatív alapelvek érvényesülésének eszköze .....             | 49        |
| A kooperatív szerep mint a személyes és társas kompetenciák komplex fejlesztőeszköze ..... | 50        |
| <b>A szerepek dramaturgiája .....</b>  | <b>51</b> |
| A pedagógus szerepe az együtt-tanulás segítésében .....                                    | 52        |
| Az együtt-tanulást segítő attitűdök .....  | 56        |
| A kooperatív iskola felé .....   | 58        |
| <b>Alapvető kooperatív eszközök .....</b>  | <b>61</b> |
| Diákquartett (-trió, -quintett) .....  | 62        |
| Szóforgó és ablak .....  | 66        |
| Csoportforgó .....   | 68        |
| Csoportmozaik .....  | 72        |
| Szakértői mozaik .....   | 75        |
| <b>Félelmek, korlátozó előítéletek a kooperatív tanulószervezéssel kapcsolatban .....</b>  | <b>81</b> |
| <b>Felhasznált irodalom .....</b>  | <b>95</b> |

# Az olvasóhoz

---

Ezt a kézikönyvet az általános és középiskolákban tanító pedagógusoknak, valamint pedagógushallgatóknak szánjuk, noha a kooperatív tanulásszervezés véleményünk szerint jóval szélesebb társadalmi érdeklődésre tarthat számot, hiszen egy olyan általános humánfejlesztési-humánszervezési rendszer körvonalait és gyakorlati rendszerét adja meg, amely a társadalmi együttélés bármely formájában hasznosan alkalmazható. Ebben a kézikönyvben mégis elsősorban a már tanító vagy leendő pedagógusok számára foglaltuk össze azokat a fontos és nélkülözhetetlen ismereteket, elméleti és gyakorlati alapvetéseket, amelyek nélkül szerintünk nehéz megragadni a kooperatív tanulásszervezés lényegét.

Kötetünk kézikönyvként használandó. Fejezetről fejezetre haladva is végigolvasható, de lehet, hogy úgy egy kicsit „töménynek” tűnik majd.

Mivel a könyvet ketten írtuk, s az együtt-tanulás során folyamatosan egymástól tanulunk mi is, ezért a főszöveget többes szám első személyben fogalmaztuk. A főszövegben található **vastag betűs kiemelések** segítenek áttekinteni az egyes szövegrészek lényeges szempontjait, kifejezéseit és tételmondatait. Így – az első átolvasás után – ha valaki egy számára lényeges részt vissza szeretne keresni, a kiemelések segítségével könnyű dolga lesz.

A xxxxvel kiemelt, megértést segítő példákat az elméleti-gyakorlati alapvetéseket tartalmazó főszövegbe illesztettük, hogy kölcsönösen megvilágítsák egymást. A példákat egyes szám első személyben írtuk. Részben azért, mert ezek nem mindig fakadtak közös élményekből, másrészt, hogy segítsünk az olvasóknak azonosulni a bemutatott helyzetekkel.

Kézikönyvünknek fontos részei a főszöveghez kapcsolódó lábjegyzetek. Ezek azokra a háttérismeretekre utalnak, amelyek irányadók lehetnek a magyarországi pedagógiai, vagy a szűkebb kooperatív szakirodalomban a kooperatív tanulásszervezéssel ismerkedők vagy azt alkalmazók számára. Számos olyan szakirodalmi forrás, pedagógiai tradíció van ma már Magyarországon, amelynek megismerése komolyan segítheti egy sikeres kooperatív gyakorlat kialakítását. A lábjegyzetekben a teljesség igénye nélkül, de mindig a kézikönyvben feltárt témákhoz, problémákhoz kapcsolódóan idézzük, többnyire egy-két alapmű kiemelésével, ezeket a tradíciókat, pedagógiai diskurzusokat.

*Arató Ferenc és Varga Aranka*





# Köszönetnyilvánítás

---

Szeretnénk köszönetet mondani a kötet elkészítéséhez adott értékes tanácsaiért Forray R. Katalinnak, Bárdossy Ildikónak és Makai Szilviának, valamint a továbbképzéseinken és egyetemi szemináriumainkon részt vevő pedagógusoknak és hallgatóknak.



# Bevezető

---

*Ha a pedagógia művészet, akkor a kooperatív tanulásszervezés olyan a pedagógusnak, mint a költőnek a nyelv, a festőnek az ecset, a szobrásznak a véső és a kalapács: eszköz művészetének szabad, autonóm és tiszta műveléséhez. A kooperatív tanulás ugyanúgy beavat az együtt-tanulás és a közös tudás rejtelmeibe, és a gyakorlással ugyanúgy mesterré tesz, ahogyan a költőt szüli a nyelv, az ecset vezeti a festő kezét, a véső kibontja a műalkotást a sziklából.*

*Ha a pedagógia művészet, akkor nekünk, pedagógusoknak a kooperatív tanulásszervezésben ugyanúgy részünk az alkotás játékos szabadsága, mint a rabszolga szorgalmú megalapozottság.*

*Ha a pedagógia nem művészet, akkor ideje, hogy együtt-tanulásunk során azzá tegyük!*

\* \* \*

A nevelés évszázadokra, évezredekre visszatekintő története számtalan pedagógiai szemléletet és gyakorlatot idéz, amelyekben hol az egyéni, hol a közösségi tudásszerzés útjai jelennek meg hangsúlyosabban. Ezek háttérben tetten érhetők az adott társadalmak vagy társadalmi csoportok kulturális, társadalmi vagy politikai-ideológiai szükségletei.

A XIX. század második felétől megjelenő új pedagógiai irányzatok számára a demokratikus társadalmak kiépülése jelentett létalapot. Ugyanakkor a széles körű iskoláztatás, valamint a XX. századi oktatási expanzió következménye az a társadalmi igény, amely az oktatási rendszer demokratizálását, azaz olyan eszközzé válását várja el, amely a társadalom tagjai számára helyzetüktől függetlenül képes mobilitási lehetőségként szolgálni. Szociológiai, nevelésszociológiai elméletek és kutatások érvelnek ennek megvalósíthatósága mellett és ellen. Az elméletek és a kutatások között pedig ott van a napi pedagógiai gyakorlat; újabb és újabb diákok sikerekkel vagy kudarcokkal, fiatalabb és idősebb pedagógusok hagyományos módszerekkel vagy újító szándékkal és a különböző társadalmi helyzetű családok, amelyek mind ugyanazt szeretnék az iskolától: a lehető leggondosabban járjon el gyermekeik sikeres felnőtté válásának folyamatában. A gondosság mint minőségi oktatási környezet azt követeli, hogy az oktatásszervezés és a tanulási folyamat során az iskola a lehető leghatékonyabban hasznosítsa a meglévő anyagi és humánerőforrásokat, a kimenet valódi eredményeket mutasson, és mindez valamennyi diáknál érvényesüljön, vagyis az iskolára a méltányosság is legyen jellemző.

Az együttműködő tanulásszervezés, amelyet az alábbiakban ismertetünk, olyan pedagógiai szemléleti keretet képvisel – annak gyakorlati eszközeivel együtt –, amely a fent vázolt minőségi oktatás mindhárom kritériumának<sup>1</sup> megfelel. Alaptapasztalatunk<sup>2</sup>, hogy az együttműködés alapelveit mindenki természetesnek tartja és elfogadja őket, sőt mindennapi pedagógiai gyakorlatában még többnyire érvényesíteni is igyekszik valamiféle demokratizmus nevében. A szándék azonban önmagában kevésnek bizonyul, amikor összevetjük napi gyakorlatunkat

---

<sup>1</sup> A minőségi oktatás LANNERT JUDIT *Hatékonyág, eredményesség és méltányosság* című cikkében kifejtett, a cikk címében is jelzett három általános kritériumra gondolunk itt. (Új Pedagógiai Szemle, 2004. 12. sz. 3–15.)

<sup>2</sup> Több mint egy évtizede foglalkozunk a kooperatív tanulásszervezés népszerűsítésével: pedagógus-továbbképzéseken, inkluzív stratégiai modellek megalkotásánál – például az integrációs pedagógiai rendszernél (IPR), civil hálózatok kiépítése során stb. Sajnos azonban ehhez a munkánkhoz nem találtunk igazán jól használható magyar nyelvű szakirodalmat. Ez késztetett bennünket önálló kötet megjelentetésére.

egy valóban kooperatív tanulásszervezési gyakorlat hatékonyságával, eredményességével és méltányosságával.

Szemléletünk kitágításán sokat könnyít a kooperatív tapasztalat, egy hatékony kooperatív tanulásszervezésről szóló továbbképzés vagy valahol egy méltányos kooperatív gyakorlat megfigyelése.

A legnagyobb feladat azonban gondolkodásmódunk megváltoztatása, a gyermekekbe vetett bizalmunk felélesztése, az életvidámság és a kíváncsiság örömeinek újrafelfedezése és értékelése, a bennünk szunnyadó gyermeki kreativitás újra megtapasztalása. Ehhez kellene olyan szövegek, amelyek az elveket a gyakorlattal összevetve segítenek végigjárni az újragondoláshoz szükséges alapelveket, attitűdöket.

Szemünk előtt egy hasonló szerepet betöltő olyan alapmű lebegett, mint a *Circles of Learning*. Ez a könyv rövid terjedelmű, az alapokat megadó, szemléletes összefoglalása volt a kooperatív tanulásszervezésnek húsz évvel ezelőtt.<sup>3</sup> A Johnson testvérek és szerzőtársuk munkája annak idején hiányzó mozaikdarabként illeszkedett be tanuló- és tudásközpontúságra törekvő pedagógiai gyakorlatunk látóterébe, s adott alapot számunkra egy hatékonyabb oktatásszervezési gyakorlat megvalósításához. Ugyanakkor természetes módon és örömmel használjuk a magyarul formálódó szakirodalom forrásait is, például Kagan *Kooperatív tanulás* című könyvének magyar változatát.<sup>4</sup>

Az *Együtt-tanulók kézikönyve* azonban elsősorban saját tanári és tréneri gyakorlatunkra épül; például az alapelvek sajátos megközelítései, a bennük megbújó demokratikus alapelvek kibontása, a kompetenciamodellek összekapcsolása a kooperatív tanulóval, valamint a szerepekről és a viselkedésmintákról szóló részek. Mindezek hangsúlyosan a magyarországi kollégákkal folytatott dialógusok értelmezései során, a közös munkában a szakirodalom tanításait továbbgondolva, valamint a gyakorlatban bevált kooperatív eszközeink alapján formálódtak ilyené.

Olyan könyvet szerettünk volna írni, amely segít végigjárni azokat a gondolkodási kereteket, megközelítési módokat, amelyek tudatossá tesznek bennünket az együttműködés mikéntjében, képesek kizozdítani eddigi gyakorlatunkat a közös tanulás hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb élménye felé.

---

<sup>3</sup> Ennek a kötetnek és a kötet tárgyához közeli szakirodalomnak nagyon olvasható átültetését végezte el magyar nyelvre HORVÁTH ATTILA *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben* című munkájában. (IFA, Budapest, 1996.)

<sup>4</sup> A nemzetközi angol nyelvű szakirodalomban számos szerzőt sorolnak a kooperatív tanulóhoz (DEUTSCH, LEWIN, SLAVIN, ARONSON, KAGAN, JOHNSON testvérek stb.). A Johnson testvérek központjának (Cooperative Learning Center, Minnesota) hivatalos honlapja szerint (<http://www.co-operation.org/index.html>) abban különböztetik meg magukat a többiektől, hogy a szociálpedagógia, a szociális egymásrautaltság felől érkeztek az együttműködő tanulás modelljéhez (DEUTSCH és LEWIN nyomán), és a kooperatív tanulás gyakorlatának fogalmi megragadására törekedtek, míg a többiek – ROGER T. JOHNSON szerint – inkább elméleti megközelítésekből indultak a kooperatív gyakorlat felé. Johnsonék további különbségként kiemelik, hogy nagyobb szerepet tulajdonítanak a személyes és a csoportszociális képességek folyamatos fejlesztésének – ugyanis ők nevezik meg külön alapelemként e képességek fejlesztését leíró kooperatív modelljükből.

A magyarországi kooperatív adaptáció úttörője BENDA JÓZSEF, a Humanisztikus Kooperatív Tanulás (HKT) programjának egyik atyja, véleményünk szerint – miképpen cikkeiből is kiderül – szintén a szociálpedagógiai megközelítésből érkező irányzathoz tartozik. Mi – e kötet szerzőiként – szintén ide soroljuk magunkat, hiszen a szociálpedagógia területén dolgoztunk az elmúlt 15 évben civil oktatási intézményeknél, szervezeteknél, szakmai műhelyekben.

Hatékonyabb, mert azonos időegység alatt a legtöbb résztvevő számára garantálja a részvételt a tanulási folyamatokban. És azért is, mert ez a garancia nem a passzív hallgatás lehetőségére vonatkozik, hanem az aktív, sőt interaktív, szélesebb repertoárból választott értelmigondolkodási sémákat megmozgató kooperatív tanulási formákra. Azaz az együttműködő tanulás alapelvein és eszközein keresztül erőteljesen koncentrál arra, hogy a tanulási folyamat során a tudásszerzés – szervezői és lebonyolítói – mellett a résztvevők erőforrásait is maximálisan kiaknázza.

Eredményesebb, mert mélyebben beivódó ismereteket nyújt, lehetővé teszi az egyéni tehetségek kibontakoztatását. Az együtt tanulásban részt vevők stratégiai problémamegoldó képességekkel közelítenek a feladatokhoz, s a tanulási képességekkel összefüggésben és összhangban, egyénre szabottan fejlesztik személyes és társas/szociális képességeiket is. Együttal természetessé válik az eredmények sokoldalú megnyilatkozása: a tudásszerzési folyamat során folyamatosan jelen lévő – kis- vagy nagycsoportos – nyilvánosság segítségével, illetve az ön-, a csoportos vagy tanári értékelés tükrében.

Méltányos, mert alapelveivel, attitűdjeivel, képességmodelljeivel, kiscsoportos struktúrájával, kooperatív szerepeivel és eszközeivel valóban képes minden résztvevő számára biztosítani a tudáshoz való egyenlő hozzáférést alapvető, demokratikus jogát! Azaz az esélyegyenlőségnek nemcsak a kereteit teremti meg azzal, ahogyan az állam az általános és kötelező iskoláztatással mindenki számára testközelbe hozza a tudást, hanem ténylegesen is egyenlő esélyeket teremt a rendszer alakításával, inkluzív tételével.

A magyar „együtt” szó különös dolgokat művel nyelvünkben! Világosan megmutatja, hogy az együttműködés minden formája elképzelhető, sőt megfogalmazható, *megmagyarázható* számunkra. Az „együtt” bármilyen más szóhoz kapcsolódhat. Együttgondolkodás, együtttrabantozás, együttbarangolás, együtt-tanulás vagy akár mind-együttműködés.

A továbbiakban **kooperatív jellegű együttműködésről akkor beszélünk, ha a kooperatív alapelveknek megfelelő tevékenységről van szó.** Tehát az együttműködés egy általánosabb fogalmához képest konkrét és megvalósítható, gyakorlati alapelvekkel segített, demokratikus együttműködésről beszélünk, ha a kooperatív vagy együttműködő kifejezéseket használjuk.



# A kooperatív tanulásszervezés alapelvei

---

*Beszélg róla és elfelejtem,  
Mutasd meg és emlékszem rá,  
Vonj be és megértem!*

*(Kínai mondás)*

## Rugalmasan nyitott, együttműködésre épülő struktúrák

A kooperatív tanulásszervezés **meghatározó attitűdjei** – miszerint az emberi tudás közös, a tudáshoz mindenkinek joga van, a tudás az emberi társadalom közös alkotása, s hogy mindenkinek egyénre szabott igényei és szükségletei vannak a tudással kapcsolatban –, **segítenek megérteni, meglátni**, hogy a kics csoportos együtt-tanulás során **hogyan alakítsuk ki a tanulási folyamatokat**.

A kooperatív tanulás abból indul ki, hogy a hatékony tanuláshoz elengedhetetlen a tanulás szervezői részéről a tanulni vágyók alapos megismerése.<sup>1</sup> Így, erre a megismerésre építve, az **egyének egyediségéből kiindulva szervezi meg a tanulási folyamatokat**. Azaz a kooperatív tanulásszervezésben a rugalmasság kooperatív alapelve azt jelenti, hogy úgy szükséges megszervezni az együtt-tanulás folyamatait, hogy az **megfeleljen a résztvevők-szervezők** közösen megismert és megfogalmazott személyes, társas és szakmai-tanulási **igényeinek, felismert szükségleteinek**, vágyainak, elképzeléseinek.

A kooperatív tanulásszervezés nem módszertan, noha van módszertana.

A kooperatív tanulás inkább **oktatásszervezési keret**. Megadja a gyakorlati alapelveket, a szükséges attitűdöket, a fejlesztést segítő viselkedés-lélektani modelleket, valamint a több mint 25 éves gyakorlatában kiértelt gyakorlati eszközöket – ez utóbbiak adják konkrét módszertanát. A kooperatív tanulás szervezője éppen azért tud rugalmasan reagálni a felmerülő igényekre és szükségletekre, mert **az együtt-tanulás során nem a módszerekhez ragaszkodik, hanem a közös tanuláshoz**. Ebben segíti őt az, hogy ha betartja a kooperatív alapelveket, belsővé teszi a szükséges attitűdöket, megmutatja a viselkedésmintákat. Ekkor lehetségessé válik, hogy a rendelkezésre álló módszertani eszközökből szabadon és tudatosan válogasson, valamint újakat kombináljon.

*Például testnevelő tanároktól tanultunk egy kooperatív eszközt: a kördedést. Itt a gyerekek kisebb csoportokban más-más tevékenységet végeznek, de úgy, hogy mindegyik állomásnál mindenkinek*

---

<sup>1</sup> Itt szeretnénk hivatkozni VEKERDY TAMÁS úttörő és alapvető munkásságára a tanulókori gyerekek életkori sajátosságainak megismertetésével kapcsolatban. Munkáiban világos és érthető módon mutatja be a gyerekek életkori sajátosságaiból fakadó szükségleteit, viselkedési és életforma iránti igényeit. Lásd például: VEKERDY TAMÁS: *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* FILUM Kiadó. Budapest, 2003.



*megvan a maga cserélődő feladata. Például a kézenállásnál ketten mindig segítenek a harmadiknak, kislabdabobásnál egy hajít, ketten mérnek, stb. Ez kooperatív foglalkozásnak tekinthető, hiszen érvényesülnek a kooperatív tanulás alapelvei, függetlenül attól, hogy a testnevelő tanár hallott-e valaha a kooperatív tanulás szervezéséről.*

A kooperatív tanulás szervezés nem azt mondja meg, hogy így és csakis így lesz kooperatív a pedagógiai tevékenység, hanem **segítségével bármilyen pedagógiai tevékenységről meg tudom állapítani, hogy a kooperatív tanulás szempontjából az adott tevékenység együttműködésre épül-e.** A hangsúly tehát nem az eszközök szó szerinti másolásán, hanem az alapelvek betartásán és az attitűdök elsajátításán van. A kooperatív tanulás szervezés ugyanis **felszabadítja a pedagógus alkotó fantáziáját,** kezébe adja a kooperatív tanulás szervezés építőköveit, amelyekből saját elképzelései, kreativitása, széles körű szakmai, gyakorlati repertoárja segítségével és az együtt tanuló csoportok igényeinek és szükségleteinek megfelelően **rugalmasan alakítja ki a kölcsönös tanulás kereteit.**

**A kooperatív alapelvek követése kooperatív együttműködési struktúrák kialakulásához vezet.** Ezek a struktúrák lépcsőről lépésre és mindenki számára **biztosítják az együttműködés formáit, illetve az egyenlő hozzáférést, hozzájárulást a közös tudáshoz.** A kooperatív tanulás szervezés úttörői az elmúlt huszonöt-harminc évben számos jól működő struktúrát **találtak ki,** mint amilyenek például a későbbiekben jobban kifejtett **szóforgó, mozaik vagy ablak.** A kooperatív struktúrák kétféle megközelítése terjedt el. Az egyik a kagani elképzelés, amely újabb és újabb kooperatív eszközöket, struktúrákat kísérletez ki, ír le és tanít meg mindenkinek. Most éppen **150 leírt eszköznél tart.** A másik kooperatív műhelyben Johnsonék viszont az alapelemekre és a kompetenciára helyezik a hangsúlyt. Az ő megközelítésükből az olvasható ki, hogy a kooperatív tanulás szervezés végső célja, hogy **minden egyes résztvevő előbb vagy utóbb rendelkezzen kooperatív tapasztalattal, valamint széles repertoárt felvonultató személyes, társas és tanulási-szakmai képességekkel.** Johnsonék számára a tanulás igazán kooperatív módja az, ha autonóm személyek együttműködő kiscsoportokban szervezik folyamatos önképzésüket. Amíg a tanulás folyamata erősen függ egy külső irányítástól, akár kooperatív szervezés esetén is, még nem beszélhetünk valódi együtt-tanulásról.

Az együtt-tanulás fenti attitűdjeiből következik, hogy nem egyszerűen arról van szó: megengedjük, hogy a gyerekek közösen dolgozzanak. A kooperatív alapelvek, attitűdök és tapasztalatok<sup>2</sup> kifejezetten azt állítják és mutatják, hogy a heterogén összetételű kooperatív csoportokban az együtt-tanulás során olyan értékek, tanulási stratégiák, problémamegoldások, valamint a **tanulás olyan mélyen beivódó rétegei születnek,** amelyek individuális tanulás esetén nem tudnak kibontakozni. Éppen ezért alapvetően fontos attitűd a kooperatív tanulás szervezésben, hogy az érdeklődő, szakmai-tanulási szempontból **bekapcsolódní kívánó résztvevőkre** vagy a **bennük felmerülő témákra, összefüggésekre mindig nyitott struktúrákat szervezzünk.**

A kooperatív projektek során a rugalmas és nyitott struktúrák egyik eszköze az **interdiszciplináris és élményszerű témaszervezés.** Ha a résztvevők személyes érdeklődéséből vagy közönyéből, meglévő igényeiből és elvárásaiból indulunk ki, s ehhez még hozzávesszük a közösen feltárt és felismert szükségleteket is, akkor a feldolgozandó témákat valamennyi résztvevő (tanulók és tanulást segítő) közös érdeklődési területei körvonalazzák. Lehet azonban

---

<sup>2</sup> ROGER T. JOHNSON – DAVID W. JOHNSON: *An Overview of Cooperative Learning* című áttekintése sok ilyen attitűdöt és tapasztalatot érint. In J. THOUSAND, A. VILLA – A. NEVIN (Eds): *Creativity and Collaborative Learning*. Brookes Press, Baltimore, 1994.

olyan helyzet is, ahol az érdeklődés halmazainak nincs közös metszete. Ilyenkor kell a pedagógusnak szélesítenie értelmezési horizontját<sup>3</sup>, hogy reagálni tudjon a diákok – esetleg tőle távol álló – érdeklődésére, személyes kérdésvetéseire, tematizálódó problémáira. **Az interdiszciplinaritás az egyik eszköz a gyerek érdeklődése és a tanár témája közötti távolság leküzdésére.** Ha a pedagógus kellően elmélyült saját szakterületében, akkor nemcsak a tudományágak összefüggéseinek bemutatására képes, hanem saját tudománya és a mindennapi érdeklődés összekapcsolására is.

*Amikor olyan gyerekeket szerettem volna beavatni a nyelv irodalmi természetébe, akik még életükben nem nyitottak ki könyvet, s a versekről is azt gondolták, hogy semmi értelme megírni őket, akkor azon kellett elgondolkoynom, hogy valóban van-e olyan „haszna” az irodalomnak, amelyet ezekre a felvetésekre bizonyítékként tudok hozni. Van-e olyan valami, amit mindenképpen versben lehet csak kifejezni?*

*Rájöttem, hogy a formalisták által megfogalmazott poétikai funkció éppen ezt kívánja megragadni. Igen, de mégsem állhatok elő pusztán egy elméleti magyarázattal a hatodikos korú gyerekek számára. Valahogy úgy kellene, hogy ők maguk legyenek kénytelenek versben vagy legalábbis képesek beszédben fogalmazni.*

*Sok mindent kitaláltam, de a legátütőbb egy szemiotikai feladatsor volt: ebben egy mondat különböző referenciáit elemeztük. Például, hogy mire utal a „Vettem egy gyönyörű kis tulipánt!” mondat. „Egy virágra!” – volt a válasz. „Festettem egy gyönyörű kis tulipánt!” „A tulipán képére!” „Hány szóba írjuk a ‘gyönyörű kis tulipánt’?” „Itt szavakról beszélünk!” „Te lehetsz írja sebemnek, / gyönyörű kis tulipánt!” „Itt egy személyre!” Ekkor már könnyű volt kifejezniük, hogy a tulipán és szerelmünk tárgya között mi az összefüggés. Később nekik is gyártani kellett mondatokat! Válasszanak egy tárgyat! Írjanak róla egy mondatot! Írjanak a képéről egy mondatot! Írjanak a tárgyat jelölő szóról egy mondatot! És írjanak egy olyan mondatot, amelyben a tárgy valami személyes érzéssel vagy valamilyen, a tárggyal összefüggésben nem álló másik tárgy kapcsolódik össze! A gyerekek azon vették észre magukat, hogy képesek beszédben írni, és olyan dolgokat tudnak elmondani, amit addig nem tudtak kifejezni. Az egyik legszebb „feladatvers” ‘A szívem egy szétszakadt kabát!’ lett.*

*Három hónap múlva irodalmi újságot szerkesztettünk a gyerekekkel saját verseikből, verselemzéseikből. Két osztály ötvenöt gyerekből harmincketten írták, szerkesztették az újságot!*

A fenti példából látjuk tehát, hogy az **interdiszciplinaritás** (példánkban a szemiotika és a poétika összekapcsolása) az **érdeklődés felkeltését is szolgálhatja**. A résztvevők igényeinek és szükségleteinek való megfelelés nemcsak a diákokat, hanem a részt vevő tanárokat is kell, hogy jelentse. Ha a részt vevő pedagógus nem lát fantáziát a tanításban, ha nincs saját témája, amelyben annyira járatos lenne, hogy képes legyen az érdeklődést felkelteni vele kapcsolatban, akkor bizony neki is van mit feljegyeznie egyéni fejlesztési tervébe!

## Egyidejű és mindenre kiterjedő párhuzamos interakció

A párhuzamos interakció<sup>4</sup> a következő kooperatív gyakorlati alapelv a rugalmasan nyitott struktúrák után. A tanulásban részt vevők egymás közötti kölcsönhatással járó akcióit, interakcióit számolja. Azt vizsgálja, hogy a rendelkezésre álló időegység alatt hány egyidejű

<sup>3</sup> Az értelmes dialógus, a megértés útját HANS GEORG GADAMER *Igazság és módszer* című könyvében (Gondolat, Budapest, 1989) az értelmezési horizontok összeolvadásaként vázolja.

<sup>4</sup> A párhuzamos interakció fogalmával találkozhatunk KAGAN *Kooperatív tanulás* című könyvében is. (SPENCER KAGAN: *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest, 2001.)

**személyes interakció**<sup>5</sup> zajlik. Frontális osztálymunka során a tanár és egy éppen felszólított diák interakciója zajlik a többiek passzív figyelme mellett. Ez azt jelenti, hogy egy időben egyetlen diák kérdésére, feladatmegoldására, ötletére stb. érkezik közvetlen reakció a tanulási folyamat során.

Az egyidejű párhuzamos interakció kooperatív alapelve szerint **arra kell törekedni, hogy az egy időben zajló személyes interakciók száma minél több legyen.** Az ugye nem lehetséges, hogy mindenki egyvalakivel beszélgessen, s ráadásul egyszerre, ezért a párhuzamosság elve a kooperatív kiscsoporthoz vezet bennünket. Ha az összes diákot kisebb csoportokba sorolom, akkor egyszerre annyi egyidejű párhuzamos interakció lehetséges, ahány csoportot létrehoztam.

*Például egy harmincfős osztályban háromfős csoportokat hozok létre, akkor egyszerre tíz gyerek kérdéseire, gondolataira, ötleteire érkezik reakció – az együtt-tanulás szellemében – a többiek részéről.*

*Ha mindenkinek szerepet is adok, az egyik beszámol, a másik jegyzeteli, a harmadik kérdéseket tesz föl a beszámolóinak, akkor ebben az osztályban tízen referálnak, tízen kérdeznek, tízen jegyzetelnek egyszerre.*

A párhuzamos interakció **strukturális eszközökkel alakítja át a tudásról, tanulásról alkotott képünket, hozzáállásunkat.** Michel Foucault beszél a lelkipásztori funkcióról<sup>6</sup>, amely szekularizált formában él tovább a közoktatási rendszerekben. A katedra mint szószék és a padok elrendezése – amelyekben a néma hallgatóság helyet foglal – szimbolikus rendjével is azt üzeni, hogy a tudás forrása a katedrán szónokló tanár. Ez a lelkipásztori funkciót idéző tanulási környezet megfelelhet isteni igazságok hirdetésére, vagyis amikor egy isteni közvetítő közvetíti az igazságot a csendben hallgató és együttimádkozó közösségnek.

A tudományos, a társadalomtudományi tudástartalmak természete azonban más. Szerepet kap a kétely, a vita, a bizonyítás, az argumentáció, a megértés. A tudományos igazságoknak ugyanis nem egyetlen forrásuk van, és az nem is a pedagógus. **A párhuzamos interakció révén** nemcsak hirdethetjük, hogy gyermekközpontú módon közelítünk a tudáselsajátítás folyamatához, hanem valóban „ki is tehetjük a katedrát” az osztályból, és ezzel **a gyerekeket engedjük aktívan részt venni a tudással kapcsolatos tevékenységekben.** Ez egyúttal a pedagógusszerep alapjaiban történő átértékelését is magával hozza.

*A Magyarországon alternatívnak nevezett pedagógiák rendre felszámolják azokat az osztálytermi struktúrákat, amelyek külső megjelenésükben is alá- és fölérendeltséget, szembenállást, elkülönítést sugallnak. A körberakott székek formailag egyenlő esélyt teremtenek, hisz a körben ülők térbeli elhelyezkedése az információáramlás kölcsönösségét kívánja jelezni, míg a szigorúan szabályozott megszólalási rend az egyenlő részvétel irányába hat. A nagycsoportos beszélgetőkör azonban nem más, mint demokratizált frontális munka, ahol az egy főre jutó egyidejű megszólalási lehetőség ugyan arányosan oszlik el, de a mennyisége nem növekszik egy adott időpillanatban. Tehát nem ve-*

---

<sup>5</sup> Az interakció az angol nyelvből átkerült és egyre inkább meghonosodott jövevényszó, amelynek szótári értelmezése 'kölcsonhatás' (ORSZÁGH LÁSZLÓ: *Angol–magyar szótár.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.). A párhuzamos interakciónál azonban fontos kiemelni a szó elsődleges, személyekre szabott jelentését is: közös tevékenység (*Oxford angol–magyar szótár nyelvtanulóknak.* Oxford University Press, 2002.). Itt a kooperatív alapvelvel kapcsolatban a párhuzamosan futó közös tevékenységben rejlő kölcsönhatásról lehetne beszélni.

<sup>6</sup> MICHEL FOUCAULT *A szubjektum és a hatalom* című szövegében is ír a lelkipásztori funkció továbbéléséről a közoktatás rendszereiben. (*Pompeji*, 1994. 1–2. 177–187.)

*zet el az egyidejű párhuzamos interakcióhoz, mert mindig van egy kitüntetett beszélő vagy egyetlen kizárólagos figyelmet élvező párbeszéd. Így ez az eszköz még nem nyújt valódi alternatívát a tudáshoz való hozzáférés szempontjából.*

A párhuzamos interakcióban a cél az, hogy minél többen vegyenek részt a tudáselsajátítás folyamataiban, és kapjanak folyamatos visszajelzést a tudásukkal kapcsolatban. Így a legnagyobb interakciószámot a páros munkával tudjuk elérni, hiszen ebben az esetben az osztály fele nyilatkozhat meg egyszerre, egy időben.

A kooperatív tanulásszervezés egyik alapvető attitűdje, hogy a tudás közös alkotás eredménye, így a visszajelzés forrása nemcsak a tanár lehet, hanem a társak is. A gyerekeknek olyan tudásra van szükségük, amelyről visszajelzéseket képesek adni és kapni. Hiszen mit ér az olyan tudás, amit nem tudunk másokkal megosztani? A tudás ellenőrzésének egyik legjobb módja úgyis az, amikor másnak számot adunk róla, vagy mást is meg akarunk ismergetni vele.

A párhuzamosság és az egyidejűség önmagában azonban még nem kooperatív tanulásszervezési elv. A dolgozatírás is párhuzamosan és egy időben zajlik, interakció is, hiszen a tanárral kommunikálnak a dolgozatírók – még ha a visszajelzés későbbi is. Láthatóan nincs benne a személyesség elve, amelyet Johnsonék<sup>7</sup> emelnek ki. A kooperatív tanulásszervezés egyik alapelemeként hangsúlyozzák a „face to face, knee to knee, promotive interactions”<sup>8</sup>, – vagyis az előremozdító személyes interakciók jelentőségét.

A párhuzamos interakció tehát a személyesség terében valósul meg a kooperatív tanulásszervezés során. Vagyis minden egyes résztvevőnek lehetőséget kell adni arra, hogy kérdéseit, ötleteit, véleményét, érzéseit stb. személyes jelenvalóságában artikulálhassa. A párhuzamos interakció abban segít, hogy az osztályban ez valóban minden gyerek számára lehetőségként bontakozzon ki, ne csak a pedagógussal legjobban kommunikáló 5-7 gyerek számára. Ha egy témával kapcsolatban elmondhatom az elvárásaimat, igényeimet, feltehetem a kérdéseimet, ötletelhetek, megfogalmazhatom az érzéseimet, stb., akkor alaposabb tudásom alakul ki, mintha passzívan, több órán keresztül hallgatok másokat beszélgetni a témáról.

A párhuzamos interakció a mikrocsoportokban folyamatosan és egyidejűleg ad teret a személyes megnyilvánulásokra. Ennél pillanatnyilag nem ismerünk hatékonyabb tanulásszervezési elvet.

A párhuzamos interakció teszi lehetővé, hogy az egész osztály, „mikrocsoportokban”, egyszerre haladjon végig olyan tanulási formákon, mint az egyéni olvasás, értelmezés, jegyzetelés, közös értelmezés, jegyzetelés, problémamegoldás, egyéni referátum stb. A frontális osztálymunkában a tanár és a szereplő gyerekek 5-7 fős „mikrocsoportjának” van csak erre lehetősége. Mi az akadály, hogy az egyébként is szereplő gyerekekre építve – mindegyikhez

<sup>7</sup> A kooperatív tanulás alapelemei között Johnsonék a pozitív egymásrataltságot, a motiváló személyes interakciókat, a tudatosan fejlesztett személyes és csoportszociális képességeket, valamint a folyamatos csoportértékelést, -fejlesztést emelik ki. (JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. – HOLUBEC, Ed. – ROY, P.: *Circles of learning*. Alexandria, 1984.)

<sup>8</sup> Szó szerint: arcot az archoz, térdet a térdhez interakciókról beszélnek, amit szemtől szembe vagy testközei interakcióknak lehetne fordítani, de szerencsésebbnek tartjuk a személyes interakció kifejezést. Johnsonék „promotive interactions”-ként is írnak erről, amit motiváló, előmozdító interakcióként lehetne kifejezően fordítani (lásd id. mű).

egy-egy csoportot szervezve – mindenkit bevonjunk a tanulásba? Az egyidejű, mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció elvét követve nem lesz ilyen akadály!

### **Építő és ösztönző egymásrautaltság**

Az angol nyelvű szakirodalom a „positive interdependence”<sup>9</sup>, pozitív egymásrautaltság kifejezést használja. Ez az alapelv abból a megközelítésből indul ki, hogy a **tudás közös, megszerzésében egymásra vagyunk utalva**. Mindannyian. Mi pedagógusok is, a tanítványaink is. A versenyztető és klasszifikáló tanulásszervezési módok (például ilyen, amikor a tanulmányi előremenetelt osztályozási rendszerrel kívánják motiválni) eszközeikkel negatív egymásrautaltságot sugallnak.

*Amikor matematikaórán a kiadott egyéni versenyfeladat megoldása során csak az elsőként megoldó kap kisötöst, akkor van, aki már hozzá sem fog a feladathoz, csak úgy tesz – firkálgat a papíron. Aki képes megoldani, az pedig nem mutatja meg – nyilván – a megoldását a többieknek, csak a tanárnak! Itt a tudás megszerzése szempontjából egymás „ellen” dolgoznak a gyerekek – vagy legalábbis nem együttműködően. Ezt nevezik a kooperatív szakirodalomban negatív egymásrautaltságnak.*

*A „Ne súgj” vagy „Ne less!” mondatok természetes és szükségszerű velejárói a versenyztető tanulásszervezési módnak. Lefordítva a „Ne segíts!” és „Ne kérj segítséget!” jellegű folyamatos kondicionálás a szociális kompetencia természetes fejlődése ellen hat.*

A pozitív egymásrautaltság lényege, hogy **úgy szervezzük a tanulási folyamatokat, hogy abban a tudáselsajátítás csakis együttműködéssel legyen lehetséges**. Vagyis olyan struktúrákat alakítunk ki, amelyek együttműködésre ösztönöznek, amelyekben **csak akkor tudnak eredményesen tanulni a résztvevők, ha valóban együttműködnek**.

*Például, amikor egyetlen feladatlapot kap a társaság, de azt mindegyiküknek meg kell tudni oldani, akkor „kénytelenek” megosztani a feladatlapot.*

*Ha egy kiscsoportban mindenkinek más anyagot kell feldolgoznia, de mindenkinek mindegyik anyagot tudnia kell, akkor megint csak együttműködésre „ösztönözöm” őket magával a feladatkiosztással. Úgy adom az instrukciókat, hogy azokat csakis együtt lehessen végrehajtani. Ezt nevezzük ösztönző egymásrautaltságnak.*

Nem attól lesz a **gyerekek között együttműködés**, hogy felszólítjuk őket az együttműködésre, hanem ha felismerik az együtt-tanulás szükségességét saját tanulási élményeiken keresztül.

A pozitív egymásrautaltság mögött szintén megbújik egy attitűd a tudás természetével kapcsolatban. A kooperatív tanulásszervezés arra épül ugyanis, hogy a **tudás valóban közös alkotás eredménye**. Így mindenkinek a tudása épül mindenkinek a tudására – ideális esetben. A magyarországi szakirodalomban meghonosult **építő egymásrautaltság** kifejezés<sup>10</sup> éppen erre utal. A kooperatív tanulási folyamatok során **úgy kell szervezni a lépéseket**,

---

<sup>9</sup> Az eredeti Kagan-könyvben is (SPENCER KAGAN: *Kooperatív Learning*, 1992.), de például a Johnson testvéreknél is így szerepel a fogalom. (JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R.T. – HOLUBEC, ED. –, ROY, P.: *Circles of learning*. Alexandria, 1984.)

<sup>10</sup> Köszönhetően a remek fordítói leleménynek! (In: SPENCER KAGAN: *Kooperatív tanulás*. Önkonet. Budapest, 2001.)

hogymindenki tudására építeni lehessen, s hogy az individuumok és mikrocsoportok tudása egymásra épüljön.

Aronson nevéhez kötik<sup>11</sup> az egyik legismertebb kooperatív módszert, amely a pozitív egymásrautaltságot segíti. Ez a **mozaikmódszer**. A mozaikmódszer lényege, hogy az elsajátítandó tudást tartalmakat annyi részre osztjuk, ahány kiscsoport van, vagy ahányan vannak egy-egy kiscsoportban. Ezt követően a különböző területeken elmélyülő gyerekek tanítják meg egymásnak saját anyag részüket. Így lépésről lépésre minden egyes résztvevő számára összeáll az anyag, mint egy mozaik.

A történelem- és magyartanárok egyik legnagyobb problémája, hogy a tanulók nem látják a korok közötti összefüggéseket, de még az azonos időszakban, egyidejűleg zajló történelmi eseményeket sem képesek összerakni. Valami hasonlóról panaszkodnak a természettudományok területének oktatói: a tanulók nem ismerik fel az interdiszciplináris összefüggéseket.

A probléma abból adódik, hogy a Magyarországon többnyire használt frontális módszerek csakis lineáris megközelítést tesznek lehetővé, vagyis segítségükkel az összefüggéseket nem lehet igazán mélyen megjeleníteni.

Nos, éppen az építő egymásrautaltság és a kiscsoportokban egyszerre zajló munka teszi lehetővé, hogy például egy történelmi korszakot – a rászánt idő első negyvenöt percében – egyszerre megjelenítsünk, majd a későbbiekben alaposan feldolgozzunk.

*Például minden csoport azonos korszak egy-egy birodalma, vagy egy birodalom különböző uralkodóinak kora. Miközben a csoportok elmélyülnek a saját területükön (adók, államforma, események, szereplők, gazdaság stb.), kommunikálnak a többi birodalommal is, vagy időutazást hajtanak végre királyságuk korszakaiban, hogy megértsék saját koruk, birodalmuk helyzetét. A kiscsoportoknak az egyes korszakok, birodalmak összehasonlításának szempontjai adják a saját területükön való elmélyülés szempontjait. Így amikor azonos szempontok szerint kidolgozzák saját anyag részüket, lesz helye a többi csoporttól - hasonló struktúrában - érkező válaszoknak. Például: „Ha átmegyünk a Frank birodalomba, ott mivel kell fizetni, ki is a király, király van-e ott egyáltalán, stb. Küldjünk követet, aki megtudja mindezeket!”*

*Természettudományos oktatás során a csoportok akár egyazon jelenség tudományágak szerinti leírói lehetnek, s így világossá válhat számukra, hogy melyik tudományág honnan közelíti ugyanazt a jelenséget.*

A tudás egymásra épülése és a pozitív egymásrautaltság elve mögött a környezettudatos gondolkodás nyomait is fölfedezhetjük. Az a felismerés, hogy bolygónk élete közös felelősségünk, s így mindannyiunk élete összefügg mindannyiunk életével, természetesen vonatkozik a közös emberi tudásra is.

A pozitív egymásrautaltságnak tehát két fontos szempontot kell érvényesítenie a kooperatív tanulásszervezés során.

<sup>11</sup> A mozaikmódszer lépéseit – bár a kiforrott kooperatív alapelvektől függetlenül – részletesen írják le ARONSON, E. – BLANEY, N. – STEPHAN, C. – SIKES, J. – SNAPP, M. *The jigsaw classroom* című könyvükben. (Sage Publications, 1978.)

- Úgy alakítjuk ki tanulási folyamatainkat, hogy azok együttműködésre ösztönözzenek.<sup>12</sup> Ez az ösztönző egymásrautaltság.
- Lehesen valóban mindenkinek a tudására építeni a tanulószervezési folyamat során. Ez az építő egymásrautaltság.

### Egyenlő részvétel és hozzáférés

A kooperatív tanulószervezés alapvető megközelítése a tudással kapcsolatban, hogy **mindenkinek demokratikus alapjoga a tudáshoz való hozzáférés**. Mindenkinek joga van tudását gyarapítani. Egyenlően akkor tudunk részt venni a közös döntésekben, folyamatokban, ha egyenlő eséllyel – egyéni képességeinknek megfelelően – férünk hozzá a lehetőségekhez, ismeretekhez, a részvétel feltételeihez. Az egyenlő részvétel kooperatív alapelve tehát azt mondja ki, hogy a kooperatív tanulás folyamatait **úgy kell megszervezni, hogy mindenki valóban hozzáférjen a közös tudáshoz**.

Azzal, hogy a résztvevők kiscsoportban, társaikkal együtt gondolkodnak, együtt tanulnak, munkálkodnak, nő az esélye minden egyes csoporttagnak az egyéni fejlődési üteme szerinti haladásra a tudás megszerzésében. **Mindenki számára nagyobb a valódi esély a tudáshoz való közvetlen hozzáférésre**.

A kevésbé fejlett személyes, társas vagy tanulási képességekkel részt vevő diák a gyakorlottabb társaktól közvetlenül és személyesen kap segítséget, viselkedési mintákat a tudáselsajátítás hatékony egyéni útjának kialakításához. Önbizalmat, erőt és valódi fejlődést tapasztalhat meg önmagán, amely a csoport egyenértékű tagjává emeli őt. A társakkal való folyamatos közösségvállalás lelkiismeretes és szorgalmas munkára ösztönzi. Felismeri, hogy a tanuláshoz, alkotáshoz és munkálkodáshoz legszükségesebb képességek mindegyike fejleszthető, s így most már nem csak strukturálisan egyenértékű partner, hanem a képességek közös fejlesztésében is.

A fejlettebb személyes, társas vagy tanulási képességekkel részt vevő diák pedig társai tanítása révén mélyebben beivódó, alaposabb ismeretekre, a kooperatív oktatásszervezés kreativitásának és rugalmasságának köszönhetően a képességeivel arányosan bővebb ismeretekre tesz szert. Különösen fejlett társas és szervezési képességekkel fog rendelkezni. Gondolkodása sokoldalúbbá válik annak köszönhetően, hogy folyamatosan meghallgatja mások kérdéseit, ötleteit is egy-egy feladat kapcsán. Képes lesz több nézőpontból is szemlélni az eseményeket, szociálisan érzékenyebb, toleráns és együttműködő lesz. Ráábred, hogy jó képességeit leginkább egy együttműködő, sokféle és partnerorientált keretben tudja kibontakoztatni, megmutatni és mások hasznára is fordítani.

A kooperatív tanulószervezés tehát olyan kooperatív eszközöket biztosít a tudáshoz való hozzáférés érdekében, amelyek **lehetővé teszik, hogy mindenki igényei és szükségletei szerint elérhesse ki tudásvágyát**.

---

<sup>12</sup> Johnsonék többek között a *célok, a közösségi „szertartások”* – amikor a kiscsoportok ünneplik eredményeiket –, a *források, a szerepek, a feladatok, a környezet* – amikor a kiscsoportoknak saját törzshelyeik jönnek létre a közös tanuláshoz – egymásrautaltságának kialakításáról beszélnek. [ROGER T. JOHNSON – DAVID W. JOHNSON: An Overview of Cooperative Learning. In J. THOUSAND – A. VILLA – A. NEVIN (Eds.): *Creativity and Collaborative Learning*. Brookes Press. Baltimore, 1994.]

Hiszen mondhatnánk, hogy a tankönyveket mindenki megveheti és elolvashatja, magára vessen, aki ezt nem teszi. Ez jogos is akkor, ha mindenki képes tankönyvekből tanulni! Alkalmazott nyelvészeti kutatások sora mutat rá az orális kultúrák és a könyvek világára épülő iskola nyelvi szocializációs különbségeire.<sup>13</sup> Az iskolában elvárt kommunikatív kompetencia a könyvek világára épülő családi szocializációt feltételez. Ráadásul a hagyományos oktatási formák nem is képesek másféle kompetenciákat megjeleníteni rendszerükben, illetve az otthon nem gyakorolt formákat elsajátíttatni, kompetenciákká alakítani.<sup>14</sup> Hiszen ahhoz, hogy szövegeket dolgozzunk fel, számos tanulási formában gyakorolnunk kell ezt a tevékenységet. A Magyarországon megszokott frontális osztálymunkában nagyon kevés gyerek teszi föl kérdéseit, vállalja tévedéseit, érvel a gondolatai mellett, vázolja – akár téves – megoldási stratégiáját. Márpedig az értelmi-gondolkodási sémák minél szélesebb köréből merítő tanulási formákon – amelyeket többek között például a formális logika, a kritikai gondolkodás és az argumentáció-elmélet is körvonalaz – mindenkinek keresztül kell mennie ahhoz, hogy ne csak elolvasni, de megérteni is képes legyen a szövegeket.

A mikrocsoportos tanulásszervezésre irányuló kutatások azt bizonyították<sup>15</sup>, hogy a kooperatív tanulásszervezés révén a gyerekek 90-95 százaléka egyénileg és személyesen mindegyik tanulási formában részt vesz, szemben a frontális oktatás jóval alacsonyabb részvételi mutatóival. Ha összehasonlítjuk, hogy egy foglalkozáson hány gyerek vett részt egyéni jegyzetelésben, olvasásban, közös értelmezésben, vázlatkészítésben, hányan tartottak egyéni referátumot, akkor a kooperatív tanulásszervezés viszi a pálmát!

Ha minden gyerek folyamatosan gyakorolhatja magát a passzív hallgatásnál sokszínűbb, az értelmi-gondolkodási sémákat működtető tanulási formákban, akkor valóban egyenlő részvételről beszélhetünk a tudáselsajátítás folyamatában. Ez nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt teszi hozzá, hanem azt, hogy mindenki egyenlő eséllyel – képességeinek, a tudásszerzés folyamatában betöltött helyének megfelelően – járul hozzá a közös tudás megalkotásához.

<sup>13</sup> RÉGER ZITA: *Utak a nyelvhez* (Akadémia Kiadó, Budapest, 1990.) című könyvében a különböző közösségekben felnövekvő gyerekek nyelvi szocializációját, kommunikatív kompetenciáik megszerzésének útjait és az erre adott lehetséges iskolai válaszokat veszi számba. A szerző a „hidat verni” szimbólummal él, amikor azt részletezi, hogyan lehet az orális és az iskolai írott világ közt átjárhatóságot teremteni.

<sup>14</sup> DERDÁK TIBOR – VARGA ARANKA: Az iskola nyelve – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 12. sz. A tanulmány egy hazai kutatás kapcsán írja le a különböző társadalmi helyzetű és nyelvű kisdíjakok nyelvhasználati sajátosságait az iskolai elvárások mentén. A vizsgálat kimutatta, hogy a kommunikatív kompetencia tekintetében már az első osztály első heteiben óriási különbségek mutatkoznak, amelyek elsősorban a társadalmi helyzethez köthetők, és amely különbségek figyelmen kívül hagyása determinálja az iskolai sikertelenséget.

<sup>15</sup> A JOHNSON testvérpár nagy szorgalommal gyűjtötte és gyűjti össze a kooperatív tanúlással kapcsolatos szakirodalmakat, kutatási eredményeket, valamint folyamatosan kutatják a kooperatív tanulás pedagógiai gyakorlatának hatékonyságát és eredményességét. Lásd például JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. *Cooperation and competition: Theory and research* című könyvét (EDINA, 1989. MN: Interaction Book Company), vagy például MARY BETH STANNE-nél közösen írt, több mint 700 tanulmányt áttekintő *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis* című munkájukat. Magyarul is tájékozódhatunk a külföldi kooperatív oktatási eredményekről például ROBERT E. SALVIN *Csoportos tanulás a gyakorlatban* és G. L. HUBER *Kooperatív tanulás* című munkáiból. Mindkettő megjelent a Humanisztikus Kooperatív Tanulás programjának belső kiadványaként, a *Kapcsolatban* 1995 és 1996 során.

A magyarországi kutatási beszámolók közül kiemelnénk BENDA JÓZSEF *A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon* című cikkét. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 9. és 10. sz. A tanulmány szemléletesen mutatja a kooperatív oktatásszervezés legfontosabb hatásait, eredményeit az együtt tanulóakra, szociális helyzet szerint is vizsgálva a kérdést.



A kooperatív tanulásszervezés során tehát arra kell törekednünk, hogy mindenkinek a tudása érvényesülhessen (egyenlő részvétel), s hogy mindenki valóban egyenlő eséllyel – vagyis pillanatnyi tudásának, képességeinek, igényeinek, elvárásainak, felismert szükségleteinek megfelelően – férhessen hozzá a tudáshoz (egyenlő hozzáférés). Senkinek ne kelljen cammognia, de akinek időre van szüksége, az is kapjon lehetőséget!

A nem tudás éppúgy hozzájárul a tudás artikulálásához, mint a megértés. Éppen a nem tudás felől érkező kérdések artikulálhatják a tudást megérthetővé. A platóni párbeszédekben a szókratészi kérdések vagy a katekizmusok kérdés-válasz sorozatai jól ismerik a tudásnak ezt a természetét. A tudás minden megismerő és kérdező individuum számára tehát egyedi konstrukciókban bomlik ki a tudás és nem tudás, a meg nem értés és a megértés dialógusaiban, egymásra hatásában. A tudás maga ez az út, s nem egy konstans ismerethalmaz.

Ugyanakkor a nem tudás felismerésével már megtesszük az első lépést a tudás felé. Szókratész szerint a bölcsesség szeretete, a filozófia éppen abból fakad, hogy felismerjük: semmit nem tudunk. Éppen ezért a bölcsesség felé fordulunk tanításért.

A kooperatív tanulásszervezés nemcsak hangoztatja az **egyenlő esélyeket**, hanem **tanulásszervezési eszközökkel meg is valósítja** azt.

- Mindenki számára biztosít egy **támogató kiscsoportot**, amelynek sikeressége az ő egyéni sikerességétől is függ.
- **Mindenkinek szerepe lesz** az egész közösség együtt-tanulásában, közös tudásának megalkotásában.

*Például ez az alapelv kap hangsúlyt az Aronson-féle mozaikmódszerben is. Ennek lényege, hogy minden egyes diák egyedi anyagrészen dolgozik, amelyet az együtt-tanulás folyamatai során ismertet a többiekkel, s így minden egyes résztvevő – saját kis mozaikkövecskéjével – hozzájárul a csoport teljes tudásához. A mozaikdarabok színe, formája, mérete eltérhet, de egyenrangúságukat pontosan az biztosítja, hogy mindegyik darab egyformán fontos a teljes kép megalkotásához.*

*Ugyanígy segítségünkre lehet például a kooperatív szerepek kiosztása. A kooperatív szerepeket a kiscsoport együttműködésével kapcsolatos magatartásminták és kompetenciák fejlesztésének céljából fogalmazzák meg. Minden csoportban mindenkinek van szerepe, csoporton belül más és más. Ha valaki a szerep sikeres megformálásával elsajátította a megfelelő együttműködési viselkedésmintákat, akkor újabb szerepet vállalhat. Addigi szerepét egy másik csoporttag veszi át, akinek már – sikeres tapasztalataival – személyesen tud segíteni abban, hogy társa minél hatékonyabban el tudja látni az ő korábbi szerepét. Látjuk, hogy a szerepekkel is garantálhatjuk: mindenki minden tanulási formát biztosan gyakoroljon!*

Az egyenlő részvétel kooperatív elve, amely az **egyenlő hozzáférést és az egyenlő hozzájárulást is biztosítja**, tanulásszervezési eszközeivel a gyakorlatban képes megvalósítani az **esélyegyenlőség demokratikus elvét**.

## Egyéni felelősségvállalás és számonkérés

Az egyéni felelősségvállalás és számonkérés kooperatív alapelvét részenként kezdjük tárgyalni. **Az egyén szerepe meghatározó a kooperatív tanulásszervezésben**. Első hallásra sokan azt gondolnák, hogy a kooperatív – kiscsoportos – tanulás megfelel az egyénről. Pedig már látjuk, hogy éppen fordítva történik!

A kooperatív tanulás az **egyén igényeiből, szükségleteiből, elvárásaiból** indul ki. Arra törekszik, hogy mindenki – tanár és gyerek – egyéni igényei és szükségletei kielégüljenek a közös tanulással kapcsolatban. A diákok azért dolgoznak kiscsoportokban, hogy folyamatosan, tehát amikor éppen szükségük van rá, meg tudják fogalmazni kérdéseiket, igényeiket és ötleteiket, számot adhassanak tudásukról, segítséget kérhessenek, és ebben ne függjenek a pedagógustól.

A kooperatív rendszerekben a mikrocsoport **minden tagjának van csoportbeli szerepe**. Ezek a szerepek az **együtt-tanulást segítő partneri viselkedésminták**. Olyan kompetenciák fejlesztésére kitalált dramatikus eszközök, csoportszerepek, amelyekre a tanár és a gyerekek feltárt igényei és szükségletei alapján szükség van. Például, ha a diákok nem tudnak bánni a tanulási idővel, szükség van a csoportokban egy „Időgazdá”-ra, aki a rendelkezésre álló időkeretet társaival együtt beosztja, és nyomon követi a felhasználását. Ugyancsak kell egy „Bátorító”, ha nem mindenki vesz részt egyenlően a munkában. Ő az, aki a csoporttagok részvételét például úgy bátorítja, hogy odafigyel a hasonló mennyiségű megszólalásokra, stb. Az a lényeg, hogy **mindenkinek legyen egyéni szerepe** a csoportban.

Látjuk tehát, hogy a kooperatív tanulásszervezés során az osztály minden tanulója figyelmet kap mint közreműködő szereplő, nem csupán az „osztályelsők”, a „hetes”, vagy a „szertárosok”.

A szerepek abban is segítenek, hogy **egyéni fejlesztési terveket** fűzzünk rájuk. Így a kooperatív tanulásszervezés nem homogén csoportokban oldja meg a differenciálást, hanem **egyéni szinten tervezett heterogén kiscsoportokban**. Az egyéni fejlesztési terveket kompetenciacsoportonként és témánként külön-külön meghatározzuk. Így a kooperatív tanulásszervezés során konkrét tervek születnek minden egyes résztvevő szintjén. Ezek:

- **személyes kompetenciái** (éntudatosság, önszabályozás, motiváció);
- **szociális kompetenciái** (empátia, társas készségek)<sup>16</sup>;
- **tanulási képességei** (egyéni jegyzetelés, szövegértelmezés stb.);
- **ismereti tájékozottsága** (milyen forrásokból milyen ismereteket sajátít el).

A felelősségvállalással kapcsolatban fontos megállapítani, hogy valaki nem azért fogja végrehajtani a feladatait, mert megbíztuk vele. Inkább azért, mert személyesen motivált, vagy azért, mert számon kérjük rajta. Az angol kooperatív szövegekben az „individual accountability” kifejezés is inkább az „egyéni számon kérhetőség”-re helyezi a hangsúlyt, mint a felelősség vállalására. Egészen pontosan a **beszámolás a vállalt feladatokról az, ami a kooperatív tanulásszervezés során minden egyes résztvevőnél (tanárnál is és diáknál is) megvalósul**. Ez hat az egyéni felelősségvállalás és a lelkiismeretesség irányába. Ha a közös munkát úgy tekintjük, mint szociális befolyásolást, könnyen lehet, hogy kezdetben csak a „behódolás”-t

<sup>16</sup> A személyes és társas készségek fejlesztéséhez, amelyek Johnsonék szerint is alapelemei a kooperatív tanuláshoz, egy mindenki számára hozzáférhető modellt szeretnénk javasolni: DANIEL GOLEMAN érzelmi intelligenciával kapcsolatos modelljét. Azért választottuk őt, mert munkái széles körben hozzáférhetőek és közzérhetőek. Ugyanakkor kezdenek megjelenni a golemáni modell kritikai megközelítései is magyarul. Lásd: CIARROCHI–FORGÁS–MAYER: *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben* (Kairosz. Budapest, 2004.) vagy FORGÁCS JÓZSEF (szerk.): *Az érzelmelek pszichológiája* (Kairosz. Budapest, 2003.); az általunk használt kompetenciamodellhez DANIEL GOLEMAN: *Érzelmi intelligencia* (Háttér. Budapest, 1997.), valamint DANIEL GOLEMAN: *Érzelmi intelligencia a munkahelyen* (Edge 2000 Kft. Budapest, 2002.).

érjük el oktatásszervezési eszközökkel, amely éppen a nyilvánosság hatására tud majd az „azonosulás”-on keresztül az „interiorizációs” szintre eljutni.<sup>17</sup>

Mindezek sikerességét az biztosítja, hogy a kooperatív tanulásszervezés során **úgy szervezzük meg a tanulási folyamatokat, hogy abban mindenkinek igényei és felismert szükségletei szerint egyénre szabott, világosan megfogalmazott, a teljesítés ismérveit és az értékelés szempontjait nyilvánossá tevő feladata legyen, amelyért felelősséggel tartozik.**

Az egyéni felelősség nem ismeretlen az individuális és versenyztető-osztályozó tanulásszervezési rendszerekben sem. Ott is felelős az egyén a saját teljesítményéért. A kooperatív tanulásszervezés azonban nemcsak felelőssé teszi a résztvevőket saját tanulmányaikért, hanem **eszközöket is ad a kezükbe, hogy sikeresen teljesíthessék a vállalt feladatokat.**

*Ilyen eszközök például a már említett kooperatív szerepek, amelyek megmutatják, hogy milyen viselkedésmintákat és milyen hozzájuk kapcsolódó kooperatív eszközöket követve tudnak sikeresen együtt tanulni a résztvevők.*

*Például a már említett Bátorító is ilyen gyakorlati segítő, akinek az a feladata, hogy mindenki egyenlően részt vegyen a munkában. A kooperatív tanulásszervezés során alkalmazhatja például a szóforgó eszközét. Ennek az a lényege, hogy mindenki sorban, egymás után egy adott kérdéstről kifejezheti a véleményét, vagy hozzáteheti egyéni gyűjtését a közöshöz... stb. Ha a szóforgót, amelynek lépéseit megtanítottuk neki, alkalmazza a Bátorító, akkor képes lesz bármikor segíteni az egyenlő részvétel kialakulását. Így felelősséggel el tudja látni bátorítói szerepét.*

Éppígy segítik az egyéni felelősség kialakítását a differenciált, egyénre szabott és mozaikszerűen egymásra épülő feladatok, amelyekhez a kooperatív tanulásszervezés – szintén a szerepek segítségével – tanulási formákat tanít.

*Például egy előre megadott táblázat segítségével és a Nyomolvasó koordinálásával, akinek az a feladata, hogy a kiadott feladaton, azaz „forró nyomon” tartsa a csoportot, közösen értelmezzék egy feladatot. Itt a feladatra fókuszálást segítjük a Nyomolvasó-szereppel és a táblázattal.*

A szerepek, ha viselőik a bennük rejlő kooperatív viselkedésmintákat már elsajátították, kicserélődnek a csoporttagok között. Így **mindenkinek alkalma van minden szükséges esz-közt és viselkedésmintát elsajátítani** ahhoz, hogy minél lelkiismeretesebben végre tudja hajtani világos és egyéni feladatait, majd az elvégzettekről számot tudjon adni.

**Az egyéni felelősségvállalást erősíti a folyamatos kiscsoportos nyilvánosság.** Ha folyamatosan együtt dolgozom a társaimmal, akkor rajtam kívül legalább a csoporttársaim – két-három velem együtt tanuló társam – mindig tisztában lesz azzal, hogy mennyire tudtam végrehajtani a vállalt és rám bízott feladatokat. A nyilvánosság az a kooperatív alapelv, amelyet annyira fontosnak tartunk a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban, hogy külön tárgyaljuk.

---

<sup>17</sup> Itt HERBERT C. KELMAN szociális befolyásolás fogalmára szeretnénk felhívni a figyelmet. A *szociális befolyásolás három folyamata* című cikke magyarul is megjelent. (In: *Szociálpszichológia*. Szöveggyűjtemény. Válogatta: LENGYEL ZSUZSANNA. Osiris. Budapest, 1997. 225–233.)

## Folyamatos, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság

A tanulók egyéni felelősségvállalásával kapcsolatban vizsgáljuk, hogy mi a szerepe a nyilvánosságnak. A tanulói előremenetel ellenőrzésének és értékelésének egyik eszköze a tanulók tudásának nyilvánosságra hozatala. A hierarchikus (tanárközpontú) és klasszifikáló (osztályozással motiváló és minősítő), többnyire verbális, frontális technikával dolgozó, hagyományos tanulásszervezés során a tanulók tudásának nyilvánossága összekapcsolódik a tanár jelenlétével. Ha felelnek, kérdésre válaszolnak, dolgozatot írnak, házi feladatot készítenek, a tanár számára nyilvános és hozzáférhető módon teszik. Arról nem is beszélve, hogy verbális visszajelzést egy 30 fős osztályban havonta egyszer-kétszer tud nyújtani és kapni egy tanuló, ha óránként 3-4 felelővel számolunk is.

A **tanulásközpontú** kooperatív tanulásszervezés során azonban a **tudás nyilvánosságát szervezik**. A tudni vágyó számára minden visszajelzés segítség. A **társak visszajelzései ugyanúgy seghetnek, mint az autentikus tanári visszajelzések**.

*Társaim előtt lehet, hogy hamarabb megnyílok, nyíltabban kifejezem a tárggyal, a tanulással kapcsolatos érzéseimet, teszem fel a kérdéseimet, mint a tanár és az osztály előtt.*

*Aki érti, az megpróbálja elmagyarázni. Ha nem sikerül, az neki is visszajelzés: jobban el kell mélyednie az anyagban. Aki nem érti, a kérdéseivel segíti a közös megértést, hiszen a neki szánt válaszokat fogalmazva, egyre szabatosabban foglalja össze a kiscsoport azt, amit a témáról tudni kell.*

*Természetesen nem azt állítjuk, hogy a pedagógus nem tud jól magyarázni, hanem azt, hogy nem tud folyamatosan közvetlen és személyes interakcióban lenni 25-30 gyerekekkel egyszerre. Ezt bizonyítja egyébként a frontális órák tapasztalata is: 8-10 aktív résztvevő már sikeres frontális gyakorlatnak mondható, viszont a többiek továbbra is passzívak maradnak.*

A kooperatív kiscsoportokban **lépésről lépésre, folyamatosan nyilvánosságra kerül**, hogy valaki tudja-e az anyagot vagy sem, s a csoportnak milyen kérdései, milyen megoldásai vannak a felvetődő problémákkal kapcsolatban stb.

A tudás másfajta nyilvánossága is jelen van a kooperatív tanulásszervezés rendszerében: a tudáshoz való hozzáférés aktív támogatása. Ez az aktivitás a tudás forrásainak széles tárházát nyitja meg az együtt-tanulásban részt vevők számára. A pedagógus nyilvánosan hozzáférhető módon biztosít a kiscsoportok számára **szabad ismerkedéshez, foglalatosságához alkalmas eszközöket** (könyvek, CD-k, videók, internetes oldalak, íróeszközök, kézműves eszközök stb.), valamint **strukturált kooperatív együttműködési formákat, játékokat, munkaformákat ajánl fel**, később ezekre reagálva fejleszti a csoportokat. Ily módon segíti hozzá a résztvevőket az **önreflexióhoz, az elemzéshez, az önfejlesztéshez** szükséges képességeik fejlesztéséhez.<sup>18</sup> A tanári jelenlétre épülő nyilvánosság helyett sokkal hatékonyabb, ha **minden egyes résztvevő folyamatosan nyilvánosan dolgozhat**. Ez csak mikrocsoportban oldható meg.

**A tanár leosztja a felelősséget a kiscsoportokba** azáltal, hogy a kiscsoport együtt tanuló nyilvánosságára építi a számonkérés, az értékelés folyamatos tevékenységét. Ugyanakkor

<sup>18</sup> DIENES ZOLTÁN *Építsük fel a matematikát* című megkerülhetetlen könyvében (SHL Hungary. Budapest, 1999.) PIAGET nyomán egyenesen a szabad előkészítő játékok, a strukturált játékok, a gyakorló és/vagy elemző játékok egymásra épüléséről beszél.

neki sem kell lemondania saját értékelő eszközeiről – például a dolgozatokról vagy az egyéni referátumokról –, de nem kell már motiválnia a feleletessel meg a dolgozatírással, mert a kortárs csoport nyilvánossága kellő teret ad a tanulással kapcsolatos visszajelzéseknek.

*Két-három társam mindig látja, hogyan állok az anyaggal. Készültem-e, lehet-e rám számítani, miben szorulok segítségre, stb.*

*Például, ha valamit nem tudok, az a többiek számára rögtön kiderül. Vegyük a szóforgót, amelynek során mindenkinek meg kell neveznie mondjuk egy páros ujjú patás állatot. A kiscsoport azonnal észreveszi, ha én nem tudok. Akkor nem mennek addig tovább, amíg én nem vagyok tisztában azzal, hogy mit is kellett egyénileg keresni. Így már bekapcsolódhatok a közös gyűjtésbe, vagy láthatom a többiek példáin keresztül, hogy pontosan mi is volt a feladat, és a végén én is tudok már mondani legalább egyet-kettőt.*

A tanár, aki kooperatív kiscsoportban segíti a gyerekek együtt-tanulását, óriási előnyben van a más formában tanítókkal szemben. Ugyanis lehetősége van arra, hogy a gyerekeket – s közülük bármelyiket, akár mindegyiket, egyetlen foglalkozás alatt – különböző tanulási formákban megfigyelje.

*Például az Aronson-féle mozaikban, amikor minden gyerek más-más anyagrészen dolgozik, az motiválja őket, hogy tudásukat nyilvánosságra kell majd hozniuk saját témájukkal kapcsolatban, mert a többiek tőlük ismerhetik meg azt az adott anyagrészt.*

*A gyerekek először önállóan dolgoznak (olvasnak, írnak, jegyzetelnek, gyűjtenek stb.). Fontos itt is megjegyezni, hogy mindenki számára a neki megfelelő fokon kell eszközöket és forrásokat biztosítani. Az önálló munkát követően az azonos témán (szövegeken, feladaton) dolgozó más kiscsoportbeliekkel egyeztetik, közösen értelmezik, elemzik saját megértésüket. Majd az értelmezett témáról egy érthető és világos vázlat közös elkészítése következik, illetve a vázlat segítségével ellenőrzik, hogy minden fontos dolgot mindannyian megjegyeztek-e. Csak ezután mennek vissza eredeti csoportjukba azért, hogy a közös jegyzetek alapján a csoporttagok sorban megtanítsák egymásnak témáikat. Az így született tudást a tanár – akár egyéni dolgozatokkal – bármely témából ellenőrizheti.*

*Mivel mindez a kiscsoportokban nyilvánosan zajlik, ezért hozzáférhető a tanár számára is. Így olyan tanulási helyzetekben figyelheti meg tanítványait, amelyek már sokszínűségük, többoldalú megközelítésük – a számos tanulási forma – miatt is sokkal többet árulnak el a gyerekek valódi tudásáról, képességeiről, gátlásairól, önismeretéről, mint egy feleletetés az osztály előtt.*

Ahhoz, hogy a kiscsoportos nyilvánosság jól működjön, meg kell tanulnunk egymással beszélgetni, közösen tanulni. Ehhez mindenképpen azokat a képességeinket kell fejlesztenünk, amelyeket személyes (éntudatosság, önszabályozás, motiváció) és szociális képességek (empátia és társas készségek) címen szoktak emlegetni. Többek között Rogers<sup>19</sup> és

---

<sup>19</sup> CARL ROGERS az elfogadás, az empátikus megértés és a kongruencia fogalmaival írja körül a legfontosabb segítő attitűdöket. Például *A személyes kapcsolat mint a tanulás serkentője* című tanulmányában is. (In: KLEIN SÁNDOR (szerk.): *Gyermekközpontú iskola*. Edge 2000 Kft. Budapest, 2002. 15–38. o.) Még részletesebben *Valakivé válni – A személyiség születése* című gyűjteményes alpművében olvasható. (Edge 2000 Kft. Budapest, 2004.)

Gordon<sup>20</sup> dolgozták ki azoknak a kommunikációs és segítő attitűdöknek az alapjait, amelyek hatékonnyá teszik a kiscsoport nyilvánosságát (veszekedések helyett). Mi is az ő útmutatósaikat javasoljuk, hiszen műveik széles körben hozzáférhetők a magyarországi könyvpiacra. Sajnos azonban a napi gyakorlatra még mindig elenyésző a hatásuk.

Az egyik alapvető megközelítésük, hogy a gyerekek én-aktualizáló tendenciát követnek – ez Rogers kifejezése –, ami azt jelenti, hogy azt keresik, hogyan tudnának mindinkább jelen lenni saját életükben. Ezt a gondolatot fűzi tovább Gordon, aki Rogers tanítványaként azt mondja, hogy a **gyerekek kompetensek saját problémáik megoldásában**. Ők is kerek világban gondolkodnak, amelyben szeretnék kiegyensúlyozottan érezni magukat. Éppen ezért abban kell segíteni őket, hogy **minél inkább ki tudják fejezni érzéseiket és gondolataikat**, valamint abban, hogy a cselekedeteik kövessék és kifejezzék azt, amit éreznek és tudnak. Rogers a kongruencia kifejezést használja arra, amikor az emberben megjelenő érzések, a hozzájuk kapcsolódó tudati tartalmak és az ezek kifejeződéséért megnyilvánuló cselekedetek összhangban vannak. Sokan az őszinteséget értik ez alatt, de ez több annál. Ha a dühös ember kiabál, azt őszintének érezzük. Egy kongruens ember viszont tudja, hogy a düh másodlagos érzelem, mögötte mindig valamilyen másik érzelem rejtőzik (aggódás, féltés, irigység, önbizalomhiány stb.), s ezzel a dühöt keltő érzésével foglalkozik kiabálás helyett (vagy utána).

A kooperatív nyilvánosság **folyamatos spontán reflexiót biztosít** a gyerekek kompetenciái számára. A kortársak elég jó tükröt tartanak ahhoz, hogy az együtt tanulók felismerjék fejlesztendő oldalait társaik visszajelzéseinek segítségével.

A folyamatos kooperatív csoportértékelés, amelyben a csoporttagok értékelik a csoport együttműködését és benne egymás szerepét, ráadásul **tudatosan és periodikusan segíti** megformálni ezeket az üzeneteket. A csoportok időről időre – akár foglalkozásonként – ellenőrzik saját együttműködésüket, megállapítják, hogy mi működött, mi nem, kinek, mit, milyen irányban kellene továbbfejleszteni.

A kooperatív nyilvánosság **megjelenik a tudás folyamatos dokumentálásában** is. A kooperatív tanulásszervezésben a **tudáselsajátítás folyamatát lépésről lépésre dokumentálják**. A kiscsoport munkái a csoportasztalokra kerülnek, a közös gyűjtések, tapepaók (nagy méretű írásos közös munkák), csoportmunkák folyamatosan körbe a falakra, legalább addig, míg az adott témával foglalkoznak. A közösen feldolgozott és megszerzett tudás vizuális lenyomata ezzel is segíti a folyamatos tájékozódást, az ismétlést és a bevésést a tudásszerzésben részt vevők vagy akár az érdeklődők számára. Hiszen ha szünetben valaki belép egy üres kooperatív terembe, pontosan látja, hogy mit tanultak az előző két órában. Ha egy hagyományos órára megyünk be, fogalmunk sincs, miről volt szó 20 perccel korábban. Csak úgy tájékozódhatunk erről, ha megkérdezzük valakit. A közös tudás a kooperatív rendszerekben **nyilvánosan manifesztálódik**, s ezáltal bárki számára – aki tud írni-olvasni –, **hozzáférhetővé válik**.

A **közös és nyilvános dokumentáció** tehát nem opcionális a kooperatív projektek esetében, hanem a **tudáshoz való egyenlő hozzáférés nem elhanyagolható eszköze**. Az együtt-ta-

<sup>20</sup> THOMAS GORDON a *TET – A tanári hatékonyság fejlesztése* című híres könyvében az ajtónyitogató kérdések, a passzív hallgatás, valamint az aktív hallgatás és az énközlés konkrét kommunikációs eszközeit mint a rogersi attitűdök megvalósítását segítő eszközöket vonultatja fel. (Gondolat Kiadó, Budapest, 1989.) A büntetésről, jutalmazásról és dicséretéről szóló izgalmas fejtegetései miatt ajánljuk a szülőknek szóló nézeteit újra összefoglaló *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelelre!* című könyvét is. (Gordon Könyvek sorozat. Assertív. Budapest, 2001.)

nulásban kibontakozó közös tudás külső formája a dokumentáció. A tanár legfeljebb akkor dokumentál, amikor minden projekttermékről digitális fotómásolatot készít, vagy tematikus dossziékat alkot a rengeteg papírból, s kiosztja azokat a kiscsoportoknak, hogy írják gépbe, vagy ragasszák be az osztály tematikus könyvébe, amelyből így később mindenki kiegészítheti egyéni jegyzeteit.

### **Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák**

A Johnson testvérek kiemelik, és a kooperatív tanulásszervezés alapelemévé teszik a személyközi és csoportszociális képességek tudatos fejlesztését.<sup>21</sup>

A **kompetenciaalapú fejlesztés** az újabb attitűd, amely **nélkülözhetetlen a kooperatív tanulásszervezés hatékony lebonyolításához**. A kompetenciaalapú fejlesztés abból indul ki, hogy mindenki számos képességgel rendelkezik, s ezek a képességek – egymástól eltérően is – más-más fejlettségi állapotban vannak az egyes tanulni vágyóknál. Úgy látják, hogy ezért az **egyén kompetenciájának állapotából kiindulva** a képességek fejlődésének mérésével kell ellenőrizni, hogy az általunk szervezett pedagógiai folyamatoknak van-e egyáltalán hatásuk a fejlesztendő területekre.

Nemcsak az együttműködéshez, de magához a hatékony tanuláshoz is szükség van arra, hogy a tanulni vágyó tisztában legyen önmagával, az érzéseivel, az érzéseire adott reakcióival, ismerje értékeit, gyengeségeit, képes legyen kifejezni és kezelni érzelmeit és gondolatait, bízjon önmagában, s ezáltal váljon megbízhatóvá, lelkiismeretessé stb.- sorolhatnánk tovább a személyes kompetenciákat a Goleman által összeállított modellből. A kooperatív tanulás **nem egyszerűen csak épít ezeket a személyes képességekre**, hanem kifejezetten segít felismerni az állapotukat, megfogalmazni a velük kapcsolatos teendőket, továbbá **konkrét fejlesztési eszközöket, működő kooperatív struktúrákat ad az együtt tanulók kezébe**.

*Például, ahogyan a kooperatív „ablak” formába – négyfős csoportoknál egy négy, megszámozott osztással rendelkező téglalap vagy négyzet – a gyerekek egyéni gyűjtéseiket összesítik, azzal folyamatosan erősítik minden egyes gyerek egyéni munkáját, minden egyes egyéni tanulási fázisnál.*

*Az ablakba úgy írják be az egyéni gyűjtéseket – mondjuk öt háziállatot kellett egyénileg gyűjtteni –, hogy az első gyerek megnevez egy általa gyűjtött állatot (pl. házi légy), közösen megnézik, hogy hányan írták még ugyanezt a csoportjukból, és ahányan írták – mondjuk ketten –, abba az ablakszeletbe jegyzik fel, amelyik az ugyanazt írók létszámának megfelel – tehát a kettes ablakszeletbe. A következő egyénileg gyűjtött állatot mindig a következő gyerek mondja, egészen addig, amíg mindenkinek az összes állata el nem hangzik.*

*Valamennyien személyes visszajelzést kapnak. Egyrészt mindenki mondhat állatot, másrészt, ha nem is ő mondja ki, amit gyűjtött, jelezheti, hogy nála is szerepel. (A gyűjtések eredményét egy következő kooperatív lépésben természetesen ellenőrzik – például hogy a házi légy háziállat-e –, de most nem ez az ellenőrző lépés az érdekes.)*

---

<sup>21</sup> Egészen pontosan „interpersonal and small group skills” fejlesztéséről beszélnek, vagyis olyan képességek tudatos fejlesztéséről, amelyek ahhoz kellene, hogy személyes kapcsolatokat tudjunk kiépíteni, s hogy jól tudjunk kiscsoportban együttműködni. (JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R.T. – HOLUBEC, ED. – ROY, P.: *Circles of learning*. Alexandria, 1984.)

*Az ablakból lehet tehát látni az összes gyűjtött állatot, valamint azt is, hogy hányan gondoltak ugyanazokra az állatokra.*

*Minden egyes tanuló, függetlenül attól, hogy jól oldotta-e meg a feladatot, egyenként és személyesen fejtheti ki megoldását, összevetheti a többiekével, és mindenkiét rögzítik is. Ez azt üzeni az együtt tanuló egyéneknek, hogy fontos a munkájuk, mindig figyelmet érdemel. Nem csak akkor, ha jó a megoldás! Ez elősegíti, hogy az egyén képes legyen vállalni az erősségeit és a gyengeségeit is. Éppen ez a közös rögzítés – az ablakban – teszi azonnal nyilvánvalóvá, legalább a társak számára, hogy mi az, amit én csoporttagként nyújtani tudok a témáról. Így a csoportom tagjai képesek visszajelezni számomra, s ezzel is segítik a tanulással kapcsolatos pontosabb önértékelésemet. Például az ablakban rögzített megoldások közös ellenőrzésekor mindenképpen megbeszéljük, hogy mi volt a probléma a gyűjtéssel, s közösen találjuk ki, mit lehetne tenni, hogy a megoldás világos legyen számomra. Ez a folyamatos csoportreflexió nyilvánosság egyike a személyes és szociális kompetenciák leghatékonyabb fejlesztőeszközeinek.*

Az olyan szociális kompetenciák fejlesztésére, mint az empátia (mások érzéseinek felismerése, mások megértése, együttérés stb.) vagy a társas képességek (kommunikáció, mások fejlesztése, a kiscsoportos együttműködéshez szükséges képességek, csapatszellem stb.), szintén nagyon alkalmas a kiscsoport.

Ha az ablakmódszertől kiindulól példát most az együttműködési és kommunikációs képességek felől gondoljuk végig, akkor azt látjuk, hogy a folyamatos csoportnyilvánosság és csoportértékelés, a folyamatos visszajelzés nemcsak a személyes, hanem a csoport működését befolyásoló szociális kompetenciákra is kiterjed. Így a kiscsoport, mint együtt-tanulási struktúra, eleve teret ad a fenti képességek reflexív, tudatos fejlesztésének.

## Tanulási képességek tudatos fejlesztése, akadémikus célok kijelölése

A kooperatív tanulással kapcsolatos korlátozó előítéletek közül az egyik legáltalánosabb – Johnsonék is leszámolnak vele 1984-es alapművükben<sup>22</sup> –, hogy a kooperatív tanulásszervezést a személyes és szociális képességek fejlesztésére találták ki. Az igaz, hogy a kooperatív szituációban hatékonyan és tudatosan fejlődnek ezek a képességek. A kooperatív tanulásszervezés fókuszában azonban a **tudáselsajátítás hatékony, eredményes és méltányosan együttműködő gyakorlata** áll. Vagyis az a felismerés, hogy a közösen elsajátított tudás hatékonyabb tanulást eredményez individuális szinten is. A közös elsajátítás kooperatív tanulásszervezési eszközei lehetővé teszik, hogy a személyes és szociális képességek fejlesztését beágyazzuk a tematikus tanulási tevékenységek eszközeibe. A hazai oktatási gyakorlatban – számunkra érthetetlen módon – egyébként általában különálló folyamatokat terveznek a személyes és szociális képességek, valamint a tanulási képességek fejlesztésére.

*Amikor fenti példánkban ablakba gyűjtik a háziállatokat, akkor nemcsak egyszerűen tanulnak, hanem az ablakba gyűjtés kooperatív eszközének megfelelően egyúttal megtanulnak figyelni egymásra, a türelmet és a másik megértését is gyakorolják a tanulási folyamat során, stb.*

<sup>22</sup> JOHNSONÉK egy egész fejezetet szentelnek a kooperatív tanulással kapcsolatos mítoszok megcáfolására. Ebben a fejezetben olvashatunk a fenti hiedelemről is. (JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R.T. – HOLUBEC, ED. – ROY, P. I. M.)



Látjuk tehát, hogy a kooperatív tanulásszervezési folyamatokban a tanulás áll a középpontban. A kompetenciaalapú fejlesztés harmadik területe az együtt-tanulás során a **tanulási képességek fejlesztése**. A hagyományos iskolákban a gyerekektől elvárják, hogy önállóan, pusztán szorgalomból és őket nem igazán foglalkoztató témákon gyakorolják a tanulással összefüggő olyan képességeiket, mint az önálló és értő olvasás, a jegyzetelés, az értelmezés-elemzés, a közös értelmezés stb.

A kooperatív tanulásszervezés ellenben nem a gyerekek szorgalmától teszi függővé, hogy valaki olvas, jegyzetel vagy értelmez-e egy problémát. A kooperatív tanulásszervezés úgy alakítja a tanulási folyamatokat, hogy a **gyerekek érdeklődésüket követve, de csakis egymással együttműködve tudjanak eredményesen tanulni**. Így mindenkinek a munkájára számít a közösség. Mindenki egyénileg részt vesz a közös munkában, mert a következő lépésben a többiek már szeretnék használni az általa feldolgozott anyagot. Úgy épülnek egymásra az egyes tanulási tevékenységek a kooperatív tanulás során, hogy mindenkiben tudatosul: rá is számít a közösség. Így mindenki egyre tudatosabban vesz részt a közös tanulásban.

A folyamatos kiscsoportos nyilvánosságban rögtön kiderül, ha valaki elakad, és nem tud teljesíteni. Ezekben a helyzetekben jön jól a **tanulási képességek tudatos fejlesztése**. Ha a gyerekek is látják, hogy milyen képességekkel kell rendelkezniük, akkor – társaikkal együtt tanulva – folyamatosan meg is figyelhetik ezeket a képességeket. Ráadásul közvetlenül működés közben – a társaikat figyelve! Ha visszajelzést és segítséget is kapnak egymástól a tanulni vágyók, akkor a kooperatív tanulásszervezés során bátran jelölhetünk ki **konkrét tanulási képesség-fejlesztési célokat**.

A kooperatív tanulásszervezésnek köszönhetően a tanulási idő nagy részében a **tanulók 90-95 százalékáa aktívan dolgozik** (jegyzetel, olvas, elemez, kérdéseket fogalmaz meg stb.). Erre épít a pedagógus, amikor megtervezi, hogy milyen feladatokon keresztül milyen tanulási képességeket szeretne fejleszteni a csoportban (pl. jegyzetelés, lényegkiemelés stb.).

Fontos azonban tudni, hogy ez az aktivitás kiürül, sematikussá válik, ha nem integrálja a résztvevők spontán és tudatos igényeit, elvárásait, fejlesztési ötleteit és szükségleteit.

*Az induló kooperatív tanulásszervezésű órákon gyakran előfordul, hogy a tanár nem vonja be valójában a gyerekeket, mert nem épít tudatosan az érdeklődésükre, spontán és tudatos visszajelzéseikre. Ilyenkor sajnos nagyon hamar unalmassá válik a folyamatos munka.*

*Ha továbbra is „a tanár gondolkodik a gyerekek helyett”, akkor a kiscsoportok előbb-utóbb megunják, hogy folyamatos aktivitással kell asszisztálniuk a tanári „előadáshoz”. Ilyenkor a „kooperatív tanulás” a „matek”-hoz hasonló „szitokszó” lesz a diáknyelvben.*

Ahogy a személyes, szociális képességek, úgy a tanulási-tanítási képességek hatékony fejlesztésére is nagyon alkalmasak a kooperatív szerepek. A csoportban – mint egy dramatikus játékban – szerepeket osztunk. Mindenkinek van szerepe, és mindenkinek más a szerepe. A szerepeket a fejlesztendő kompetenciákon keresztül ragadjuk meg.

*Például, ha a szociális kompetenciák közül az együttműködést szeretném fejleszteni, akkor biztosan lesz a csoportban Bátorító, aki az egyenlő részvétel elvére figyel, s az ablakot vele fogom irányíttatni. Ha a koncentrációt, a feladatkövetést szeretném fejleszteni, akkor lesz egy Nyomolvasó, akinek az a feladata, hogy a csapatot a feladaton tartsa. Nekik kezdetben akár kész feladatvázlatot teszek ki a falra nagy betűkkel: az első dolguk az, hogy lemásolják maguknak. Később, ha már a többiekkel közösen leírtak néhányat – akár az addig másoltak mintájára, akár attól eltérően – ők is elkészíthetik önállóan. Így nemcsak a feladatra koncentrációt, hanem az arra való felkészülést is segítem, stb.*

Az egyes szerepekbe be lehet fűzni az egyéni fejlesztési terveket. A jó tanuló, de halk szavú lánynak adnám a Bátorító szerepét: a feladatából adódóan mindenkihez szólania kell majd a csoportban, ilyenkor kommunikációs eszközöket is a rendelkezésére bocsátok.

*Például a Bátorító, ha látja, hogy valaki nem szólt még hozzá egy olyan kérdéshez a kiscsoportban, amelyet közösen kell megvitatni, szerepe szerint megállítja a beszélgetést, és azt mondja: „Minden vélemény nagyon fontos, ezért hallgassuk meg ...-t (társuk neve) is!”. Nyilván az elején furcsa számára – mint amikor a színész izlelgeti a szerepet –, de nagy segítség lehet egy olyan gyereknek, aki nem szokott megszólítani másokat. A lényeg, hogy a segítő attitűd – minden vélemény számít – konkrétan, kimondva és a megszólalásnak lehetőséget adva megjelenjen, és ne csak szólalmokban létezzon, mondjuk az osztály falára kiírva.*

*Annak a fiúnak adnám az Olvasó szerepét, akit mindenki kedvel, mert nagyon jó „beszélőkéje” van, viszont otthon nagyon sokan laknak egy kis lakásban, s olyan szegények, hogy nincsenek könyveik sem, nem is tud otthon tanulni, ezért még nehezen olvas. Ha a tanulásszervezés miatt a többieknek csak ő olvashatja a közös anyagokat, akkor mindenki érdeke azt diktálja, hogy segítsék az ő olvasási képességének a fejlődését, mert különben saját egyéni tudásuk sem tud fejlődni. Ha mindig az olvasna, aki már remekül tud, akkor „beszélőkés” barátunk mikor tanulna meg olvasni?*

A Johnson testvérek a tudatos kompetenciafejlesztési célok mellett kiemelik az **akadémikus célok** kijelölésének szükségességét is.<sup>23</sup> Az akadémikus célok a követelményszinttel állnak összefüggésben.

Egy kooperatív projekt szervezőjének:

- meg kell határozni a témakörhöz kapcsolódó **forrásokat** (listán és a projekt során jelenlévő forrásokat);
- a mindenképpen érintendő tematikus **problémafelvetéseket, megközelítési aspektusokat**;
- a tematikus feldolgozás során alkalmazott **kooperatív tanulási-gondolkodási sémákat**, gyakorlati eszközöket;
- a kibontott tematikák **rögzítésének**, elsajátításának, az elsajátítás **ellenőrzésének**, az elsajátítási mód **tökéletesítésének** konkrét kooperatív eszközeit;
- minden egyes gyerekre, kiscsoportra, osztályra el kell készítenie a megfelelő **akadémikus célkitűzéseket** (kompetencia- és ismereti célok), vagyis rögzíteni, hogy a tájékozottság milyen szintjére szeretnének közösen és egyénenként eljutni.

<sup>23</sup> Az együttműködési és akadémikus célok kijelölésének szükségességét Johnsonék minden alpművükben kiemelik. Ide mi azt a művet választottuk, amely további kooperatív eszközöket vonultat fel az akadémikus célok kifejtéséhez, eléréséhez. ROGER T. JOHNSON – DAVID W. JOHNSON: *Creative Controversy – Intellectual challenge in the classroom*. Interaction Book Company. Minnesota, 1992.



# A kooperatív mikrocsoportok jellemzői

---

*A kooperatív tanulásszervezés alapötlete strukturális, vagy inkább posztstrukturális. Bevezetése egy dekonstruktív oktatásszervezési aktussorozatot indít el, amely miközben lebontja a tudáshoz való hozzáférés hierarchikus, logo- és etnocentrikus, szegregatív struktúráit, segít a gyakorlatban érvényesíteni az egyenlő részvétel, az egyéni felelősségvállalás, az építő egymásrautaltság, a párhuzamos interakció, a kooperatív nyilvánosság stb. alapelveit először a közoktatásban, majd a társadalmi életben is. Éppen ezért a mikrocsoportról mint kooperatív strukturális alapötletről külön is szót kell ejtenünk.*

\* \* \*

## A mikrocsoport mint kooperatív strukturális alapötlet

A kooperatív tanulásszervezés strukturális alapja a heterogén mikrocsoport (2–6 fő). Nem a mikrocsoport mint „kis tömeg”, hanem mint olyan szervezési keret, amely lehetővé teszi, hogy különböző képességekkel rendelkező, eltérő kulturális hovatartozású és szociális helyzetű, különböző nemű és akár különböző életkorú tanulók hatékonyan, eredményesen és méltányosan dolgozzanak együtt közös és egyéni tanulási céljaik eléréséért.<sup>1</sup>

A kiscsoport a kooperatív tanulásszervezés kerete, de egyben lehetősége is. Olyan emberléptékű keret, amelyben nem tűnik el az egyén a közösségbe olvadva, de amely nélkül nem lehet teljes sikerrel részt venni a tudásszerzés egyéni vagy közösségi útján. Egy olyan együttműködő közösségi tér, ahol mindenki számára van esély a személyes együttműködő megnyilvánulásokra, az egyéni és közösségi sikerekre, ha érvényesítjük a kooperatív alapelveket.

A kooperatív tanulásszervezés során tehát a legpontosabban mikrodinamikus szinten, az együtt tanuló kiscsoportok mikroökonómiájának szintjén kell megterveznünk a pedagógiai folyamatokat. Ebben segítenek a kooperatív tanulásszervezés gyakorlati alapelvei, elsajátítandó attitűdjei, személyes, társas és kognitív kompetenciamodelljei, valamint konkrét módszertani eszközei (Kagan ez utóbbiakat nevezi struktúráknak – a magyar fordításban félreérthetően – kooperatív módszereknek).

Ha a kiscsoportot ugyanúgy kezeljük, mint a nagycsoportot – például ugyanolyan általános instrukciókat adunk: beszéljétek meg, értékeljétek, oldjátok meg stb. –, akkor nincs garancia

---

<sup>1</sup> MEREDITH BELBIN magyarul *A team, avagy az együttműködő csoport* címmel megjelent könyvében (Edge 2000 Kft. Budapest, 2003.) vezetői csoportokkal végzett kutatások eredményeire építve érvel a heterogén összetételű csoportok, valamint a csoportbeli szerepek jelentősége mellett. Kutatásai – igaz, nem a tanulásfejlesztés, hanem az üzleti eredményesség szempontjából – kimutatták, hogy sem az intelligencia alapján, sem a személyiségjegyek alapján homogén módon kialakított csoportok nem tartoznak a kifejezetten sikeres, eredményes csoportok közé. BELBINÉK arra a következtetésre jutottak, hogy legalább nyolcféle, általuk karakterizált személyiségfunkciónak érvényesülnie kell – ha nem is mindig és egyszerre – egy hatékony csoportban, valamint azt is kiderítették, hogy az intelligencia szempontjából mindenképpen vegyes csoportokat kell létrehozni a hatékonyság és az eredményesség eléréséhez.

az együttműködés kialakulására. Ebben az esetben az együttműködés kialakulása ugyanúgy a spontaneitásra van bízva, csak itt megengedő a viszony, míg a – tegyük hozzá, félreértett – frontális oktatás során például tiltott a spontaneitás is. Önmagában azonban a megengedés még nem járul hozzá az együttműködéshez szükséges képességek kialakulásához, ennek következtében például az egyenlő részvételhez sem. Sőt, együttműködési szándék nélküli csoport esetén inkább – a kagani fogalomhasználattal élve – a „potyautasok” és az „igavonók” önkéntes vagy kényszerű szerepeinek kialakulásához vezet. Ezzel szemben nekünk a tanulási formákat és tevékenységeket a mikrocsoporthoz szintjén és egyénre szabva kell megterveznünk, hogy a **spontaneitás azért valahol találkozzon az egyéni és a közös tanulási igényekkel és szükségletekkel.**

A mikrocsoporthoz, mint az együtt-tanulás alapszerkezetéhez, strukturálisan bontja le a hierarchikusan, logocentrikusan gondolkodó és tanárközpontú oktatást. Mivel kliensorientált szemléletből építkezik, **strukturális garanciákat hordoz minden egyes résztvevő hatékony részvételére a tanulás kölcsönös folyamatában.** A tudás forrását nem egy kútfőből meríti tanulása során. A tudás egyik forrása valóban az, amikor egy olyan mestert hallgat valaki, akinek minden megnyilvánulása önmagában már tanítás. Mi, pedagógusok mindannyian ilyen mesterei vagyunk a tanításnak?

A kooperatív tanulásban a kicsoporthoz struktúra **partneri viszonyt tesz lehetővé a résztvevők között.** Egyenrangú a viszony a tudáshoz való hozzáférés tekintetében. (Az már más kérdés, hogy ki hol jár ezen az úton.) Az a lényeg, hogy **mindenkinek személyesen legyen esélye** arra, hogy megnyilvánuljon, megszólaljon, ötletei legyenek, kérdéseket tegyen fel, hibázzon, javítson, stb.

**A tanulási folyamatban való részvételt mindenki számára strukturálisan kell biztosítani.** A pedagógus személyiségének igen nagy szerepe van a tanulás során, de éppen ilyen nagy a gyerekek személyiségének szerepe is. Így személyes és konkrét részvételük nem függhet attól, hogy a tanárnak éppen hány tanulóra van energiája odafigyelni. Egy harmincfős osztályban partnereket kell találnia a közös tanulás megszervezéséhez. Bármilyen meglepő is, a partnerek – a gyerekek – eddig is jelen voltak, csak a tanártól függött, hogy mennyire váltak valóban partnerré mindannyian.

Az együtt-tanulásban való részvételt tehát nem szabad kiszolgáltatni a tanárral való személyes kontaktusok szeszélyeinek. Ezzel nem azt mondjuk, hogy nincs szükség a tanárral személyes kapcsolatra. Sőt, az ellenkezőjét gondoljuk. Ahogyan Niel is állítja,<sup>2</sup> szükség van minden egyes tanítvánnyal külön eltöltött időre a személyes kapcsolat kialakításához. Azonban az együtt-tanulás során a **tanárral való személyes kapcsolat nem lehet a tudás, a fejlődés kizárólagos forrása.**

A mikrocsoporthoz a személyes és társadalmi viselkedés valós tere. Ahol összeér a könyökünk, belelátunk egymás tanulási szokásaiba, stb., ott folyamatosan alkalom adódik a személyes és társas képességek csiszolására. **Az együtt-tanulásnak nem célja, hanem eszköze a személyes és szociális képességek fejlesztése.** Hiszen minél inkább tisztában vagyok önmagammal, és képes vagyok harmonikus viszonyt kialakítani társaimmal, annál hatékonyabb

---

<sup>2</sup> ALEXANDER SUTHERLAND Neil *Summerhill* című híres könyvében, amelyre többek között például THOMAS GORDON is kiemelten hivatkozik, mint amelyből sokat tanult: a gyermeki, kibontakozó lelket figyelembe vevő, a spontaneitásra, az érdeklődés szabad követésére támaszkodó modelljének egyik fontos és nélkülözhetetlen elemeként ír az ő személyes, „terápiás” beszélgetéséről minden egyes tanulóval. (*Summerhill – A pedagógia csendes forradalma.* Kétezeregy Kiadó. Budapest, 2004.)

lesz a közös munkánk és így az egyéni tanuláson is. A mikrocsoportnak azonban érvényesítenie kell a kooperatív alapelveket az attitűdöknek, a kompetenciafejlesztési modelleknek és a gyakorlati megvalósulást segítő módszereknek megfelelően, hogy ez a fejlődési útvonal mindenki számára megnyíljon.

**A kognitív képességek fejlesztése érdekében mindazt, amit eddig osztályszinten terveztünk, le kell vinnünk az egyes mikrocsoportok szintjére.** Így pontosan meg tudjuk határozni, hogy ki, mit hogyan végez, és milyen mélységben fog részt venni a közös tanulásban. A kooperatív tanulás szervezését megtervezésekor **képzletben folyamatosan egy mikrocsoportot kell munka közben magunk előtt látni.** Tehát nem elég megtervezni, hogy az anyagot, amelyet majd a csoportok feldolgoznak, milyen és hány részre osztjuk, hanem lépésről lépésre látnunk kell magunk előtt, hogy mitől fog ebben mindenki egyenlően részt venni és egyenlően hozzáférni a többiek tudásához, önmagunkat is beleértve.

Ha nincs konkrétan megtervezve, hogy ki mit végez, akkor a mikrocsoport nem fogja garantálni a kooperatív alapelvek érvényesülését. Egy gyakorlott kooperatív csoportban, ahol már kialakultak a megfelelő személyes és szociális képességek, már nem kell lépésről lépésre megtervezni a tanulási folyamatot, mert automatikusak a kooperatív csoportgesztusok. A kooperatív tanulás szervezése során és a fejlesztés kezdeti szakaszában viszont nagyon pontosan meg kell tervezni, hogy ki mit csinál a csoportban.

### **A kiscsoport mint az együtt-tanulás személyes tere**

*Egy 3-4 fős csoportban esélyem van teljes személyiséggel – testtartással, mimikával, kisugárzással, „hónaljzagommal” stb. – részt venni a tanulási folyamatokban. Ez a létszám jelenti azt a léptéket, határolja be a tényleges tereket, ahol biztonságosan hozzáférhetek a tudás forrásaihoz: legyenek azok akár a társaim, akár más tudásszerzési eszközök.*

A személyes jelenlét biztosítása garancia a spontaneitásra is. **A spontán visszajelzések, ötletek, problémamegoldások a csoportban dolgozó egyének újabb és újabb személyes erőforrásait nyitják meg.** Emlékszünk, Johnsonék „face to face, knee to knee promotive interactions”-ról beszélnek. Olyan személyes térben zajló előmozdító, motiváló együttműködésről, ahol az együttgondolkodó partnerek megérinthetik egymást, személyes és emberi gesztusokat, testbeszédjeleket adhatnak egymásnak. Éppen ezért a kooperatív tanulás olyan környezetet kíván, ahol a mikrocsoportok terei megfelelnek a személyesség, a személyes megnyilvánulás kritériumainak.

### **A kiscsoport mint az együtt-tanulás folyamatos nyilvánosságát biztosító tér**

A kiscsoport strukturálisan biztosít folyamatos nyilvánosságot a tudásnak.

*Egy 30 fős osztályban, a hagyományosan frontális osztálymunkának nevezett tevékenység során a pedagógus nem tud minden egyes gyereknek lehetőséget biztosítani arra, hogy kérdéseket tegyen föl, elmondja ötleteit, kiderítsék, hogy mit nem ért, mit végzett el, stb.*

*A kiscsoport nyilvánosságában azonban rajtam kívül legalább egy együtt-tanuló társam, a párom, de inkább további 2-3 partnerem folyamatosan tudja, hogy mit nem értek, mit tudok, mit végeztem el, és mit nem.*

A kiscsoport strukturálisan is megfelel a szubszidiaritás demokratikus elvének, vagyis minden egyes érintettnek folyamatosan lehetőséget nyújt a megnyilatkozásra. Minden csoporttag tudással kapcsolatos kérdései, ötletei, értelmezései, feladatteljesítései nyilvánosságra kerülnek legalább egy-két társ számára. Ez a **kiscsoportos kortárs nyilvánosság formálja a kooperatív alapelvek szellemében a csoport együttműködését**, benne az egyes csoporttagok felelősségvállalását. A kiscsoport folyamatos nyilvánosságával spontán és/vagy tudatos egyéni számonkérhetőséget biztosít a személyes felelősségvállalás számára. Mindezt strukturálisan segít kialakítani, működtetni, nyilvánosságra hozni és visszacsatolni a diák által képviselt kooperatív szerep, valamint az adott feladat során kiosztott személyre szabott feladat.

### **A kiscsoport mint az oktatás demokratizálásának kerete**

A létrejövő kiscsoportok, illetve a kiscsoportokban működtetett kooperatív szerepek a hagyományos oktatásszervezés során is meglévő – és elsősorban a tanár által viselt – **jogokat, kötelességeket és felelőségeket osztják meg, illetve egy szinttel lejjebb, a kiscsoport szintjére delegálják**. Ez egyben a tanár szerepének jelentős változásával is jár. Azaz a **tanár előkészítő, szervező, koordináló, mintaadó és monitorozó szerepet tölt be**. A „témán tartás”, az „időkeret kihasználása”, „az írásbeli munka elkészítése” és az „intenzív részvétel” biztosítása azon a szinten történik, ahol maga a tudásszerzési interakció: a kiscsoportban. E tevékenységek megvalósulásának garanciája a tanulásszervezés során biztosított folyamatos nyilvánosság akár a kiscsoporton belül, akár a kiscsoportok között.

*Ha az általunk használt minőségi oktatás kritériumai alapján szeretnénk végiggondolni tanári munkánkat, akkor fel kell tennünk magunknak a következő kérdéseket: Képesek vagyunk-e egy személyben folyamatosan biztosítani valamennyi diákunk esetében, hogy az órai témával foglalkozzon? El tudjuk-e érni, hogy mindenki elvégezze az írásbeli feladatokat? Látjuk-e az időkihasználás mikéntjét? Személyre szabottan tervezzük és bonyolítjuk le a tanulási folyamatokat? Természetesen egy 25-30 fős, de akár ennél alacsonyabb létszámú osztályban sem várható el, még óriási erőfeszítések ellenére is e sokrétű feladatellátás egy személytől. Miközben „parlagon heverő” 25-30 humán erőforrás segíthetné a munka elvégzését. A demokratizálás tehát nemcsak méltányossá teszi a folyamatot, hanem a hatékonyságot (az erőforrások kihasználtságának maximalizálását) is jelentősen növeli.*

A kiscsoportos kooperatív struktúrák tehát lehetővé teszik, hogy **bármely nagy elemszámú tömeg esetén minden résztvevőnek biztosítani lehessen a demokratikus személyes érdek- és értékartikulációt**. A kiscsoportokban mindenki teljes személyiségével képviselheti önmagát, családját, kultúráját stb.

A kooperatív gyakorlati elvek és eszközök rendszere lehetne az a gyakorlat, amely a kooperatív kiscsoportokban miniatürizálja a demokratikus társadalmi viselkedések mikrocspijeit. A mikrocsoport **személyesen teszi hozzáférhetővé a kooperatív demokratikus együttélés vívmányait**. Ahogyan a bitek, mikrocspiek, mémek teszik személyesen hozzáférhetővé közös emberi kultúránkat az internet és a számítógépek segítségével, a kooperatív kiscsoportok

organikus és demokratikus hálózatai úgy tehetnék személyesen hozzáférhetővé a demokratikus nyilvánosság, a viselkedés, a népszuverenitás gyakorlásának valódi tereit.<sup>3</sup>

### **A kiscsoport mint az együtt-tanulás folyamatos, tudatos és spontán visszajelzési kerete**

A tanulás során a kompetenciafejlesztés egyik legfontosabb eszköze a folyamatos visszajelzés, reflexió. Ezt az azonos témával foglalkozó tanulótársak éppen olyan hasznosan tudják biztosítani, mint a pedagógus. Hiszen ha nem képesek átadni a társuknak azt, amit tudnak, vagy ha nem tudnak a társuk kérdéseire meggyőzően válaszolni, akkor világos, hogy saját tudásukat is fejleszteniük kell, és akkor nem is mondhatjuk, hogy mélyen megértett ismerettel rendelkeznek a tárgyban. Így az is kiderül, hogy a társak kérdése, noha a nem értésből fakad, mégis előbbre viszi a csoport – s benne a tagok egyéni – tudását. **A tanulókat kompetensnek kell hinnünk saját feladataik ellátásában, problémáik megoldásában; hinnünk kell énkülszerű tendenciájukban, amelyhez a kiscsoport folyamatos keretet biztosít.**

*A hagyományos visszajelzési eszközök hiányosságaként több dolog is felsorolható. Például nem biztosítják elég gyakran, hogy tudásáról mindenki visszajelzhessen (vegyük csak a témazáró vagy a röpdolgozatok gyakoriságát). Meglehetősen véletlenszerű az ellenőrzés is (nézzük a sokat jelentkező vagy soha nem jelentkezők felszólítása közötti választást). Illetve az is fontos, hogy a tanár-diák közötti visszajelzést sokkal inkább az ellenőrzés, mintsem a folyamatos, a tudásszerzés során jelen lévő természetes megnyilatkozás jellemzi.*

### **A kiscsoport mint az együtt-tanulás folyamatos, tevékenykedtetően mintaadó kerete**

A mikrocsoport terében, egymással testközelebi viszonyban a csoporttagok minden érzékszervükkel érzékelni tudják egymás tanulási és viselkedési szokásait, mintáit, paneljeit. A folyamatos közös munka során spontán mintagyűjtés és -másolás történik, amelyet a részt vevő csoporttagok már meglévő képességei alakítanak. A pedagógus azonban maga is ad – többnyire a szerepek, a tanulási segédletek, valamint a feladatok és instrukciók összeállításával – tanulási-viselkedési mintákat. Nyilván olyanokat, amelyek a kooperatív alapelveknek és attitűdöknek megfelelően adnak gyakorlati eszközöket a résztvevők kezébe. Így a kiscsoportban a folyamatos együtt-tanulás **valós tanulási tevékenységekre és azok élményszerű tapasztalataira épülve segíti a személyes, szociális és tanulási/kognitív képességek fejlesztését.**

<sup>3</sup> E. F. SCHUMACHER 1973-as, ma már az ökológiai gondolkodást befolyásoló alpműként számon tartott *Small Is Beautiful* című könyvében (Harper and Row. New York, 1973.) éppen így az emberarcú, emberléptékű, „kicsi” technikai és társadalmi rendszerek szükségességéről beszélt. SCHUMACHER könyve magyarul *A kicsi szép* címmel jelent meg. (Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest, 1991.)



## A kiscsoport mint az együtt-tanulás közösségi magja

A kiscsoport mint strukturálisan garantált személyes tér **lehetőséget ad a csoportkohéziós erők megnyilvánulására**. A kiscsoport hamar közösséggé fejlődik, ha megfelelő eszközökkel és folyamatosan segítjük alakulását. A kiscsoport folyamatos nyilvánossága, amely a személyes és szociális képességek fejlesztésének egyik fontos eszköze, lehetővé teszi, hogy az együtt tanulók társakká, partnerekké váljanak, akiknek **közös céljuk** – többek között – **mindegyikük egyéni tanulási és személyes céljainak megvalósítása**. Ebben a személyes térben a résztvevők nemcsak képviselhetik értékeiket, véleményüket, kultúrájukat, hanem a kölcsönös tanulás érdekében kifejezetten segítenek minden egyes résztvevőnek artikulálni ezeket. Így egymást megismerve, elfogadva, az együttműködés és a tudatos kompetenciafejlesztés eszközeit alkalmazva a mikrocsoportok kis, együttműködő közösségekké érnek, amelyek a nagycsoporton belüli együttműködés alapját is képezik.

A kooperatív tanulásszervezés egyenlő részvételi elve azt is jelenti, hogy lehetővé kell tenni, hogy előbb utóbb mindenki együtt dolgozzon mindenki mással a csoportból.

*Például a mozaikmódszer során a mikrocsoport tagjai szétválnak, és más-más mikrocsoportok tagjaival együtt, más-más területen mélyítik el a tudásukat, amelyet aztán hazahoznak saját eredeti csoportjukba, s összerakják a másol elsajátított ismereteket. Ezeket szakértői csoportoknak nevezük, hiszen a különböző kiscsoportokból érkező csoporttagok azonos témán dolgoznak. Itt legalább másik két-három csoport tagjaival dolgozik együtt valaki. A mozaikok során tehát lehetőségünk van arra, hogy az eredeti csoportok mellett egy-egy részfeladatra újabb és újabb ideiglenes csoportokat hozunk létre. Így akár egy projekten belül is dolgozhat mindenki mindenkivel.*

A csoportokat projektenként kell egyben tartani, de minden csoportot az első közös sikerig biztosan együtt tartunk. Ha nem tudnak együttműködni, mert még nem sajátították el a kooperatív eszközök használatát, nem választhatom szét őket, mert akkor azzal azt üzenném, hogy az együttműködés nem közös munka eredménye, hanem a résztvevők összeállításától függően lehetséges. A kooperatív tanulásszervezés **nem feltételezi mindenkiről, hogy képes együttműködni, éppen ezért mindenki számára jól használható eszközöket biztosít hozzá**. Azzal segíti az együttműködéshez szükséges képességek kialakulását és fejlesztését, hogy folyamatait, struktúráit úgy alakítja ki, hogy csakis kooperációban lehessen működtetni.

*Például a fenti mozaikban, amikor a csoportunkból mindenki elmegy valamilyen szakterületet tanulmányozni – pl. más-más háziállatokat a negyedikesek –, csak akkor lesz valakinek teljes a tudása, ha a csoporttagok megosztják egymással, amit tanultak. A megosztásra azonban konkrét módszereket is adnunk kell: például egy közös táblázatban szedjék össze a lábak száma, a táplálkozás, a méret, a hím- és nőnemű egyed megnevezése szerint, vagy hogy hol és hogyan tartják, stb. Így mindenkinek a tudása nyilvánosságra kerül, s egyenlően hozzá is férnek egymáséhoz. Látnuk, hogy itt egyszerre ismerkednek az állatokkal. Ez lehetővé teszi, hogy a későbbiekben életközösségeket szimuláljanak, tervezzenek, figyeljenek meg, s a tanult elemeket ökológiai összefüggésükben tanulmányozva mélyítsék ismereteiket. (Milyen a baromfiudvar, disznótartás otthon, vagy egy patak faunája stb.)*

A tanulásszervezés és a csoportfejlesztés eszközrendszere segíti tehát a mikrocsoportok közösséggé érését.

Tudomásul kell vennünk azonban, hogy a csoportok megtervezésekor mindig a gyerekekből kell kiindulni. A **ő megismerésükre kell építeni a csoportok kialakítását és fejlesztését**.

A kooperatív tanulásszervezés során mindig heterogén csoportban gondolkodunk!

Az egyik dimenzió a gyerekek személyes, szociális és kognitív/tanulási képességeinek állapota, a másik személyes értékpreferenciáik ismerete, a harmadik a nagycsoport szociometriai helyzete. Lehetne további személyiség- és csoportdimenziókat sorolni, de lényege szerint abból kell kiindulni, hogy a csoporton belül a különböző képességek jól kiegészítsék egymást, arányosan és párhuzamosan legyen elosztva a csoport humán erőforrás-rendszere.

*Például, ha elvégeztem egy szociometriai mérést, amelyből kiderül, hogy ki kivel lenne együtt szívesen egy csoportban, valamint felmértem a gyerekek érdeklődését, akkor ennek alapján már biztosan minden gyerek mellé tudok legalább egy olyan társat tenni a csoportba, akivel szívesen lenne együtt, vagy akivel egyezik az érdeklődésük. Ezzel a tervezéssel erősítem a mikrocsoport kohézióját.*

### A kiscsoport mint az individualizáció biztosítója

A 3-4 fős léptékben végiggondolt tanulási folyamatok lehetőséget adnak arra, hogy egyéni tanulási és viselkedési formákat tervezzünk. Ha egymással tanuló három-négy gyereket képelek el, akkor pontosan megtervezhetem a csoporton belül azonos időben zajló folyamatokat. A különböző – a gyerekek fejlesztési igényeinek, szükségleteinek megfelelő –, differenciált feladatokat a szerepek mentén könnyű karakterizálnunk.

*Ha például – kezdő, négyfős, kooperatív csoportnál – szövegértelmezési feladatot szeretnénk megoldatni, akkor mindenképpen kell egy Nyomolvasó, aki a feladaton tartja a csoportot, egy Jegyző, aki a közösen megállapított dolgok közös lejegyzését koordinálja, egy Bátorító, aki az egyenlő részvételre ügyel, valamint egy Időgazda, aki az idő hatékony kihasználását szervezi. A szerepeket az egyéni fejlesztési szükségletekhez képest osztom ki. Az lesz a Bátorító, akinek már megy a feladat megoldása, hiszen így képes arra is figyelni, hogy mindenki részt vegyen az értelmezésben. Az lesz a Jegyző, aki nehezen ír, jegyzetel. A többieknek így mindenképpen hozzá kell járulniuk a közös jegyzet elkészüléséhez, s közben őt is fejlesztik; gyakorolja a jegyzetelést. És így tovább. A szerepekhez kapcsolódó eszközöket csoportonként is differenciálhatom. Az egyik csoport Jegyzője már jól használja a táblázatokat, de nehezen fogalmaz. Neki táblázat helyett befejezetlen mondatok formájában adom ki a jegyzetelési feladatot. A másik csoportban neki éppen még csak értelmező táblázat segítségével megy az értelmezés lejegyzése. A harmadik csoportban a Jegyző kreativitását szeretném fejleszteni, ezért kérdező-dobókockát rakok az asztalukra, ennek segítségével véletlenszerű – a kockadobással kiválasztott és általuk felírt – kérdésekre kell válaszolniuk a szöveg alapján.*

Látjuk tehát, hogy a párhuzamos interakciót lehetővé tevő kiscsoport – a kooperatív alapelveknek, attitűdöknek és módszereknek köszönhetően – egészen az individuális szintig hatolva képes garantálni az egyéni fejlesztési tervek érvényesülését.

### A kiscsoport létrehozásának lehetséges változatai

A kiscsoport alakításának legfőbb szempontja az erőforrások egyenletes és párhuzamos elosztása, a heterogenitás. A kooperatív tanulás alapegységeként szervezett mikrocsoportokat véletlenszerű és irányított módon is létrehozhatjuk.

## VÉLETLENSZERŰ CSOPORTALKÍTÁS

A véletlenszerű csoportalakítási módok esetén egyenlő az esélyünk homogén és heterogén összetételű mikrocsoport létrejöttére. Esetenként kénytelenek vagyunk véletlenszerű csoportalakítási módokat alkalmazni, különösen akkor, ha nincsenek előzetes ismereteink a csoportról, nincs is lehetőségünk az előzetes ismeretek megszerzésére, és olyan rövid időt töltünk a csoporttal, hogy a részletes megismerésre szánt idő nem térül meg.

Néhány példa a véletlenszerű csoportalakításra

### Véletlenszerű szerepmozaik

- A kooperatív munka során használni kívánt szerepeknek megfelelő eszközöket készítünk elő (pl. szerepkártya megnevezéssel, szerepeknek megfelelő színű lap vagy filctoll). Annyi szerepet választunk, ahány fős csoportot szeretnénk létrehozni, és mindegyikből annyi darabot, ahány csoportunk lesz. (azaz annyi különböző szerephez való eszköz készül összesen, ahány fős a nagycsoport).
- Mindenki véletlenszerűen húz vagy választ egy eszközt (kártyát vagy filcet).
- A résztvevők a teremben sétálva keresnek 3-4 olyan további személyt, akinek más-más szerepszekőze van.
- Az egymásra talált csoportok leülnek és megismerkednek.

### Véletlenszerű csoportalkotás kollázsképpel

- A kooperatív munka során feldolgozandó témához kapcsolódóan annyi képet választunk, ahány csoportot szeretnénk létrehozni.
- A képeket annyi részre daraboljuk, ahány fő lesz egy csoportban (azaz annyi képrészletünk lesz összesen, ahány fős a nagycsoport).
- Minden résztvevő húz egy képrészletet.
- A résztvevők a teremben sétálva megkeresik azokat, akikkel egy teljes képet tudnak alkotni.
- Az egymásra talált csoportok leülnek és megismerkednek.

### Véletlenszerű érdeklődési mozaik

- A feldolgozandó témát rész témákra bontjuk, és annyi altémát nevesítünk, ahány csoportot kívánunk létrehozni.
- Minden altémából annyi darabot készítünk, ahány fős csoportot kívánunk létrehozni.
- Az így létrejött altémák címeit papírcsíkokra írjuk (azaz annyi papírcsíkkunk lesz összesen, ahány fős a nagycsoport), és egy körbejárható asztalra helyezzük.

- Minden résztvevő érdeklődése szerint választ egy altémát.
- Az azonos témát választók megkeresik egymást, ők alkotnak majd egy csoportot.

### **Irányított csoportalkotás**

Az **irányított csoportalkotás** tudja csak egyértelműen biztosítani a kooperatív tanulás céljait: a heterogén csoportban történő interaktív tudásszerzési folyamatot és az ehhez kapcsolódó kompetenciafejlesztést. Az irányított csoportalkotáshoz minden diákról, illetve a csoportról előzetes ismeretekkel kell rendelkezniük. Az alaposan végiggondolt és megtervezett csoportalakítás a tanár részéről komoly előkészületeket igényel az alábbi szempontok szerint.

- A tanárnak tudnia kell, hogy az adott tudásterületen a diák milyen ismeretekkel, képességekkel és készségekkel rendelkezik. Ennek felmérése nemcsak a csoportbeosztást segíti, hanem kiindulópontul szolgál a kooperatív munka keretében végzett differenciáló, egyéni fejlesztést szolgáló munkához is.
- Az osztály szociometriájának elkészítése a csoportbeosztást a folyamatos csoportfejlesztés feladatai szempontjából érinti. Tudnunk kell, hogy az osztályban ki kivel tud és szokott együttműködni, ki van központi és peremhelyzetben.
- Figyelembe kell vennünk az egyenletes fiú-lány, a különböző nemzetiségi, vallási hovatartozás és társadalmi helyzet szerinti elosztást, szintén az egyenletes heterogenitásra fókuszálva.

A fentieknek megfelelően – egy négyfős csoport esetén – a következők meglétekor mondható ideálisnak egy heterogén csoport.

- Az adott tudásterülethez köthetően egy élenjáró, egy jelentős segítségre szoruló és két közepesen teljesítő diák kerül a csoportba.
- Biztosan tudjuk, hogy milyen viszonyban vannak az egy csoportba soroltak egymással. (Vállalható a nagy „ellenségek” vagy „legjobb barátok” egy csoportba sorolása, ekkor azonban a csoportfejlesztésnek erőteljesen meg kell jelennie a folyamatos és kiegyensúlyozott együttműködés érdekében.)
- Fiúk és lányok is vannak a csoportban.
- A csoport nemzetiségi, vallási és társadalmi helyzet szempontjából sokszínű.

Néhány példa az irányított csoportalkotásra:

### **Irányított szerepmozaik**

- A kooperatív munka során használni kívánt szerepeknek megfelelő eszközöket készítünk elő (pl. szerepkártya megnevezéssel, a szerepeknek megfelelő színű lap). Annyi szerepet választunk, ahány fős csoportot szeretnénk létrehozni, és mindegyikből annyi darabot, ahány csoportunk lesz. (Azaz annyi különböző szerepeszköz készül, ahány fős a nagycsoport).
- A szerepeszközök hátára ráírjuk azok nevét, akiket az adott szerepben szeretnénk látni.

- Mindenki véletlenszerűen húz vagy választ egy szerepszekőzt (kártyát vagy színes lapot).
- A résztvevők a teremben sétálva odaadják a szerepszekőzt annak, akinek a neve szerepel rajta.
- Amikor már mindenkinél ott van a saját szerepszekőze, megkeres 3-4 olyan további személyt, akinek más szerepszekőze van.
- Az egymásra talált csoportok leülnek és megismerkednek.

### **Irányított csoportalkotás kollázképpel**

- A kooperatív munkával feldolgozandó témához kapcsolódóan annyi képet választunk, ahány csoportot szeretnénk létrehozni.
- A képeket annyi részre daraboljuk, ahány fő lesz egy csoportban (azaz annyi képrészletünk lesz, ahány fős a nagycsoport).
- A képrészletek hátuljára felírunk egy-egy nevet, azokét, akiket szeretnénk egy csoportba sorolni.
- Minden résztvevő húz egy képrészletet.
- A résztvevők a teremben sétálva megkeresik azt a személyt, akinek a neve az általuk húzott képrészlet hátulján szerepel, és átadják neki.
- Amikor már mindenkinél a saját nevével ellátott képrészlet van, a teremben sétálva megkeresik azokat, akikkel egy teljes képet tudnak alkotni.
- Az egymásra talált csoportok leülnek és megismerkednek.

### **Irányított csoportalkotás néma szimbólumkereséssel**

- Annyi szimbólumot választunk, ahány kiscsoportot szeretnénk létrehozni (csillag, kör, négyzet, kereszt stb.).
- A szimbólumokat a tervezett csoportok létszámának megfelelő számú kis öntapadós cetlikre másoljuk. (Például, ha négyfős csoportok lesznek, akkor négycsillagos, négy kört ábrázoló cetli stb.)
- A résztvevők csukott szemmel, körben ülve meditálnak, vagy a csendre koncentrálnak.
- A pedagógus az összeállított kiscsoportok listája alapján ugyanolyan szimbólumot ábrázoló cetlit ragaszt finoman az egy csoportba kerülők homlokára (de akár a hátára is).
- Ha mindenkin van már cetli, akkor a résztvevők kinyithatják a szemüket, és megpróbálják megkeresni saját csoportjukat. Egyetlen egy szabály van: tilos beszélni!
- Miután a csoportok összeálltak, érdemes megkérdezni, hogy mi alapján tudták eldönteni, ki hova tartozik. (A többiek együttműködése nélkül senki nem tudná megtalálni a maga helyét!)

# Kooperatív szerepek

*Mindig is úgy éreztem, hogy azok a csoportbeli szerepek – jeles tanuló, kisdobos, úttörő, rajtítkár, jó képességű, de egy kicsit lusta, aki matekórán már nem teheti föl a kérdéseit, mert azokkal mindig elmegy az óra stb. –, amelyeket az iskolában kaptam, nem illenek rám. Sőt, olyan etikai megközelítéseket tartalmaztak, amelyek az iskolában inkább gátolták az együttműködésemet. Az osztályozás mentén való ítékezés alakította ki az osztály hierarchiáját, miközben arról tanultunk történelemórán, hogy minden ember egyenlő, és diktatúra ott van, ahol ez nem érvényesül. A gyerekek a tanult irányelvekre alapozva fellázdak, vagy diáknyelven kommunikáltak, egyfajta szolidaritást kialakítva egymás között. Osztályfőnöki órákon a diktatórikus tanári és társi viselkedést, a reáltárgyakon a materializmust filozófiailag, később a filozófiaórákon a szocializmust marxi elvekből kiindulva és az emberi jogok felől támadva tettünk kísérletet együttműködőbb iskolai létezés kialakítására. Olyan szerepeket kerestünk, amelyek lehetővé teszik – az akkor még hazug módon hirdett – emberi együttélési jogok érvényesítését. Az ország 1989-ben megpróbált kibújni a diktatórikus szerepek ránk merevedett bőréből; a kérdés csak az, hogy a társadalmi gyakorlatban – például a közoktatás területén – érvényesülnek-e már a várva várt emberi és gyermeki jogok.*

\* \* \*

A kooperatív tanulásszervezés az emberi személyiség egyediségéből, egyetlenségéből és megismételhetlenségéből, egyszóval individuális jellegéből építkezik, és az egyén kompetenciái, fejlesztendő képességei mentén szervezi folyamatait. Erre a kooperatív szerepek igérkeznek legjobb formának.<sup>1</sup>

Az individualizáció – többek között Harold Wenglinsky<sup>2</sup> kutatásai szerint is – a minőségi oktatás egyik meghatározó komponense. Egész pontosan az a kérdés, képesek vagyunk-e úgy szervezni oktatásunkat, hogy az kielégítse mindenki egyéni fejlesztési igényét, szükségleteit és érdeklődését.

## A kooperatív szerep mint viselkedésminta

Furcsa, hogy az egyéni és megismételhetetlen fejlesztés kapcsán kooperatív szerepekről beszélünk. Valójában itt arra van szükség, hogy valahogy összehangoljuk, és dramaturgiát biztosítsunk az egyéni tanulásban-fejlesztésben megvalósuló együttműködésnek. **A szerep**

<sup>1</sup> A szerepek jelentőségét hangsúlyozzák a JOHNSON testvérek, és KAGAN is külön részt szentel neki a *Kooperatív tanulás* című könyvében.

<sup>2</sup> HAROLD WENGLINSKY a minőségi oktatás jellemzőiként az individualizáció mellett a magasabb értelmi-gondolkodási sémák használatát, az együttműködésre épülő tanulást és az autentikus visszajelzést emeli ki *How teaching matters – Bringing the classroom back into discussion of teacher quality* című kutatási jelentésében. Education Testing Service. Princeton, 2000.

Fontos itt megjegyezni a WENGLINSKYÉK által használt „magasabb gondolkodási képességek” kapcsán, hogy a pszichológiai, de a kooperatív tanulóval kapcsolatos szakirodalomban is megkérdőjelezzük a gondolkodási képességek hierarchikus felfogását, helyette a gondolkodási képességek és a fejlesztésükre, megragadásukra alkalmas sémák, formák minél szélesebb körének alkalmazásáról beszélnek. Például SPENCER KAGAN is a *Rethinking thinking* című írásában. (Kagan Online Magazine, 2005. [www.kaganonline.com/KaganClub/index.html](http://www.kaganonline.com/KaganClub/index.html).)

tehát itt mint típus, viselkedésminta és modell jön szóba. Az egyik feltevés az, hogy az embernek a tanuláshoz szükséges képességei, a nagyon szélsőséges esetektől sem eltekintve, fejleszthetők. A másik az, hogy ráadásul különösen társas viszonyokban azok. Ha ez így van, akkor a képzelet és a gyakorlat által egyaránt megragadható eszközre van szükség, például a szerepekre. Egyebek mellett a dráma lehet az, amelynek – mivel a legelképezhetőbb emberi helyzeteket is képes a gyakorlatban modellezni – nem lesz nehéz eszközöket ajánlania a sokkal egyszerűbb alapelvekre épülő együttműködéshez.

### **A kooperatív szerep mint fejlesztési célokat szolgáló eszköz**

A kooperatív csoportban minden tag egyenrangú szerepet vállal. A szerepek között tehát nem hierarchikus, hanem partneri és együttműködő a viszony. Az egyenrangúságot az egyenlő részvétel elvére épülő rotáció is biztosítja. A szerepek a tematikus/akadémiai célok, valamint a fejlesztendő tanulási, személyes és szociális kompetenciák alapján alakulnak ki. A szerepek és csoportok nevei egyúttal segítik a csoportok és az egyének identitásfejlesztését is.

*Tehát a szakértői csoportok választhatnak csoportnevet a mozaikban kapott speciális téma alapján is, például a 8-9 éves korosztály a ház körül élő állatok projektben: vágató lovak, bátor kutyák, lusta macskák, vidám egérek stb. A szerep egyik oldala ugyanis a szakértői csoporthoz tartozás, a vágató lovak csoport tagjai a lovak szakértői lesznek.*

A szerep másik oldala az egyéni kompetenciafejlesztés felől közelít, ez a szerep személyes oldala.

*Kiss Jancsi nemigen szereti a könyveket, otthon csak tévét néznek, nem is érti, „mi jó lehet a könyvekben?”. Akkor nyilván ő lesz a csapatban a Nyomolvasó, aki azt a feladatot kapja, hogy a könyvtárból behozott szép, lovas könyvekben megkeresse a neki tetsző képeket, valamint az előre kijelölt részeket, majd később már a tartalomjegyzék alapján, végül önállóan gyűjtsön anyagokat – képeket, szövegrészeket, adatokat.*

Látjuk, hogy a szereplő feladatai éppen a fejlesztendő kompetenciák területére esnek; nevezük ezt most „barátkozás a könyvekkel” tanulási kompetenciának. A különböző szintű „barátkozás a könyvvel” megjelenhet egyszerre is.

*Jancsinkhoz hasonlóan Évi és Robi is Nyomolvasó, csak más-más csoportban. Kiss Jancsi most éppen képet gyűjtve lapozgatja a lovas könyvet – nagyapjának is vannak lovai. Évi már a képaláírásokat olvassa, szürke – kedvence a szürke – macskafajtákat gyűjt. Robi pedig egy-egy, szerinte fontos mondatot másol a kutyás könyvből – kutyát szeretne tartani otthon. Lehet, hogy érveket gyűjt?*

Látjuk, hogy a barátkozás a könyvvel más-más fokozatait végzik. A különböző szintek egymásra épülnek. Mi is mindig lapozgatással kezdjük a barátkozást a könyvekkel.

## A kooperatív szerep mint strukturális eszköz

Kagan egyik cikkében<sup>3</sup> kiemeli a kooperatív struktúrák jelentőségét a tudatos kompetenciafejlesztésben alkalmazott szerepekkel szemben. Kagan szerint a **struktúra, a szervezési mód a döntő a kooperatív alapelvek érvényesítésekor**. Úgy tűnik, hogy a szerepek strukturális jelentősége mellett kiálló kooperatív elképzelés külön megvilágítást érdemel, hiszen Magyarországon a Slavin- és a Kagan-féle iskolák az elterjedtebbek, amelyek kisebb jelentőséget tulajdonítanak a szerepek használatának.

A Johnson testvérek elképzeléseiben autonóm gyerekek együttműködéséről van szó. **A szerepek segítenek megőrizni a tanulásban részt vevők autonómiáját**, vagyis a kooperatív tanulásszervezés befogadja és elfogadja a tanulásban részt vevő, mégoly különböző individuumokat is. Azáltal, hogy valaki a csoportban egy szerepet kap vagy választ, lehetőséget kap arra, hogy tudatosan gyűjtse össze a szerepéhez szükséges eszközöket, hiszen csak a szerepe karakterét és feladatait kell követnie. Mivel egy szerep adja saját teljesítményének fejlesztési keretét, könnyebb a reflexió is, hiszen csak a szerep keretei között kell a képességekre reagálni, s nem folyamatosan az egész személyiség van „pellengérré állítva”, mint egy kínos felettetésnél a tábla előtt. Az a gyerek, aki a szerepben esetleg kényelmetlenül érzi magát, könnyebben fogalmazza meg az érzéseit, észrevételeit egy szereppel kapcsolatban – vagyis megőrizheti személyiségének autonómiáját, mint az, aki a táblánál arra a tanári kérdésre válaszol, hogy „Hányszor olvastad el otthon a leckét?”.

**A tudatosan vállalt egyenrangú kooperatív szerepek ugyanakkor strukturális eszközök.** Egyrészt pozitív egymásrautaltságot kialakító módon differenciálják, szervezik és építik egymásra a csoporton belüli tevékenységeket – mindenkinek más, de a többiekét kiegészítő szerepe van. Másrészt a tanult és átélt kooperatív viselkedésmintákat, köztük a kagani struktúrákat is felfűzik egy-egy szerepkör mentén – például a Bátorító gyűjti az egyenlő részvételt biztosító kooperatív eszközöket, csoportstruktúrákat (körkérdés, szörforgó, ablak stb.). **A kooperatív szerepek használata tehát mind a csoporton belüli struktúrák kialakításában, mind az egyes szereplők által gyakorolt kooperatív eszközök repertoárjának összeállításában jelentős segítséget jelent!**

A szerepek viselése és csoportbéli működtetése lehetőséget ad arra, hogy – begyakorolva az eszközök egy széles repertoárját – valamennyi csoporttag és kiscsoport autonóm módon tudja szervezni saját együtt-tanulási stratégiáját, módszereit, figyelembe véve a kooperatív alapelvek érvényesülését.

<sup>3</sup> SPENCER KAGAN *Structures and Learning Together – What is the difference?* című írásában (Kagan Online Magazine, Summer, 2001.) hasonlítja össze saját elképzeléseit és a Johnson testvérek tanítását a kooperatív tanulásszervezésről. Alapvetően a kagani struktúrák és a johnsoni tudatos képességfejlesztés mentén veti össze a két iskolát. KAGAN a könnyen megtanulható, rutinszerűen bevethető, akár csupán tizenöt perces kooperatív struktúrák előnyeit ecseteli cikkében a komplex és tervezést igénylő johnsoni kooperatív órák helyett. Kérdéses azonban számunkra, hogy mi értelme van a nem kooperatív struktúrákat benne hagyni – a tizenöt perces részekben felül – óratervezésünkben, ha már felismertük a kooperatív tanulásszervezés hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb fejlesztési hatásait. Ha meg a teljes tanulási időt valóban kooperatívan szervezzük, akkor nem logikus azt komplex módon megtervezni, és a tanulási folyamat során rugalmasan hozzáigazítani a fejlesztési szükségletekhez egy széles – s a kagani szellemében rutinszerűen rendelkezésre álló – repertoárból választva e továbbfejlesztéshez alkalmas gyakorlati eszközöket? Mint ebből a bekezdésből, de reményeink szerint az egész könyvből is kiderül, számunkra logikusan és kooperatív módon összekapcsolódik a kétféle elképzelés ezen a ponton is.



Úgy tűnik, hogy éppen a **szerep** az, amely olyan strukturális keretet ad a személyes, szociális és tanulási képességek fejlesztésének, amely **minden egyes résztvevő számára** a teljes személyiségét befogadó módon **biztosítja az egyenlő részvételt**.

**A struktúrák önmagukban nem biztosítanak mindenki számára tudatos képességfejlesztési törekvéseket.** Hiszen ha valaki részt vesz egy kagani struktúrában – pl. az ablak közös elkészítése –, még nem jelenti azt, hogy tudatosan törekedni fog az egyenlő részvételre. Ugyanakkor a kooperatív szerepek konkrét kooperatív eszközök, kiscsoportos, kooperatív – kagani – struktúrák nélkül nem fogják garantálni a kooperatív alapelvek érvényesülését a csoportokon belül. Ha nincs tudatosan alkalmazható, kooperatív eszköz a szereplők kezében, például a Bátorító kezében az ablak az egyéni gyűjtések egyenlő részvételű összegzésére, akkor nincs garancia arra, hogy mindenki egyenlően részt tud venni a közös tanulásban.

Fontos tehát megjegyeznünk, hogy a kooperatív szerepek nagyszerű lehetőséget adnak a kooperatív eszközök tudatos alkalmazására, kooperatív rendszerek-struktúrák kialakításának megszervezésére, de nekünk **olyan elérhető forrásokat kell biztosítanunk a tanulásban részt vevők számára, ahonnan meg is tanulhatják használni ezeket az eszközöket.**

### **A kooperatív szerep mint instruálási eszköz**

Láttuk, hogy a tulajdonosának adott feladatok révén alakíthatjuk a szerepet, ahogyan a színházban is formálódik a karakter, amint a színdarab előrehalad. A kooperatív együtt-tanulás rendezőjeként azonban instrukciós eszközként is használhatjuk a szerepet. Használatuk ráadásul párhuzamos instruálást tesz lehetővé.

*Párhuzamosan instruálok például, amikor azt mondom, hogy a Nyomolvasók válasszanak ki tíz nekik tetsző képet az asztalukon található képeskönyvekből. Közben a Jegyzők írjanak le annyi dolgot csoportjuk névadó állatáról, amennyit csak el tudnak képzelni (tulajdonság, adat, viselkedés stb.). Ugyanakkor a Bátorítók készítsenek egy címervázlatot névadó állatukról, amely a csoportot is kifejezi, az Értelmező pedig idézze fel a vágató lovakat, a bátor kutyákat stb. maga előtt, és próbálja végiggondolni, hogy saját csoportja miben azonos ezekkel a vágató lovakkal, bátor kutyákkal.*

Látjuk, hogy itt négyféle tevékenységet és kompetenciaterületet szólítottunk meg egyszerre úgy, hogy **az egész nagycsoport számára egyéni szintre differenciált feladattal** alakítottuk ki az építő egymásrautaltság elvét. Hiszen minden csoport más-más témán dolgozik (lovak, kutyák, macskák, egerek), a csoporton belül pedig más-más feladaton dolgozva fejlesztik más-más kompetenciáikat (könyvhasználat, tudásfelmérés, ikonikus–szimbolikus–anatómikus ábrázolás és heraldikai ismeretek, szimbolikus szövegalkotás és értelmezés, érzelmi intelligencia fejlesztése). Mindezt négy egyszerű instruáló mondattal!

Kimondhatjuk tehát, hogy **annyi kooperatív szerep van, ahány megfogalmazott fejlesztendő képesség.** Ezért alkotói energiáinkat bátran fordíthatjuk a szerepek minél pontosabb megformálására és instruálására!

## A kooperatív szerep mint rugalmasan kezelt fejlesztőeszköz

Noha minden csoportban szükség van szerepekre, fontos kijelenteni, hogy a **szerepekre csak addig van szükség, amíg az adott kompetencia vagy kompetenciacsoport nem interiorizálódott.**

*Ilyen az, ha Kiss Jancsint már otthon is elővesz egy jó könyvet, amelyet mondjuk kivett a könyvtárból, mert odahaza nincs mit olvasni. Ekkor már nem szükséges vele nyitogatni a könyveket az órán: már önállóan is képes lesz rá otthon.*

A **szerepek tehát rotálódnak és erodálódnak.** Egy-két éves kooperatív tanulás után már főleg példaként a Jegyző, mert mindenki a maga szándéka szerint jegyzetel, közben gondol a többiekre is, a közös jegyzetelésnek és a közös szabályok lejegyzésének pedig már művészei. Hiszen két év alatt egy 28 fős csoportban már mindenki dolgozott mindenkiével. Így a Jegyző helyett más szerep lép be, mondjuk középiskolás szinten a szakirodalom-összeállító Filológus, aki képes a már lejegyzett dolgokat és a forrásokat rendszerezni, válogatni, összegyűjteni, elemezni, szövegkritikai szempontból vizsgálni. Vagy jöhet akármilyen más, szükségesnek ítélt szerep.

Egy idő után, amikor az alapvető kooperatív tanulási képességek kiépültek és interiorizálódtak, autonóm tanulók saját fejlesztésű és tervezésű projektjeiről beszélhetünk, amelyekbe mi – mint egykor „tanárként” e kooperativitást kezdeményezők – továbbra is, de immár teljesen egyenrangúként kapcsolódhatunk be.

## A kooperatív szerep mint a kooperatív alapelvek érvényesülésének eszköze

Visszatérve saját demokratikus és kooperatív tanulásszervezésünk szükségességére, a fenti példák alapján jól látható, hogy a szerepeknek óriási jelentőségük van a kooperatív alapelvek érvényesítésében és az egyéni fejlesztés, az individualizáció:

- az egyenlő részvétel (mindenkinek egyenlően van egyénre szabott szerepe);
- a párhuzamos interakció (egyszerre instruálható és mozgatható szereplők);
- az építő egymásrautaltság (példánkban a ház körül élő állatok tanult összessége csak a szerepek szerint szervezett csoportközi együttműködéssel áll össze mindenki számára);
- az egyéni felelősség (Jancsi albumot készít a választott képek pl. digitális másolataiból – újabb lépés a könyvek felé! –, Évinek köszönhetően megismerünk macskafajtát, a kutyákról pedig csupa jót és vonzót fogunk hallani Robitól) biztosításában egyaránt.

Kooperatív, egyenrangú szerepek nélkül nem beszélhetünk igazán hatékony kooperatív tanulásról.

## **A kooperatív szerep mint a személyes és társas kompetenciák komplex fejlesztőeszköze**

A szerepek révén tudjuk a tanulási-együttműködési folyamatokba beilleszteni a különböző képességek fejlesztésének individuális formáit.

*Vegyük például a Bátorítót, aki az egyenlő részvétel alapelvére figyel a csoporton belül oly módon, hogy mindenkit részvételre bátorít, illetve nem hagyja, hogy valaki rátelepedjen a csoportra. A Bátorító eszközöket is kap a kezébe az együtt tanulás során. Kommunikációs eszközöket kap, például csoporton belüli „ajtónyitogatókat”: Neked mi erről a véleményed?*

*Kifejezetten kooperatív csoporteszköz például a szörforgó is, amelynek során mindenki, egymás után, azonos eséllyel nyilatkozhat meg, vagy az ablak, amelybe mindenkinek a véleménye belekerül.*

*Így azt a szerepet, amelyet a „bátorítás” szimbolizál, egyre több és több eszköz segítségével látja el valaki, vagyis egyre inkább képes a szerep betöltésére. Egészen addig, amíg a rendszeres használat révén interiorizálódnak ezek az eszközök: vagyis immár az illető tulajdonságaként jelenik meg az, hogy együttműködően partnerközpontú. Az együttműködési helyzetekben ő már automatikusan, rutinszerűen figyel az egyenlő részvételre.*

A szerepeket az együttműködést és tanulást segítő kompetenciák mentén alakíthatjuk, magukat a kompetenciákat viszont a megfelelő együttműködő tulajdonságokkal rendelkező emberek viselkedési szokásaiból, illetve a bevált pszichológiai, pedagógiai, társadalmi gyakorlatból ismerhetjük meg. A kooperatív szerepek, a képességek és a tulajdonságok tehát kölcsönösen alakítják és meghatározzák egymást.

A kompetenciaalapú fejlesztés – amelyre mostanában hivatkoznak Magyarországon – szintén bemerevedhet, ha nem veszi figyelembe a minőségi oktatás individualizáló tendenciáját. **A fejlesztendő kompetenciák megfogalmazásának, artikulálásának mindig is az individuumból kell kiindulnia, és nem kizárólag az eddig feltárt, a szakirodalom által elfogadott kompetenciákból.**

Ezért mertünk fentebb a „barátkozás a könyvvel” kompetenciájáról írni. A pedagógia művészetében – az együtt-tanulás folyamatában – ugyanis kölcsönösen bomlanak ki a szerepek és a képességek.

Éppen ahhoz kell a tanári kreativitás, hogy minden egyes individuumnak a neki megfelelő fejlesztési keretet biztosítsam. Kreativitásomnak a szerepek formálása során a kooperatív alapelvek adnak keretet. Ha a szerepek működése során a kooperatív alapelvek érvényesülnek, akkor nem nyúlhatok nagyon mellé.

# A szerepek dramaturgiája

---

A kooperatív szerepeket **képességfejlesztési eszközökkel átszőtt, egyénre szabott feladatokkal** és kooperatív keretben **tudjuk leginkább az együtt-tanulás hasznára fordítani.**

A szerepek megtervezése egyfajta **dramaturgiai feladat**. Lépésről lépésre látnunk kell magunk előtt a kiscsoportok, bennük az egyének, valamint a nagycsoport megvalósuló tevékenységeit. Ezt az elképzelt dramaturgiát kell lefordítanunk megragadható dramaturgiai szintekre.

Az első szint<sup>1</sup> a **szerep megnevezése**.

*Ez lehet egy beszélő név, mint például a Bátorító, aki részvételre bátorítja a csoporttagokat; vagy a Jegyző, aki irányítja a kiscsoport közös jegyzetelési munkálatait; stb.*

A következő szint a **szerep karaktere**. Ez nem más, mint **egy általános feladatmeghatározás**, az együttműködésben betöltött dramaturgiai funkció leírása.

*Például a Bátorítók biztosítják az egyenlő részvételt a kiscsoportokban és a nagycsoporton belül is: mindenkit egyenlő részvételre bátorítanak, s odafigyelnek a kiscsoportok közötti egyenlő részvételre úgyszintén. A Jegyzők odafigyelnek a közös jegyzetelésnél arra, hogy mindenki részt vegyen a munkában, illetve hogy a kiscsoportban mindenki elkészítse egyéni jegyzeteit is, stb.*

A **szerep partitúrája vagy szöveggönyve** a szereplő által sikerrel használható **konkrét kommunikációs eszközöket** tartalmazza.

*Például ilyen a Bátorító számára a Körkérdés: „Ki mit gondol erről? Mondja el mindenki egymás után a véleményét!”; az Előhívás: „Minden vélemény nagyon fontos, hallgassuk meg őt is!”; vagy a Megszólítás: „Neked mi erről a véleményed?”*

*A Bátorítók használhatnak Ajtónyitogatókat is: „Mondanál erről egy kicsit többet? Fontos, amit mondani akarsz, folytatd!” stb.*

A **szerep repertoárjának** lehetne nevezni a **konkrét kooperatív eszközöket**. Ezek Kagan-nál a kooperatív struktúrák, a magyar Kagan-fordításban a kooperatív módszerek.

*Ilyen a Bátorító által jól használható Szóforgó, amikor a Bátorító irányításával sorban egymás után mindenki elmondja a véleményét, a gyűjtését, a feladatmegoldását stb. Ugyanilyen hasznos az Ablak, amikor a kiscsoport közös gyűjtését együtt végzik el úgy, hogy mindenkinek minden közlendője bekerüljön a közösen rajzolt ablakformába, s ráadásul az azonos véleményeket, gyűjtött adatokat, feladatmegoldásokat is megjelölik, stb.*

A **szerep jellemformálásának alapját** a szerephez **kapcsolt konkrét kooperatív alapelvek adják**. Ezt tekinthetjük a dramaturgiai irányvonal szintjének.

---

<sup>1</sup> Az első szint nem azt jelenti, hogy elsőként jön létre a tervezés során, sőt az egyes szintek egymást kölcsönösen meghatározzák és folyamatosan módosítják, így itt a sorrendiség csak a leírás sorrendiségét jelöli.

*A Bátorítónak az egyenlő részvétel az alapelve, az Időgazdának a párhuzamos interakció, a Jegyzőnek az építő egymásra utaltság (pl. olvasható írásmódok alkalmazása), a Nyomolvasónak – a feladat-tartás miatt – az egyéni felelősségvállalás alapelve stb. biztosít irányítót a cselekvéshez.*

A kooperatív szerepeket megalkothatják maguk a csoportok is. Ez azért hasznos, mert ezzel is növelhetjük a kiscsoportok kooperatív autonómiáját.

*Egy ilyen szerepalkotást úgy indítanék egy már gyakorlott kooperatív csoportban, hogy először is tulajdonságokat gyűjtetnék a kooperatív munkában jártas gyerekekkel: „Mindenki nevezze meg két olyan saját tulajdonságát, amelyik hasznos lehet az együttműködés szempontjából! Nevezetek meg két olyat is, amely fontos a szövegek olvasásához! Nevezetek meg egy-egy olyan tulajdonságot, amelyet szeretetek még fejleszteni kellene, hogy jobban értsétek a szövegeket!”*

*Ha a csoport tagjai ismerik egymást, akkor páros interjúban is dolgozhatnak. Az egyik csoporttag mond a másikra jellemző tulajdonságokat, s azt írják föl, amivel a jellemzett szereplő is egyetért. Majd szerepet cserélnek, s az eddig jellemzett szereplő mond a társára jellemző tulajdonságokat. Egyéni munka esetén Szóforgóban, kérdésenként ismertetnék és írják össze a tulajdonságokat egy közös lapra.*

*Páros interjú után Páros bemutatás formájában a többi csoporttaggal is ismertetik a megtalált jellemzőket, s úgy készítik el a csoport kompetencia-térképét.*

*Utána a csoportok megkapják azt a nyolc feladatot, amelyet egyébként együtt kellene ellátniuk majd a tanulás során. A kiscsoportoknak az erősségek és a fejlesztendő képességek alapján ki kell választaniuk, kinek milyen feladat segítheti a fejlődését: „Nézzetek meg, hogy kinek milyen képességeit lenne jó fejleszteni! Nézzetek meg, hogy melyik feladat melyik fejlesztendő képességgel kapcsolható össze abból a célból, hogy segítsen a társatoknak fejlődni! Mindenkinek két-két különböző feladatot jusszon! Adjatok beszélő nevet a kiosztott feladatok felelőseinek!”*

*Utána azt is érdemes megbeszélni, hogyan segíthetik a gyűjtött hasznos kooperatív tulajdonságok a megcélzott képességek fejlesztését, a választott szerep gyakorlását.*

A fentiekből jól látszik, hogy a kooperatív szerepek dramaturgiája egy több szinten szerveződő strukturális eszköz az együtt tanuló csoportok számára. A szerepek révén valódi inklúzió valósulhat meg. A kooperatív szerepek gyakorlásával a tanulásban részt vevők előbb-utóbb autonóm módon tudják szervezni közös képzésüket a kooperatív alapelvek és eszközök (struktúrák, módszerek) segítségével. Az, hogy a szereplők kooperatív szerepeket gyakorolnak és elemeznek – és nem a spontán egyéni tanulási viselkedésüket elemezzük direkt módon – hatékony, eredményes és méltányos módon teszi lehetővé a reflexív képességfejlesztést a kooperatív tanulásszervezés keretei között.

### **A pedagógus szerepe az együtt-tanulás segítésében**

Az együtt-tanulást megalapozó, a tudásról és tanulásról szóló általános attitűdök, amelyek szerint a tudás közös, mi több: közös alkotás, és mindenkinek joga van a tudás megszerzéséhez, olyan oktatásszervezési keretekhez vezetnek el bennünket az előző fejezetekben, amelyek lehetővé teszik, hogy e fenti megközelítéseknek megfelelő gyakorlatot alakíthassunk ki.

Az együtt-tanulást kialakító kooperatív alapelvek mentén kibontakozó gyakorlat minőségét döntően befolyásolja a pedagógus hozzáállása. Többek között a kooperatív tanulásszervezésben világosan érvényesülni tudnak például a kliensközpontú pszichoterápia rogers-i megközelítésére épülő, tanuló- és tanulóközpontú pedagógusi hozzáállás feltételei.

Rogers a tanulás lényeges feltételei között kiemeli a **tanuló számára élményszerűen átélhető, valós problémák** megjelenítését. Amikor a kooperatív tanulásszervezés során az individuuum egyéni érdeklődéséből, problémafelvetéseiből, kérdéseiből indulunk ki, akkor éppen a személyiségnek erre a valós, megélhető problémáknak nekiveselkedő **önmegvalósító, illetve énaktualizáló tendenciájára** építünk. Rogers és kutatótársai kimutatták – pszichoterápia-kutatásaik során –, hogy minden egyes ember számára elérhető a személyiségnek ez az önmegvalósító dimenziója, bármilyen nehéz és vastkos pszichológiai hordalék rakódott is rá.

Rogers nyomán fontos kiemelnünk, hogy a valós problémákat megélő s azokat kifejező tanulókkal szemben a kooperatív pedagógus **feltétel nélküli elfogadásra képes**, vagyis elfogadja a tanulóknak a tanulással, a tanárral és önmagukkal szembeni kételyeit, érzéseit, elvárásait, bármilyenek legyenek is azok. Vagyis **egyaránt utat biztosít** a nem tudásnak, az önálló témameghatározásnak, a megoldások keresésének, a kérdéseknek, a tanulással szembeni érzéseknek. Nem dönti el, hogy mi a helyes reagálás, a megfelelő hozzáállás, hanem **éppen a bármilyen, de valós hozzáállás elfogadásából indítja** támogató és együttműködő tanulásszervezését.

Minderre **hitelesen** képes. Vagyis a pedagógus önmagát elfogadva, nem valamiféle megfelelési kényszernek vagy vélt tanári szerepnek engedelmessé, hanem saját – bármilyen jellegű – érzéseit is tudatosan elfogadva és cselekedetei révén kifejezve – Rogers szavával – **kongruens módon képes erre**. Mivel a pedagógus önmagát önmagaként éli meg, ezért a tanulók belső világát, érzéseit képes nemcsak elfogadni, hanem **empatikusan, belülről átérezni** is, és azt a tanulásban részt vevők számára **oly módon kifejezni, hogy ők is érezzék**, sőt hitelesnek érezzék ezt az empátiát.

Az érzések, elvárások, igények és szükségletek elfogadásának és kifejezésének kommunikatív eszközeit szintén beemelheti magába a kooperatív tanulásszervezés, többek között éppen a Rogers-tanítvány Thomas Gordon munkásságának köszönhetően. A figyelem kifejezésének eszközeit – **hümmögő „passzív” hallgatást, ajtónyitogató kérdéseket, az aktív hallgatást, az énközlést, a vereségmentes konfliktuskezelés dewey-i modelljét, az értékkülönbségekkel szembeni toleranciát** elsősorban – Magyarországon is – az ő munkásságából tudja beemelni egy leendő kooperatív pedagógus saját pedagógiai repertoárjába.

Amikor a gyerekek autonóm, kooperatív csoportokban tanulnak, és megengedjük, sőt a tanulási környezetet úgy is alakítjuk, hogy önállóan, saját problémáikat követve, egymást segítve tanuljanak, akkor a gyakorlatban valósítjuk meg azt a legfontosabb rogers-i, gordon-i elvet, amely **a tanulókat kompetensnek vallja valós problémáik megoldásában.**<sup>2</sup> Az előző bekezdésben említett gordon-i eszközökkel viszont meg is tudjuk őrizni ezt az autonómiát a kooperatív tanulási folyamat során.

*Amikor a kooperatív tanulásszervezést próbálgató pedagógus, látván, hogy egy kiscsoport nem tud megoldani egy feladatot, végül is odalép a csoporthoz és vázolja a megoldást, éppen ezt az autonómiát sérti. Viselkedésének az az üzenete a csoport számára, hogy valójában nélküle, a „Pedagógus” nélkül mégsem tudják megoldani problémájukat.*

A kooperatív tanulásszervezés során éppen ezért azt az elvet követjük, hogy a mikrocsoportok **kérdésekkel először mindig a társaikhoz, illetve a többi csoporthoz forduljanak**. Ha eh-

<sup>2</sup> Idézhetnénk ide FREINET-t, STEINERT, MONTESSORIT, NEILT, KILPATRIKOT, BERNE-t stb. is.

hez pedagógusként ragaszkodunk is, akkor a kooperatív tanulásban is érvényesül az elfogadás rogers-i eszméje.

*A problémamegoldó kiscsoportok például a kooperatív tanulásszervezés bevezetésekor furcsának és szokatlannak érzik, hogy a tanár nem válaszol a témát érintő kérdéseikre, hanem inkább a többi csoporthoz utasítja őket. Vagy figyelmesen meghallgatja ugyan a problémákat, de anélkül, hogy megoldásokat javasolna, inkább további forrásokat biztosít a megoldásokhoz.*

*Az ilyen valós kooperációban kibontakozó lázas és közös útkeresések és megoldások valamiféle oldott és termékeny tanulói közösséggé formálják az együtt tanuló nagycsoportot.<sup>3</sup>*

A tanuló individuumból elvárásai, igényei és szükségletei képezik a kooperatív tanulásszervezés alapját – amint azt korábban is írtuk. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusoknak **nem egyszerűen csak el kell fogadniuk** a tanulók érzéseit, hanem **olyan környezetet kell teremteniük** az együtt-tanulás során, **amelyben ezek az érzések, elvárások, szükségletek egyre inkább és szabadon megfogalmazódhatnak.**

*A kooperatív tanulásszervezés során éppen azzal, hogy a kiscsoportokban, valamint a csoportközi kommunikációban folyamatos, nyilvános és a résztvevők számára autentikus visszajelzési lehetőséget biztosítok a tanulással, társaikkal és az önmagukkal kapcsolatos érzések, elvárások és szükségletek megfogalmazására, lehetővé teszem, hogy mindannyiunk számára lényeges tanulás valósuljon meg.*

A kooperatív környezetben **biztosított tanulási források** – szintén Rogers szavával – **ajánlások. Olyan lehetőségek, amelyeket az együtt tanulóknak igénybe vehetnek** a számukra fontosnak ítélt tanuláshoz, és **nem követelmények, amelyeket mi erőszakolunk rájuk**, teszünk kötelezővé számukra.

*A korábban már említett – könyveket, illetve írott szövegeket nem olvasó – csoportomban például nem egyetlen kötelező olvasmány volt, hanem a korosztályuknak tágabb értelemben megfelelő legalább 160 irodalmi mű. Úgy éreztem, az a lényeges, hogy mindenki találjon legalább egy olyan könyvet, amelyet szívesen elolvasna, s amelyet én is olvastam, hogy biztosan tudjunk róla beszélgetni.*

*Ennek a szabad forrásbiztosításnak az lett az eredménye, hogy valóban mindenki olvasott legalább egy irodalmi művet, sőt ajánlásokat kért a maga számára a listáról. A gyerekek egymásnak ajánlottak könyveket, sokat beszélgettek velem és egymással olvasmányélményeikről. Sőt olyan is akadt, aki még otthonról is hozott be könyveket, és – noha az iskolának volt saját könyvtára – kollégiumi szobájában saját kiskönyvtárat alakított ki társai számára.*

*Vagyis a gyerekek elkezdtek úgy „működni”, mint egy valódi irodalomkedvelő közösség.*

Korábban már említettük, hogy saját szakterületén a **pedagógusnak annyira elmélyülnie kell lennie**, hogy még a legtávolabbinak és a leghétköznapiabbnak tűnő érdeklődés vagy érdektelenség esetén is képes legyen **olyan tanulási környezetet teremteni**, amelyben ezek a tanulói hozzáállások megélhető problémaként tematizálódnak, s **amelyben a tanulók kapcsolatba kerülnek saját, az adott területhez kötődő problémájukkal, s arra kapnak forrásokat, forrásajánlatokat** – ezekbe a forrásokba természetesen beleértve magát a pedagógust is.

---

<sup>3</sup> Valami hasonlót írnak le egyébként ROGERS tanítványai is a rogers-i elveket követő, spontánul kibontakozó kooperatív élményeikről. Például SAMUEL TENENBAUM is a *Carl Rogers és a nondirektív tanulás* című beszámolójában. (In: CARL ROGERS: *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft. Budapest, 2004. 373–388. o.)

A pedagógus a kooperatív tanulásszervezés lebonyolítása során azonban már elsősorban csak **monitoroz**, vagyis meghagyja a tanulócsoportok tanulási autonómiáját, **tanulási kérdésekbe közvetlenül nem avatkozik bele, hanem pusztán a környezet, a tanulásszervezés-előkészítés és a forrásbiztosítás révén.**

A monitorozás itt arra vonatkozik, hogy a kiscsoportokban érvényesülnek-e a kooperatív alapelvek, vagyis **valóban van-e esélye mindenkinek** arra – saját egyéni elvárásait, igényeit és szükségleteit, egyéni fejlesztési tervét követve –, **hogy részt vegyen a közös tanulásban, hozzátegyen és hozzáérjen a közös tudáshoz.**

A pedagógus egy kooperatív szituációban **kizárólag olyan helyzetekben avatkozik be** a tanulási folyamatokba, **amikor azt látja, hogy az esélyegyenlőség, illetve az együttműködés sérül.** Vagyis amikor személyes és/vagy szociális kompetenciákat szeretne fejleszteni, illetve amikor további forrásokat biztosít az együtt-tanulás sikerességének érdekében.

*Könnyen előfordulhat például a következő: látom, hogy az írásos csoportforgó során – amikor is a csoportok különböző írásos munkái vándorolnak körbe a kiscsoportok között –, az ablak mellett az egyik négyfős kiscsoport egy tagja, aki egyébként mondjuk az Időgazdájuk, rendszeresen kimarad a kapott szövegek feldolgozásából, mert azokat mindig a másik három csoporttársa olvassa és beszél meg.*

*Ilyenkor egy egyszerű instrukciós közbeavatkozással azt az általános utasítást adhatom például az összes kiscsoportnak, hogy a többi csoporttól – az írásos csoportforgó során – kapott szöveget mindig az Időgazdák olvassák fel. Így azonnal és hatékonyan tudok reagálni az együttműködés hiányára, ráadásul ezt a kimaradt csoporttag strukturális és építő egymásrautaltságra támaszkodó integrációjával teszem.*

*Ha ugyanis mindig ő olvassa fel a kapott szövegeket, a többiek „kénytelenek” hozzá fordulni!*

Még jobb, ha a kooperatív pedagógus nem egyszerűen csak instrukciós szinten reagál, mint a fenti példánkban, hanem amikor közbelép, akkor **mintát adóan avatkozik be.** Vagyis például nem azt mondja meg, hogy *miért* nem szabad veszekedni, hanem azt mutatja meg, *hogyan* lehet veszekedés nélkül dönteni. Vagyis az együttműködést nem moralizálással, hanem **tanulható kooperatív viselkedésformák bemutatásával és folyamatosan gyakorló személyes mintaadással fejleszt.**

A monitorozás során nemcsak az egyéni és csoportos kompetenciák fejlődését követjük nyomon, hanem **lépésről lépésre ügyelünk a tudás és a tanulás folyamatos nyilvánosságának fenntartására** is. A kooperatív tanulásszervezési struktúrákban a tudáskonstruálás lépéseinek – éppen az együtt-tanulás sikerességének érdekében – folyamatosan nyilvánosnak kell lennie minden résztvevő, így a pedagógus számára is. Vagyis úgy kell megszerveznünk együtt-tanulásunkat, hogy a tudáselsajátítás lépései a képzés szervezői és résztvevői számára végig nyomon követhetők maradjanak. Így azonnal reagálni tudnak – a fenti elvek szerint – a felismert igényekre, szükségletekre. Ilyenkor **kooperatív kiigazításra** kell törekednünk, vagyis a felismert szükséglet vagy a felmerült igény kielégítésére olyan módszert, lépést stb. kell közbeiktatnunk, amely megfelel a kooperatív alapelveknek!

A pedagógus az együtt-tanulási folyamatban a **monitorozás** mellett tehát **mintát adóan beavatkozik**, ha az együttműködést kell fejleszteni, és **kooperatív kiigazít**, hogy a közös tevékenységet a felmerült igényekhez és szükségletekhez igazítsa!

A tanulás és a tudás mérésének, értékelésének új dimenziója születik így! Az együtt-tanulásban részt vevők (tanulók és pedagógusok) saját és közös elvárásait, felismert szükségletei-



ket követő tanulásuk során a folyamatos kis-, illetve nagycsoportos nyilvánosságnak köszönhetően autentikus visszajelzésekre építve szervezik és fejlesztik közös tanulásukat anélkül, hogy moralizálniuk, klasszifikálniuk vagy büntetniük kellene egymást a tanulás érdekében a tanulói teljesítmény mérése-értékelése kapcsán.

A lényeges tanulás szempontjából is **egyedi tudáskonstrukciókról beszélhetünk**. Mindenkinek más és más, egyedi képe alakul ki a világról, így ebből a szempontból a pedagógus tudása soha „nem megy át a gyerekek fejébe”. Saját tudásom **hiteles jelenléte azonban forrásként** – ismeretek, viselkedések, gondolkodásmódok, kérdésfelvetések, együttműködést segítő praktikák mintáiban – **elősegítheti együtt tanuló társaim** (legyenek gyerekek vagy felnőttek) **lényeges tanulását**.

Éppen a **pedagógus személyes jelenléte**, a saját szakterületén **hiteles érdeklődése vezetett eddig is** – még a klasszifikáló módon beskatulyázó rendszerekben is – **lényeges tanuláshoz**, ha nem is mindenki számára, sőt az emberek zöme számára nem, csak az érdeklődő gyerekek számára. Ha a pedagógus nem érdekelt a lényeges tanulás segítésében, ha nem érzi fontosnak, hogy hitelesen legyen tisztában önmagával és valós szakmai érdeklődésével, akkor hosszú tapasztalatok, sikerek és kudarcok sorozata révén jut el ugyanezekhez a megközelítésekhez – vagy a pályamódosításhoz.

### **Az együtt-tanulást segítő attitűdök**

Az alábbiakban számba vesszük a már említett, a kooperatív tanulásszervezéshez szükséges **legfontosabb attitűdöket**. Ez a felsorolás nem a teljesség igényével készült, ezen a helyen csupán egy, a gyakorlat nyelvére könnyen lefordítható, átfogó kooperatív attitűdrendszer felvázolására törekedhetünk.

**A tudás az emberiség közös alkotása.** Ez a megközelítés az emberi tudást az emberi társadalom közösen megalkotott hagyományaként tekinti. Nem érinti a tudás természetét – titkos vagy nyilvános, vallási vagy tudományos stb. Arra törekszik inkább, hogy a hozzáférhető és keletkező tudásokra folyamatosan nyitott maradjon, s az együtt tanuló közösség fejlesztésének érdekében e tudásokat hozzáférhetővé tegye az egyének számára.

**Mindenkinek alapjoga a tudáshoz való hozzáférés.** A népszuverenitás elve kimondja, hogy az államhatalmat a népnek kell gyakorolnia. Ennek egyik eszköze az általános és titkos választójog. Ha feltételezzük, hogy az emberek autonóm és tudatos választási döntéseikkel képesek biztosítani a népszuverenitás elvét, akkor biztosítanunk kell, hogy mindenki egyenlően vehessen részt a tudáselsajátítás folyamataiban. Ha mindenki hozzáférhet például az iskolában tanítandó közös tudáshoz, akkor egyéni, tudatos – akár a közösséget érintő – döntéseit is megalapozottabban fogja meghozni. Szükséges tehát, hogy alapjog legyen minden egyes ember számára a közösen ismertnek szánt tudáshoz való hozzáférés.

**A tanulási tevékenységeket tehát úgy kell megszervezni, hogy a tudáshoz való hozzáférés mindenki számára biztosított legyen.** Ha érvényesítjük a konkrét, gyakorlati kooperatív alapelveket, akkor ezt hatékonyan, eredményesen és méltányosan tudjuk megvalósítani. A rugalmasan nyitott struktúrák, a mindenkire kiterjedő egyidejű párhuzamos interakció, az egyenlő részvétel, az egyéni felelősségvállalás és számon kérhetőség, a folyamatos kooperatív csoportnyilvánosság, a személyes és szociális képességek, valamint a tanulási képességek

tudatos fejlesztése akár lépésről lépésre meghatározott, világos gyakorlati kereteket jelölnek ki a pedagógiai tevékenység számára.

**A tanuláshoz a tanulni vágyó individuumból kell kiindulnia.** Ha valaki nem vágyik a tanulásra, nem jelentkezik nála lényegi érdeklődés, kíváncsiság egy témával kapcsolatban, akkor nagyon nehéz számára lényeges tanulást biztosítani. A tanulók megismerése, vágyaik, elképzeléseik, kétélyeik megfogalmazásának segítése megalapozott ötleteket adhat az egyéni érdeklődések közös követésére, vagy felkeltésére. A Rogers-i önmegvalósító tendencia csakis a lényegesnek látott problémák irányában haladva, azokat megoldva tudja egyre inkább bevonní és jelenvalóvá tenni a tanulásban részt vevő egyéneket.

**Mindenki egyedi és komplex tudáskonstrukciót működtet.** Noha az emberi tudás közös, az egyes emberek tudása meglehetősen különböző. Az egyén tudásának felépülését, meghatározó elveit, formáit, kifejezési módjait számos tényező befolyásolja, de most nem ezzel a komplex tudáskonstrukció-fogalommal dolgozunk. Az általunk vázolt attitűdnek a lényegi gyakorlati üzenete az, hogy világosan kell látni: mindenkinek a tudása különböző, és folyamatosan az is marad. Nem az egyéni tudások homogenizálása tehát a közös tanulás célja, hanem az egyéni tudások konstruktív bekapcsolása az emberiség közös tudásának hagyományába.

**Kifejezett empátiára is szükség van a közös tanulás során.** Fontos, hogy az együtt-tanulás résztvevői (tanárok, tanulók) ne csak az ismereteket, érdeklődési és tudásállapotokat ismerjék meg egymásból, hanem egymás érzéseit, lelkiismereti vívódásait is felismerjék, átérezzék. Hiszen az ember érzelmi léte, személyes és szociális képességei döntően befolyásolhatják későbbi sorsát. Nem elég csak felismerni a másik érzéseit, hanem ezeket a felismeréseket együttérző módon ki is kell fejezni a társunk számára. Ha ő látja, hogy én vele érzek, és pontosan követem a lelki rezdüléseit, akkor e társreflexiónak is köszönhetően egyre pontosabban fogalmazza meg az érzéseit, s tud reagálni rájuk.

**A tanulás szervezőinek, résztvevőinek elfogadónak kell lenniük az empatikusan megismert érzések, ismeretek, vélemények iránt, vagy a közös tanulás során azzá kell válniuk.** Ha az egyénekből indulunk ki, akkor fontos megértenünk, hogy meg kell tanulnunk elfogadni, amit a másiktól megismertünk. Nem a másik megfelelő hozzáállásának erőltetése a lényeg, hanem a tanulók hozzáállásának megismerése és megértése, hogy kooperatívan ki tudjuk igazítani saját pedagógiai gyakorlatunkat.

*Ha matektanár vagyok, s valaki utálja a matekot, akkor el kell fogadnom ezt az érzését! Nem a „szőnyeg alá söpörni”, hanem inkább segíteni az érzés tulajdonosának minél pontosabban megfogalmazni a matematikával szembeni utálatát. Ha valaki kimondhatja, hogy nem szereti a matekot, s ebben a kifejezésben tovább segítjük, általában hamar kiderül, hogy nem is a matekot nem szereti, hanem azokat a kudarckokat viseli nehezen, amelyek a matektanulás során érték.*

*Ha felismerem, hogy a viszolygó tanulónak sikerélményre, valódi tanulásra van szüksége, akkor olyan szabad játékokat, strukturált játékokat kell keresnem vagy kitalálnom, amelyek beavatják a matematika rejtelmeibe, s szabadon engedik őt abban kibontakozni, hogy később – a szabad játékokban szerzett önbizalmára alapozva – a játéktapasztalatban már közösen tudjuk felfedezni a matematikai összefüggéseket stb.*

**Együttműködő helyzetekben a leghatékonyabb a kongruens viselkedés.** Az empátikus együttérzés mondatai akkor lesznek igazán őszinték, az együtt tanulók akkor érzik igazán az elfogadást, ha „a száj azt mondja, amit a fej gondol, és a szív érez” (Montágh Imre). Ez a kongruencia. Vagyis akkor hiszik el valakiről, hogy valóban elfogadó és őszintén empátikus,

ha maga is hiteles ember, aki ugyanúgy vállalja saját érzéseit, kételyeit, nem tudását, ahogyan ezt a tanulóktól, a tanulótársaktól is elvárja. Rogersnél láttuk, hogy ez azt jelentette, hogy az érzések tudatosulnak a személyben, s cselekedeteit a felismert érzelmi-tudati állapotokkal összhangban végzi. A kongruens viselkedés kezdetben lehet tudatos döntés kérdése az egyén részéről, ha egyébként nem rendelkezik kongruens viselkedésmintákkal. Ilyenkor érzelmi üzeneteinkre is tudatosan kezdünk el odafigyelni. Amíg az ember nem ismeri saját érzéseit, addig igazán mélyen empatikus sem lehet, hiszen ha magában nem ismer fel érzéseket – mondjuk a lefojtott dühöt –, addig nincs sok esély arra, hogy azt másokban viszont felismerje.

**Tanulásközpontú rugalmasság.** A kooperatív tanulásszervezési folyamatok során mindig a tanulás áll a középpontban. A kooperatív alapelvek és attitűdök mentén a tanulásban részt vevők igényeinek, felismert szükségleteinek megfelelően, rugalmasan alakíthatjuk a fejlesztés eszközeit, kooperatív struktúráit, módszereit. Különösen fontos felfognunk azt, hogy ha a tanulás egyik szervezője vagyunk is, nem nekünk kell mindig mindent kitalálnunk. A középpontban nem a mi tanításunk vagy tudásunk áll, hanem az együtt tanuló közösség tanulása. A közös tanulás alatt óriási kreativitás nyilvánul meg részükről, s célszerű erre építeni a rugalmas kooperatív kiigazítások során. Ha figyelembe vesszük a résztvevők ötleteit, akkor egyre inkább képesek lesznek autonóm módon szervezni saját tanulásukat, hiszen a gyakorlatban próbálhatják ki ötleteiket.

**Autonómia a tanulásban.** Ha a kooperatív alapelveknek megfelelően sikerül a tanulásban részt vevők személyes, szociális és társas képességeit összehangolnunk s az együttműködés érdekében továbbfejlesztelnünk, akkor közös tanulásunk során önálló tanulásra képes egyének autonóm, kooperatív tanuló közösségei születnek. Célszerű már az elején ezt szem előtt tartani. Már az elején autonómnak, önállónak, saját munkájuk megszervezésére képesnek kell tekintenünk a kiscsoportokat. Lehet ugyan, hogy kezdetben még nem képesek hatékony és egyenlő részvételű együttműködésre, azonban ha ezt közösen és őszintén kiderítjük, akkor máris segíthetjük őket a szükséges képességek kibontakoztatásában, hogy minél előbb elérjék saját tanulási önállóságukat.

**Kooperatívabb helyzet elérésében bízó attitűd.** A kooperatív tanulásszervezés abból indul ki, hogy azok a képességek, amelyek életünk végéig segítik együttműködésünket, bármelyikünkénél sikerrel fejleszthetők. Így egy kooperatív pedagógus bármely nem együttműködő tanulási helyzethez olyan attitűddel közelít, amely feltételezi egy együttműködőbb állapot elérésének biztos lehetőségét.

## A kooperatív iskola felé

A közös tanulás szervezése és lebonyolítása – akármilyen iskolarendszerben gondolkodunk – emberileg kimerítő feladat. Ha nincsenek valódi társaink, nem segít egy valóban elfogadó környezet, ha inkább a fegyelmezettség tartja egybe közös tevékenységünket, s nem az őszinte érdeklődés, a kíváncsiság, a valós problémák megoldására való nyitottság, akkor szervezhetjük akárhogyan a tanulásunkat, a résztvevők csak felszínes ismeretekre tesznek szert.

Az is kimeríti az ember energiáit, ha érdeklődését követve, együttműködő társakkal körülvéve, élvezettel végzi választott tevékenységét, hát még amikor pusztán valamiféle „tanári szerepnek” megfelelő, de valódi érdeklődést nem rejtő kedvvel végez valaki tanári munkát!

**Egy kooperatív tantestületben az egész intézményszervezés rendszere kooperatív.** A feladatok és a közös döntések kooperatív kiscsoportjai lehetővé teszik, hogy ne „éjjenek ki” a kollégák.

Tapasztalataink sajnos azt mutatják, hogy noha a pedagógusok zöme az osztályban elképzelhetőnek tartja a kooperatív tanulás bevezetését, az iskolára mint intézményre nehezen tartja adaptálhatónak. A hierarchikus intézményi struktúra olykor lépcsőzetesebb és erősebb, mint az osztálytermi. E mögött többnyire az a vélekedés van, hogy valakinek mégiscsak kézben kell tartani a szálakat, hiszen itt már komoly dolgokról van szó. Az osztálytermi kooperatív tanulás is azért működik, mert egyvalaki jól megtervezi!

Világosak és érthetőek ezek a félelmek. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy **amíg a csoportok nem képesek hatékony, eredményes és méltányos együttműködésre, bizony valakinek segítenie kell őket!** Kezdetben ez lehet egy pedagógus vagy az igazgató, majd maguk a csoporttársak. A kooperatív intézményszervezés kialakult formájában a kezdeményező pedagógus/igazgató már társszervezőként – egyenrangú partnerként jelenik meg. A kooperatív intézményszervezés arra törekszik, hogy ne egy kollégának a szervezésben betöltött pozíciója – vagyis az, hogy ő szervezi például a kooperatív intézménnyé válást – biztosítson tekintélyt, hanem a lényeges fejlesztést segítők hozzáállása és hozzáértése.

Kezdetben tehát **a tantestületeknek, az intézményi alkalmazottaknak is meg kell tanulniuk együttműködni, hogy a későbbiekben egyre inkább jelen lehessenek intézményük életében, s közösen fejlesztett munkahelyük egyre inkább otthont adhasson egyéni és közös elképzeléseiknek.** A kooperatív tanulás- vagy intézményszervezés **kezdetben** valóban **egy döntés kérdése**, a későbbiekben azonban a sikeres tapasztalat hajt bennünket a minél kooperatívabb struktúrák megvalósítása felé.

*Bevallom, az elején féltem, hogy hová lesz az egyéniségem, amikor kooperatív trénerként kollégámmal párban kezdtünk el fejleszteni, dolgozni és kutatni. Eleinte nehéz volt megszokni, hogy valakinek mindig nyilvánvaló, ha valamit nem csináltam meg, vagy valamiben pontatlan voltam. Ez azonban úgy hatott ránk, hogy egyre őszintébben vallottuk be egymásnak, hogy mi az, amit a közös munkából szívesen vállalunk és mi az, amit inkább lojalitásból.*

*Később az ilyen felosztások – még a lojalitásból vállalt feladatok is – mindig kreatív egyéni megoldásokat hoztak, talán éppen egymás elfogadásának köszönhetően. S mivel mindig volt kívül azonnal megosztani a gondolataimat, az ötlet azonnal tovább fejlődött, tovább érett – a megosztás igénye Rogers szerint a kreativitás egyik kísérője.*

*Ma már elképzelhetetlen számomra, hogy ennyi mindent végeztem volna egyedül is, hiszen rengeteg impulzust, visszajelzést, buzdítást, ötletet kaptam trénerársamtól, amely újabb és újabb egyéni dímenziókat nyitott meg a fejlődésre a közös munka során.*



# Alapvető kooperatív eszközök

*A kooperatív tanulás lényege abban az egyszerű tényben ragadható meg, hogy például a Pitagorasz-tétel elsajátítása során néhány egyszerű kooperatív oktatásszervezési eszközzel lehetővé tesszük, hogy a tételt mindenki le tudja vezetni.*

\* \* \*

Ebben a fejezetben sorra vesszük azokat a kooperatív technikákat, módszertani eszközöket, amelyek segítségével általában felépülnek a kooperatív tanulás szervezés alapelveit érvényesítő órák, projektek.

Ha valaki megnézi KAGAN *Kooperatív tanulás* című könyvét, akkor azt látja, hogy rengeteg módszer, technika áll a kooperatív pedagógusok rendelkezésére. Sőt, olybá tűnik, hogy áttekinthetetlenül sok ez a rengeteg innováció, gyakorlati ötlet. Aki a kooperatív tanulásról egy ilyen vastag, példákkal teli könyvet vesz a kezébe, első ránézésre esetleg megijedhet a benne található módszerek mennyiségétől. Azonban ha jobban szemügyre vesszük ezeket a technikákat, akkor szinte mindegyik visszavezethető négy-öt kooperatív eszközre.

A kagani eszközök sokszínűsége nem a kooperatív tanulás szervezés, vagyis a tanulás strukturálásának szintjén, hanem inkább a fejlesztendő képességek szintjén jelentkezik. Vagyis nem annyira a kooperatív eszközökből, hanem inkább a képességfejlesztési eszközökből van benne sok. Nem véletlen, hogy a Kagan-könyv a fejlesztendő képességek szerint tagolja fejezeteit, s csak egy-két fejezet foglalja közre kifejezetten a kooperatív struktúrát kialakító „módszerekkel”, kooperatív eszközökkel.

Úgy tűnik, hogy a **kiscsoportok munkájának strukturálásához, kooperatív viszonyainak kialakításához négy-öt alapvető struktúrát/módszert, technikát, eszközt és azok végtelen kombinációját használjuk.**<sup>2</sup> Így a legfontosabb ezeknek az alapvető kooperatív módszertani eszközöknek az elsajátítása és a kombinációs lehetőségek felvillantása. A módszerek hatékony alkalmazásához azonban **szükséges, hogy a kooperatív pedagógus a különböző képességek fejlesztési módjaival is tisztában legyen**, mert ezeket a fejlesztési módokat fogja kooperatív módszerekkel minden részt vevő tanuló számára hozzáférhetővé tenni.

Ha valaki tisztában van azzal, hogyan tudja érvényesíteni a kooperatív alapelveket a kiscsoportos együtt-tanulás során az alapvető kooperatív módszertani eszközök segítségével, akkor utána már csak saját érdeklődése, szakmai repertoárja és innovatív fantáziája alakítja pedagógiai tevékenységének kereteit, s akár két Kagan-könyvre való ötletet is összegyűjthet majd kooperatív gyakorlatából.

<sup>1</sup> KAGAN eredetileg szintén struktúrákról beszél („Kagan structures”), a magyar fordításban ez módszerként jelenik meg. (Önkonet. Budapest, 2001.)

<sup>2</sup> ROBERT E. SLAVIN *Using Student Team Learning* című könyvében (The Johns Hopkins University. Baltimore, Maryland, 1986. Magyarul *Csoportos tanulás a gyakorlatban* címen olvasható a HKT-program belső kiadványaként megjelenő Kapcsolatban) például szintén csak négy alapvető módszert sorol fel! Bár ezek inkább gyakorlati modellek, mint strukturálisan, koncepcionálisan megragadott kooperatív eszközök. Mi megpróbáltuk az alapelvekből levezetni, strukturális elemeire szedni és úgy leírni a kooperatív oktatásszervezés alapvető eszközrendszerét.

Az arról szóló fejezetben az egyes alapvető kooperatív módszerek leírása három részből áll.

- A módszer rövid, általános leírása
- A módszer lépéseinek leírása
- A módszer összevetése a kooperatív alapelvekkel

Az egyes kooperatív struktúráknál – amelyet a magyarul megjelent Kagan-fordítás nyomán nevezünk itt módszereknek – azokat a legfontosabb kooperatív alapelveket vesszük számításba, amelyeknek minimálisan és egyszerre kell teljesülniük, hogy kooperatív tanulásszervezésről lehessen beszélni.

- Egyenlő részvétel és hozzáférés
- Egyéni felelősségvállalás és számon kérhetőség
- Mindenkire kiterjedő párhuzamos és személyes interakció
- Építő és ösztönző egymásrataltság
- Tudatosan fejlesztett személyes, szociális és tanulási képességek

A legutolsó, a személyes, szociális és tanulási képességek fejlesztése alapelveinél nyilván a variációk óriási száma lehetséges, s számtalan képességet lehet fejleszteni egy-egy kics csoportos kooperatív szituációban. Arról nem is beszélve, hogy a résztvevők fejlődése során újabb és újabb képességek tudatos fejlesztésére koncentrálnunk ugyanannak a kooperatív tanulásszervezési módszernek az alkalmazása során. Az egyes módszerekhez kapcsolódóan így mindig csak néhány szemléletes példát emelünk ki a képességek tudatos fejlesztésére.

### **Diákquartett (-trió, -quintett)<sup>3</sup>**

Minden kooperatív csoporteszköz alapja

**A diákquartett** a diákok spontán együtt-tanulásának, együttgondolkodásának **csoporton belüli eszköze**. Egyszerűen hagyjuk, hogy a csoporttagok egy feladat kapcsán közösen gondolkodjanak a megoldásokon, közösen jegyzeteljenek, s végül ellenőrizzék, hogy mindenki számára világos-e a közösen talált megoldás.

Azaz a csoportok munkáját szervező pedagógus nem avatkozik be tartalmi kérdésekbe, s ha mégis a pedagógust kérdezik, akkor a többi csoporthoz irányítja az érdeklődőket. A pedagógus kizárólag az együttműködés érdekében ad segítséget.

*Például felhívja a figyelmet a Bátorító szerepére, ha valahol a csoportban egyvalaki viszi a prímet, vagy ha valaki nem szólalt még meg. Javasolja, hogy kérdezzék meg a Nyomolvasót a közös feladatról, amikor látja, hogy egy csoport eltér a tárgytól. Figyelemmel kíséri, hogy a Jegyzőnek sikerül-e a közös részvételre ügyelve készítenie az írásos megoldás(oka)t, illetve az Időgazdán keresztül tájékozik arról, hogy a megadott időkereten belül végez-e a csoport a feladattal.*

A diákquartettben a közös munkának annyi formája lehet, ahány kooperatív projektterv készül. Az eszköz spontaneitása és egyszerűsége, amely az emberben is alapvető kíváncsiságra

---

<sup>3</sup> Elnevezés a csoportlétszám szerint.

és a visszajelzési vágyra épül, lehetővé teszi, hogy a kreatív oktatásszervezői képzelet szabadon alakíthassa ki formáit. Bár a diákquartettben a folyamatok egyszerűek, a szerepeket pontosan ezért komolyan kell venni, hiszen csak általuk biztosítható, hogy a diákquartett a hagyományos csoportmunkával szemben, akár egy most alakult csoportnál is valódi kooperatív munka legyen.

*Vagyis a feladat során kialakított közös gondolatokat le kell írni (Jegyző), ki kell válogatni (Nyomolvasó), formába kell önteni (Jegyző – Nyomolvasó), ügyelni kell az egyenlő részvételre és hozzáférésre (Bátorító) és a feladatra fordítható időre (Időgazda).*

A diákquartett az a szint, ahol kialakíthatjuk az egymáshoz illeszkedő személyes, társas és tanulási képességek konkrét fejlesztési módjait. Azt lehet mondani, hogy az összetettebb kooperatív csoporteszközök mind-mind a diákquartett spontánul kialakuló, hatékonyak bizonyult eszközeiből nőttek ki. Minden kooperatív eszköz a diákquartett, vagyis a mikrocsoport köpönyegéből bújt elő! (Ezért is kezdjük a diákquartett bemutatásával az alapvető kooperatív eszközökről szóló fejezetet.)

A diákquartett tehát mint alapegység szinte minden kooperatív csoporteszköz alapja, éppen ezért csak nagyon általános, de a tervezést segítő projektszerű lépései fogalmazhatóak meg.

## **A DIÁKQUARTETT LÉPÉSEI**

- A csoport egy közös feladatot kap vagy választ.
- A csoport külön egyéni felkészüléssel is kiegészíthetően stratégiát készít a megoldásra.
- Megtervezik a lebonyolítást.
- Lebonyolítják a tervet.
- Ellenőrzik, hogy mindenki érti-e, le tudja-e vezetni a közösen talált megoldásokat.
- Ellenőrzik a megoldást.
- Értékelik a munkát.

*Vegyünk egy egyszerű példát a diákquartetre!*

*Angolórán minden kiscsoport kap 10-10 különböző, már tanult (közte egy-két új) szót. A csoportoknak fel kell olvasniuk, a tagoknak sorban egymás után ki kell ejteniük a szavakat (Bátorító irányíthatja) és felírniuk a jelentésüket (Jegyző irányíthatja). Ez a közös feladat.*

*Ha van olyan szó, amelyet nem tudnak kiejteni vagy lefordítani, akkor követet küldhetnek egy másik csoporthoz – a kiejtés esetében végül a tanárhoz, vagy megnézhetik a szótárban (felkészülés, lebonyolítás).*

*Ha minden szó mellé sikerült jelentést írni, akkor sorban kikérdezik egymást. A Nyomolvasó irányíthatja a kiejtés és jelentés gyakorlását (ellenőrzés)!*

*A tanár a már elkészült kiscsoportnál megáll, s véletlenszerűen kiválasztva a válaszolókat kikérdezi a kártyákból a szavakat, a csoport pedig jegyzi az eredményt (közös ellenőrzés).*

*Az elért eredménytől függően vagy újabb kártyákat kapnak, vagy tovább gyakorolnak a meglévő kártyákkal. Az Időgazda irányíthatja a közös értékelést és a további feladatok megállapítását.*



### AZ EGYÜTT-TANULÁSI ALAPELVEK ÉRVÉNYESÜLÉSE A DIÁKQUARTETT SZORÁN

#### Egyenlő részvétel

A diákquartett a csoport heterogenitásával biztosítja az egyenlő hozzáférést a tudáshoz. Mint már többször is írtuk, a nem tudás is a tudás egy formája. Az együtt tanuló együttműködés során a tudásnak és a nem tudásnak kölcsönösen meg kell ismernie egymást. A kérdések és az értelmezések különfelesége gazdagítja a közösen vizsgálódók tudását, függetlenül attól, hogy valaki tanít vagy tanul a folyamatban.

A kevésbé formális diákquartett spontaneitása miatt az egyenlő részvétel nem garantált a megnyilvánulási lehetőség opcionális biztosításával. A vita vagy feladatmegoldás és -értelmezés spontán hevében nagyobb létszámú csoportokban (4–6 fő) el-elsikkadhat valakinek a véleménye. Ilyenkor a szerepek segítségével erősíthetjük a csoport együttműködési képességeit.

*Például a Bátorítónak javasoljuk a körkérdés módszerét, ha azt látja, hogy nem mindenki tud hozzászólni a vita hevében; a Jegyzőnek vagy a Nyomolvasónak az ötletlistát, ha azt látjuk, hogy túl sok feladatot, ötletet gyűjtött össze már szóban egy csapat, és ide-oda kapkodnak; stb.*

A diákquartett végén, amikor a csoport meggyőződik arról, hogy mindenki tisztában van a feladat megoldásához szükséges tanulási-gondolkodási sémák, eszközök alkalmazásával, illetve a csoport megoldásával, az egyenlő részvétel az egyenlő hozzáférésben teljeseedik ki.

#### Egyéni felelősségvállalás és számon kérhetőség

A diákquartettben a csoporttagok mindent egymás előtt csinálnak – olvasás, értelmezés, jegyzetelés, tapepaó-készítés, értékelés, fejlesztés – , így minden tanulási formát az egyéni olvasástól az egyéni értelmezésen át az egyéni referátumig folyamatos csoportnyilvánosság kíséri.

A folyamatos és együttműködésre épülő csoportnyilvánosság kitűnő kerete a személyes, társas és tanulási képességek fejlesztésének, mert folyamatos és őszinte visszajelzést feltételez a csoporttársak között. Az őszinte és együttműködő visszajelzés segít az egyénnek felismernie saját fejlesztendő képességeit, azok fejlesztésének módját, illetve fejlesztési törekvéseinek hatékonyságát. Az ilyen visszajelzés ugyanakkor a valódi partneri támogatásról is tanúbizonyságot tesz, erőt adva ezzel az egyéni felelősségvállalásnak.

Egy őszinte és együttműködő keretben az egyének, érezve a csoport támogatását is, egyre nagyobb mértékben képesek felelősséget vállalni tudásukért és cselekedeteikért.

#### Mindenkire kiterjedő párhuzamos és személyes interakció

Az, hogy a diákok a diákquartett során négyfős csoportokban dolgoznak, garantálja a nagycsoporton belüli párhuzamos interakciót.

A kevésbé formális diákquartett esetében, vagyis amikor nem határozzuk meg lépésről lépésre, hogy a csoporton belül ki mit csinál, lehetőség van a szabad ötletáramlásra, ad hoc felvetésekre, egyéni értelmezési fókuszok hangsúlyozására stb. A spontaneitás tehát az első formája a csoporton belüli párhuzamosságnak, s utána következik egy közös lépés (pl. közös

jegyzet, közös tacepaó vagy közös cselekvési terv). A spontán ötletelést ugyanakkor – ha többféle megoldás is felmerül egy adott problémára – követheti egy feladatmegosztásra épülő formális párhuzamos interakció.

*Például a spontán összegyűjtött témákat vagy feladatmegoldási módokat felosztják egymás között, így páronként más-más feladatrészen párhuzamosan dolgozhatnak.*

*Ha például egy matekos feladványra két megoldási forma is felmerült, akkor egyszerre – két párra osztva magukat – kipróbálhatják, hogy vajon azonos eredményhez vezet-e a két megoldási javaslat.*

### Építő és ösztönző egymásrautaltság

A diákquartettben, amikor a kiscsoport közösen hozzáfog egy feladat megoldásához, megbeszéléséhez, a legnyilvánvalóbban derül ki a csoport számára, hogy miben tudnak segíteni egymásnak, ki mivel tud hozzájárulni a közös megoldás sikeréhez.

A diákquartett megértést ellenőrző köre, amely minden egyes tag számára a teljes tudást, illetve a tudáshoz való teljesebb hozzáférést jelenti, nyilvánvalóan a csoport többi tagjának a hozzájárulására épül. Fontos még egyszer kiemelni, hogy az, aki kérdéseket tesz fel a megértés érdekében, vagy evidenciának tűnő tudásokban bizonytalan, ugyanúgy a feladat vagy téma alaposabb megértését segíti elő, mint az, aki egyébként „behozza a csoportba” a jó megoldást. A kérdések újabb és újabb aspektusok irányából célozzák a témát, a válaszok pedig sok oldalról világítják meg a tudásterületet, amihez a csoport tagjainak össze kell szedniük és minél érthetőbb formában meg kell fogalmazniuk a csoport közös tudását. Ezzel saját tudásuk is mélyebben bevéődik.

### Tudatosan fejlesztett személyes, szociális és tanulási képességek

Az **éntudatosság fejlesztése**: azzal, hogy a diákquartett során mindenki spontán módon hozhatja erősségeit vagy gyengeségeit, az önértékelés, az önbizalom személyes képességeit fejleszthetjük.

Az **empátia fejlesztése**: Goleman szerint a fejlett személyes képességek mellett az empátia először is mások megértésére (vagyis amikor mások érzelmeit és nézőpontját megértjük) és mások fejlesztésére (vagyis amikor mások fejlesztési szükségleteit felismerjük, és képességeit fejlesztjük) épül. A diákquartett spontán, valamint a megértést ellenőrző szakasza éppen ezeknek a képességeknek a tudatos fejlesztésére biztosít lehetőséget.

A **tanulási képességek fejlesztésére** remek alkalom, amikor például a közös véleményt, megoldást kell summázniuk, a többiek számára érthetővé tenniük (összefoglaló képesség), vagy amikor erről még közös jegyzetet is készítenek (tanulási segédlet készítésében szerzett jártasság).

## Szóforgó és ablak

### Egyenlő esélyű részvétel a közös tanulásban

**A szóforgó olyan csoporton belüli eszköz,** amely az egyenlő esélyű részvételt biztosítja a munkában. Célszerű kezdetben egy-egy szereplőre bízni a szóforgó működtetését, hogy az irányított gyakorlással a csoportban természetessé váljon: mindenki hozzászól a témához, kérdez, válaszol, vagyis kommunikál a többiekkel.

A szóforgó használható önállóan gyűjtött anyagok (jellemzők, nevek, képletek, tevékenységek, bibliográfiai adatok stb.) összesítésére, amihez jól használható írásbeli segédeszköz az ablak.

**Az ablak** egy annyi osztással rendelkező alakzat, ahány tag van a kiscsoportban. Az osztásokat megszámozzák, s a gyűjtött dolgok aszerint kerülnek az osztásokba, hogy hányan írták ugyanazt a dolgot. Ha ketten, akkor a kettes ablakrészbe írják, ha négyen, akkor a négyes ablakrészbe stb. Eleinte – az ablak bevezetésekor – négyzet vagy kör alakú ablakokat használunk, később csak a résztvevők fantáziája szab határt a formáknak (lehet virág, háromszög, teljesen amorf stb.), hiszen akkor már mindenki érti az „ablak” funkcióját.

Szóforgóval lehet az egyéni kérdések megfogalmazása során biztosítani – pl. egy feladat értelmezésével kapcsolatban –, hogy mindenki hozzászólhasson. Például szintén a szóforgó nyújt lehetőséget az egyéni referátumok megtartására, amikor mindenki más-más anyag-részből készült fel, és beszámolóstanítás zajlik a kiscsoportban.

**A körkérdés,** amit a kooperatív tanulászervezéstől függetlenül is ismerhetünk, szintén példa a szóforgóra.

*Például közös vázlat készítésekor, a „Mindenkinek szerint jó lesz, ha ide azt írom, hogy...?” kérdés feltevése után sorban mindenki elmondhatja a véleményét, válaszol a kérdésre. Ez is szóforgónak tekinthető.*

### A szóforgó lépései

1. Az elején meg kell jelölni az egyéni munka formáját, amely lehet gyűjtés, vélemény, kérdés stb.

*Például: „Mindenki írja le a véleményét arról, hogy...!” vagy „Mindenki fogalmazza meg a kérdéseit a feladattal kapcsolatban!” vagy „Mindenki gyűjtsön páros újjú patás házi állatokat!” stb.*

2. Mindenki egyénileg dolgozik – formális keretben.

*Például a feladat fejenként két házi állat gyűjtése, három kérdés megfogalmazása, ötmondatos vélemény leírása stb.*

3. A Bátorító irányításával – hiszen ő gondoskodik az egyenlő részvétel elvének érvényesüléséről – mindenki egyenként és egymás után megnyilatkozik, lépésről lépésre haladva, vagyis a megoldásokat részenként ismertette, hogy mindenkire jusson ismertetnivaló.

*Például szógyűjtéskor egy kör alatt mindenki csak egy-egy gyűjtött dolgot mond, egy-egy kérdést tesz föl, egy-egy tételmondatot olvas fel egyszerre stb.*

4. Közben egyéni vagy közös jegyzet születik.
  - Közös jegyzetre akkor van szükség, amikor a különböző anyagokat rakják egybe.
  - Egyéni jegyzetre akkor, amikor az összegyűlt anyagot mindenki számára egyénileg szeretnénk rögzíteni.
5. Amikor többszörösen körbe ért a szóforgó, és nincs több közölnivaló, akkor összesítik a szóforgó eredményét.
  - Formailag ellenőrzik – összeszámolják.
  - Közös kiscsoportbeli jegyzetet készítenek – pl. a szóforgó közben kitöltött ablak segítségével.
  - Megállapítják az összefüggéseket.
  - Közös nyilvános jegyzetet, tacepát készítenek a többi csoport számára.

### **AZ EGYÜTT-TANULÁSI ALAPELVEK ÉRVÉNYESÜLÉSE A SZÓFORGÓ SORÁN**

#### **Egyenlő részvétel és hozzáférés**

A szóforgóban minden csoporttag megnyilvánulhat egymás után, sorban. Így ez az oktatásszervezési forma fejleszti az egyenlő részvételt, és biztosítja, hogy ne legyenek a csoportban – a kagani meghatározással élve – „igavonók” vagy „potyautasok”.

Mindenki nyilvánossá teszi saját munkájának eredményét, így hozzáférhető lesz a közös tudás minden egyes csoporttag számára.

#### **Egyéni felelősségvállalás és számon kérhetőség**

Kifejezetten az egyéni munka, vélemény stb., a vállalt egyéni feladatok csoportnyilvánosság előtti artikulálásának eszköze. Mindenki beszámol egyéni munkájáról a csoportjának.

Ez az eszköz azonnal kideríti a kiscsoport számára, hogy ki nem tudott önállóan boldogulni, kinek hol van szüksége segítségre.

#### **Mindenkire kiterjedő párhuzamos és személyes interakció**

Mivel a szóforgó kiscsoporton belüli tevékenység, ezért a nagycsoporton belül biztosítja a párhuzamos interakciót, hiszen a kiscsoportok egyszerre szóforgóznak.

Az összes kiscsoport minden tagjának a munkái, véleménye stb. 3-4 megszólalásnyi idő alatt összegyűjthető, függetlenül a nagycsoport létszámától, s ez az összegyűjtés egyszerre, párhuzamosan zajlik.

A szóforgó első lépéseként a csoporttagok a kiscsoporton belül is egyszerre végzik egyéni feladatukat, bár ekkor a párhuzamossághoz nem járul interakció. Sőt! Kimondottan fel kell hívunk a kiscsoportok figyelmét, hogy az egyéni résznél a csoport tagjainak interakciói befolyásoló jelleggel nem segítik, hanem gátolják például az egyéni vélemények vagy a valóban egyéni gyűjtések érvényesülését.

### Építő és ösztönző egymásrautaltság

Ahhoz, hogy egy csoport teljes képet kapjon a feladattal kapcsolatos véleményekről, megoldási javaslatokról, tisztázandó kérdésekről, szükséges, hogy mindenkire sor kerüljön, s hogy mindenki részt is vegyen a munkában.

Így kimondható, hogy csak akkor teljes egy szóforgó megvalósítása, ha mindenkire sor került, s a kiscsoport tudásába beépült mindenki elvégzett munkája.

### Tudatosan fejlesztett személyes, szociális és tanulási képességek

A személyes képességek területén kezdetben itt is az egyéni teljesítményért érzett felelősségvállalás, az erősségek és a gyengeségek felismerésének és számbavételének képessége kerül a fejlesztés előterébe. A szóforgó során minden alkalommal mindenkiről kiderül a nagycsoportban – legalább a kiscsoportok számára – , hogy mit teljesített. Ez lehetőséget ad a személyes teljesítménnyel kapcsolatos reflexióra, a pontos önértékelésre és az önbizalom fejlesztésére.

A szóforgó során a partnerközpontúság (vagyis amikor képesek vagyunk elvárni, felismerni, teljesíteni partnereink szükségleteit), valamint a sokszínűség értékelése (vagyis amikor lehetőséget adunk tőlünk különböző emberek kibontakozására) az a két terület, ahol továbbléphetünk az empátia fejlesztésében.

A tanulási képességek közül kézenfekvően a tervezett, összehangolt partneri kommunikáció, valamint a több nézőpontból szemlélődő attitűd fejlesztését segíti. A szóforgó ugyanakkor nagyon jó alkalom a közös értelmezés fejlesztésére is, amikor az egyéni megoldásokat közösen értelmezi a csapat, például a leírás vagy az ablakba való bejegyzés, azonosítás szempontjából.

## Csoportforgó

Egyenlő esélyű megnyilatkozás a közös tanulás során

**A csoportforgó olyan csoportok közötti eszköz,** amely egyenlő esélyű megnyilatkozást tesz lehetővé a csoportok között. Általánosan tekintve azt mondhatjuk, hogy a módszernek köszönhetően a csoportok sorban, egymás után, képviselőik útján, azonos időben, formában nyilatkoznak meg. A kiscsoportok csoporton belül végzett munkájának közös ellenőrzésére vagy észrevételeiknek, kérdéseiknek összegzésére használhatjuk tehát különféle helyzetekben.

A **szóbeli csoportforgó** egyik formájában az egyes kiscsoportok saját megoldásaikat, észrevételeiket, kérdéseiket ismertetik szóban, adott időkeretben.

A csoportforgónak ez a típusa frontális prezentáció, így ennél a típusnál fontos odafigyelni, hogy egy-egy megnyilatkozás ne tartson tovább 2-3 percnél, vagy inkább két-hárommondatos megnyilatkozásnál.

*Például minden csoport ugyanazon a matematikai feladványon dolgozik, külön-külön. Amikor elkészültek, akkor minden csoportból – mondjuk – az Időgazda ismerteti az eredményt, és röviden a megoldóképletet is, sorban egymás után. Ezzel lehetőség nyílik a megoldási utak összevetésére: új utak felfedezésére vagy a végigjárt út megerősítésére.*

A kiscsoportok frontális típusú megnyilatkozásai során – ugyanúgy, mint a tanár vagy a diák frontális megnyilatkozásakor – szükséges az azt hallgató többi csoport (illetve akár személy szerint minden egyes csoporttag) számára megfigyelési szempontokat adni. Így amíg a megnyilatkozásokat hallgatják a diákok, valóban figyelnek is, és az elhangzottakat be tudják építeni a saját tudásukba. Azaz egy-egy diák frontális jellegű megszólalása a többi diák számára nem „pihenőidő”, hanem a közös tudásszerzési folyamat egy fontos lépése.

A csoportforgó lényege a csoporttagok nyilvános közösségvállalása: „Ez a mi közös munkánk! Bármelyikünk ismerteti!” Ez a közös felelősségvállalás az ismertetés során oktatásszervezéssel is kialakítható, fejleszhető: a pedagógus vagy a csoport véletlenszerűen jelöli ki, hogy a csoporton belül ki fogja prezentálni a közös munkát.

A **szóbeli csoportforgó** másik formájában – a **csoportforgó cetlin** – a teljes nagycsoport egy témához kapcsolódó gyűjtését összegezzük. Az egyéni (személyenkénti) gyűjtést kiscsoporton belül egyeztetik (pl. szóforgóval ablakban), majd a gyűjtött anyagokat külön-külön cetlikre írják a csoport tagjai. Ezt követi a nagycsoportos összesítés csoportforgóban. Ez azt jelenti, hogy minden csoport egyszerre csak egy gyűjtött dolgot ismertet az elkészített cetlikre írtak közül. Az ismertetés után az elhangzott elemet tartalmazó cetlijüket egy közös nagy papírlapra ragasztják a nagycsoport elé. A többi csoport megnézi, hogy ez a téma szerepel-e náluk. Ha igen, ezt jelzik, s a kiragasztott cetlin számmal jelöli a tanár, hogy hány csoportban írták azt az adott dolgot. Ez az elhangzott téma már nem kerül a további körökben ismertetésre. A következő cetlit (megoldást, kérdést stb.) a soron következő csoport ismerteti.

Ha lehet, szervezzük úgy a csoportforgót, hogy legfeljebb annyi forduló legyen, ahány csoporttag van a legnagyobb taglétszámú kiscsoportban. Vagyis ha négyfős egy kiscsoport, akkor a csoportforgó során egy csoportra négyszer kerüljön sor, így minden csoporttag ismertethet egy-egy megoldást. Ezzel nemcsak a csoportok közötti, hanem a csoporton belüli egyenlő részvételre és megnyilatkozási lehetőségre is tudunk figyelni.

Az **írásos csoportforgó** lényege, hogy a csoportok írásbeli munkája jár kézzől kézre. Vagyis ha elkészülnek a kiscsoporton belüli munkájukkal azt közösen írásban rögzítik. Ezután nem szóban ismertetik a nagycsoport előtt, hanem az írásban rögzített munka kerül a nagycsoportos nyilvánosság elé.

Ennek az a menete, hogy minden csoport továbbadja írását – meghatározott rend szerint, például eggyel jobbra – a szomszédos csoportnak. Így minden csoport megkapja egy másik csoport írásos munkáját, amellyel az ezt követő lépésben kiscsoporton belül megismerkednek. Ez a csoportok között párhuzamosan zajlik. A csoportok értelmezik, megvitatják a valamely másik csoporttól kapott írásos megoldásokat. Ehhez kapcsolódóan kérdéseket tesznek föl írásban, vagy javaslatokat fűznek hozzá, majd tovább adják. Egészen addig mennek körbe a csoportok papírjai, amíg vissza nem érnek eredeti készítőikhez.

Az írásos csoportforgóban tehát nem a megszólalás lehetősége forog a csoportok között, hanem a csoportok írásművei. Fontos, hogy lehetőleg itt se legyen több annyi fordulónál, ahány csoporttag van egy kiscsoportban. Vagyis egy-egy papír négy-öt kiscsoport között forogjon, hiszen ha minden papír minden csoporton végigmegy, mondjuk egy tíz csoportot számláló osztályban, az segíti ugyan a nyilvánosságot, de az időt aránytalanul igénybe veszi. Az írásos csoportforgót jól használhatjuk például definícióalkotáshoz, feladatmegoldások csoportok közötti ellenőrzéséhez, gyűjtési anyag csoportok közötti bővítéséhez stb.

*Például az előbbi matekfeladatot minden csoport írásban oldja meg, s a levezetést, megoldást tartalmazó papírját adja körbe. Ha végigment a papír, akkor minden csoport ellenőrzi, hogy a többi csoport mit írt. Itt a végén csak azt kell megnézni, hogy mindenki számára világosak-e a kiegészítések vagy javítások. Ha nem, akkor egy küldöttet kell irányítaniuk ahhoz a csoporthoz, amelyik a kérdéses megjegyzést fűzte az adott csoport munkájához. Ha ez is megtörtént, akkor az eredmények alapján jöhet a következő azonos vagy újabb típusú matematikai feladvány.*

A **mozgásos csoportforgó** során a csoporton belüli megoldások az osztály falára kiragasztható formában készülnek el. Ezt követően itt nem a csoportok munkáját dokumentáló lap jut el minden csoporthoz, hanem a csoportok járják körbe a kiragasztott írásos csoportanyagokat (tacepaókat).

Ha a csoportokat hagyjuk maguktól körbejárni, akkor unalmas múzeumi séta lesz a dologból. Ezért fontos, hogy közvetlenül irányítsuk a mozgásos csoportforgót. Ennek egyik formája lehet valamilyen mozgásos játék, mert itt a fizikai mozgást kell kordában tartani és ritmusossá tenni a figyelem erősítéséhez. Másik formája a közvetlen irányításnak, amikor minden csoportforgáshoz más-más „idegenvezetőt” rendelünk (például először a Nyomolvasók, majd a Bátorítók és így tovább). Az Idegenvezető mint átmeneti szerepű személy a saját csoportja számára értelmezi a soron következő olyan tacepaót, amelynek elkészítésében ő is részt vett.

### A csoportforgó lépései

1. A csoportok valamilyen formában végzett közös munka (pl. diákquartett, szóforgó) ismeretetésére készülnek fel – pl. tacepaót készítenek, papírcsíkokra, ablakba gyűjtenek.
2. Kezdetben a tanár, később a csoportok egymás között koordinálják a csoportok egymás utáni, azonos idejű megszólalását vagy az elkészült írásbeli munkák egyenlő részvételű áttekintését.
3. A csoportok mindegyikére sor kerül a szóbeli csoportforgó során. Az elhangzottakat a legtöbb esetben vizuálisan is rögzítik (nagy csoportos ablak, körtábla, közös tacepaó stb.). Minden csoport munkája eljut minden csoporthoz az írásbeli és mozgásos csoportforgó esetén.

## AZ EGYÜTT-TANULÁS ALAPELVEINEK ÉRVÉNYESÜLÉSE A CSOPORTFORGÓ SORÁN

### Egyenlő részvétel és hozzáférés

Minden csoport számára egyenlő mértékben ad megnyilvánulási lehetőséget.

Minden csoport tudását hozzáférhetővé teszi minden csoport számára.

### Egyéni felelősségvállalás és számon kérhetőség

A csoport közös munkáját mindenki egyénileg is képviseli. Az egyéni felelősségvállalás kiterjed a kiscsoporton kívüli nyilvánosságra is. A többi csoporttal szembeni lojalitás ráerősít a csoporttagokkal szembeni lojalításra: „Erősebben dogozom most a közös munkánkon, mert nemcsak ti fogtok meghallgatni, hanem a többi csoport is!”

### Mindenkire kiterjedő párhuzamos és személyes interakció

Az írásos és mozgásos csoportforgó esetén érvényesül, hiszen a csoportok egyszerre ismerkednek más csoportok munkáival.

A szóbeli csoportforgó frontális módszernek számít! Ennél a lépésnél nem beszélhetünk egyidejű párhuzamos interakcióról. A párhuzamos részvétel azonban erősíthető a hallgatóság számára adott – és a további lépések során felhasznált – megfigyelési szempont szerinti egyéni jegyzeteléssel.

### Építő és ösztönző egymásrautaltság

Mivel a csoportforgó valamilyen hosszabb-rövidebb kiscsoportos tevékenység záróeleme, ezért egyik csoport sem tudja sokáig titkolni, ha valamit nem tudott megoldani – a csoportok építenek és építhetnek egymás munkájára.

A csoportforgó során az egyes kiscsoportok projektermékeire épül a tanulási folyamat. Így a kiscsoportok egymás nélkül nem jutnak hozzá a komplex ismerethez.

A nagycsoportok többnyire a csoportforgók során bemutatott projektermékek alapján készítik el **közös tanulási jegyzetüket**. Ezt kezdetben a tanárok, majd a csoportok koordinálják. A közös jegyzet is tovább erősíti a pozitív egymásrautaltságot.

Tudatosan fejlesztett személyes, szociális és tanulási képességek

Személyes képességek fejlesztése a csoportforgó során: ragyogó alkalom adódik az önkontroll (vagyis a hátráltató érzelmek kezelésének képessége), a teljesítménymotiváció és az elköteleződés (vagyis a csoport céljaihoz igazodás, az eredményeivel való azonosulás) képességeinek fejlesztésére. A csoportforgó során – éppúgy, mint szóforgóban – **a teljesítmény nyilvánossága szerveződik** és nem kizárólag a jó teljesítmény nyilvánossága.

*Például egy frontális órai munka során résztvevőként végig megúszhatom, hogy kiderüljön: nem tudom követni a táblai magyarázatokat. A csoportforgó, amely a kiscsoportokban dolgozó egyének közös teljesítményének nyilvánossága, kizárja azt a lehetőséget, hogy valaki megértés nélkül megússza a közös tanulási periódusokat. Hiszen minden csoport minden teljesítményére visszajelzést kap.*

A társas képességek területén a csoportforgó abban segít, hogy a résztvevők felismerjék saját csoportjuk és a többi csoport erősségeit és gyengeségeit, s ezáltal partnerközpontúan tudjanak segítséget kérni és adni. A sokszínűség értékelésével lehetőséget biztosítanak más csoportoknak is a kibontakozásra, valamint a csoportforgó segítségével – amikor tehát ugye minden egyes csoport megnyilvánul – át tudják tekinteni a nagycsoport aktuális hangulati és erőforráshelyzetét. Goleman kifejezésével: egyfajta „politikai tudatosságra” tesznek szert.



A tanulási képességek közül leginkább a nagyobb csoport előtti egyéni referátumot, a közös vélemény, megoldás summázását emelnénk ki. A csoportforgó azzal segíti az egyén nagy nyilvánosság előtti megszólalását, hogy előtte kiscsoportos munkával készülhet fel rá, s így beszámolójakor maga mögött tudhatja saját, támogató kiscsoportját is.

### Csoportmozaik

Eszköz a differenciáláshoz, az inklúzióhoz

**A csoportmozaik olyan kiscsoporton belüli módszer,** amelynek lényege, hogy a tartalmi célokat szolgáló források (tananyag, könyvek, jegyzetek, tanulási segédeszközök stb.) mint egy egész témához tartozó részegységek, a csoporton belül szétosztva jutnak el a csoporttagokhoz. Vagyis úgy kell az együtt tanuló kiscsoportoknak csoporton belül összerakniuk a rendelkezésükre álló anyagokat, mint a mozaik részeit. Azaz a csoportmozaik – a részegységek szétosztása után – mindig egyéni feldolgozással kezdődik, amelynek során a csoport tagjai más-más forráson, részegységen dolgoznak önállóan, és amelyet a későbbi lépések során adnak át a többieknek.

A tartalmi részek felosztására annyi lehetőség van, ahány kooperatív projektterv készül

*Például az összefoglalásnál szétoszthatunk egy teljes tanórai anyagrészt vagy egy teljes témakört a csoporttagok között. De választhatjuk feladatnak egy téma, korszak több megvilágításban való feldolgozását mondjuk különböző szerzők szerint. Lehetséges mozaik egy lépés- vagy eseménysorozat egymás utáni négy része is.*

A mozaik tökéletes eszköz a különböző mennyiségű vagy mélységű, de egymást kiegészítő anyagrészekkel megvalósított képességek szerinti differenciáláshoz. Azaz e módszer segítségével valóságosan inkluzívva tehetjük az oktatást: mindenki igényei, tudása szerint választ vagy kap egy-egy anyagrészt, forrást, feldolgozási módot. Ezzel valóságosan a rendszer igazodik a diákokhoz, külön tanár, különóra nélkül biztosítva az egyenlő részvételt és hozzájárulást a közös tudásszerzés és közös siker során.

*A korábbi fejezetben említett példa szerint csoportmozaikot alkalmazhatunk akkor, amikor a kiscsoportban az egyik gyerek még csak ismerkedik a könyvekkel (lovas könyveket nézeget), másik csoporttársa már lófajtákat gyűjt egy lovas könyvből, harmadik társuk pedig a lovak tulajdonságait lajstromozza – maga is lovagol.*

### A csoportmozaik lépései

1. Minden csoport annyi anyagrészt kap, ahány tagja van.
2. A kapott anyagrészeket a csoport tagjai konszenzusos választás vagy tanári utasítás szerint szétosztják a csoporton belül.
3. Egyéni olvasás – minden csoporttag önállóan dolgozik.
4. Egyéni jegyzetelés – minden csoporttag önállóan dolgozik (például táblázattal segíthetjük).
5. Egyéni referátum – szóforgóban, egyéni jegyzetek alapján (például a Bátorító koordinálhatja).

6. Közös értelmezés (például a Nyomolvasó koordinálásával).
7. Közös jegyzet, tacepaó készítése a csoporttagok különböző egyéni munkája és a közös értelmezés alapján (célszerű a Jegyző koordinálásával végeztetni).

### **AZ EGYÜTT-TANULÁSI ALAPELVEK ÉRVÉNYESÜLÉSE A CSOPORTMOZAIK SORÁN**

#### **Egyenlő részvétel és hozzájárás**

Az egyéni feldolgozás során az egyenlő részvételt biztosítja, hogy mindenkinek saját anyaga van, amelyhez személyre szabott feldolgozási szempontot kap, és amelyről a mozaik egy következő lépésében be kell számolnia a többieknek.

A beszámolás során a csoport tagjai alkalmazhatják például a *szóforgót*, ezzel is erősítve, hogy senki tudása ne maradjon ki a csoport közös tudásából.

#### **Egyéni felelősségvállalás és számon kérhetőség**

Az egyéni feldolgozás során mindenkinek személy szerint szükséges elvégeznie a saját feladatot ahhoz, hogy a csoport hozzájusson a teljes anyaghoz, és sikeres legyen a teljes tudásban.

A beszámolás során a Bátorító és Nyomolvasó szóforgói biztosítják az azonnali és egyéni ellenőrzést, beszámolást az elvégzett egyéni feladatokról.

#### **Mindenkire kiterjedő párhuzamos és személyes interakció**

A csoportmozaik a kiscsoportok tagjai között biztosít feladatmegosztást, tehát ilyenkor minden egyes kiscsoport önállóan dolgozik, ezzel is érvényesítve a párhuzamos interakció elvét.

#### **Építő és ösztönző egymásrautaltság**

A mozaik mint oktatásszervezési mód a legklasszikusabb abból a szempontból, hogy a csoporttagok csakis egymás munkájára építve érik el a teljes „tananyagot”. Ennek átlátása közös értelmezésre és valós egyéni munkára ösztönzi a csoporttagokat.

A közös tudás például a csoporttagok által elkészített közös plakáton, tacepaón jelenhet meg, így a csoporttagok egyúttal vizuálisan is megjelenő közös felelősséget vállalnak munkájukért.

#### **Tudatosan fejlesztett személyes, szociális és tanulási képességek**

A mozaikban már a személyes képességek magasabb szintjei jelennek meg: az egyéni felelősségvállalás, illetve a lelkiismeretesség, sőt az innováció, vagyis amikor valaki nyitottá válik az új ötletekre, megközelítési módokra. A mozaikban már minden tanuló valamilyen önálló

munkával; a képességeinek és igényeinek, illetve fejlesztési tervének megfelelő „alkotással” segíti a közös tanulást.

A szociális kompetenciák területén a társas képességek kerülhetnek igazán előtérbe: a kommunikáció, a vezetés, a konfliktuskezelés, a változás menedzselése, a csapatszellem.

Amikor a közös tanulás immár egyéni teljesítmények eredményeként születő, önálló munkák összegzésére épül – bármilyen elemi szinten is – az önálló tudásszerzés felé terelgetjük az együtt tanuló csoportok tagjait.

*Például, amikor egy csoportban mindenki más-más anyagrészt dolgoz fel történelemórán – egyik a gazdaságot, másik a társadalmi berendezkedést, harmadik a kultúrát, negyedik a nemzetközi körülményeket –, akkor szükségszerűen önállóan olvas, értelmez, jegyzetel, referál.*

Nézzük meg egy korábbi példánkon, hogyan is érvényesülhet a csoportmozaikban a differenciált fejlesztés értelmes módon! Itt, mellőzve a tanári instrukciókat, csak a kiscsoportban végzett tevékenységeket írjuk le.

*Például a háziállatokról tanuló, negyedikes kiscsoportunkban az a tanuló, aki már képes önállóan könyveket olvasni, gyűjthet olyan információkat pl. a házinyúlról, amelyek nincsenek a tankönyvben, csak más „állatos könyvekben”. Ő lesz a Könyvtáros. A másik gyermek a házi lóról gyűjti ki a tankönyvi információkat – aláhúzással és kijegyzeteléssel –, ő lesz a Jegyzetelő. A harmadik csoporttag pedig – aki még csak ismerkedik a könyvekkel – a címek és a képek alapján összeírja, hogy milyen állatokról fogunk tanulni a „Háziállatok” címszó alatt – ő lesz a Feladatmester.*

*A későbbiekben a könyvtárba járó csoporttag, a Könyvtáros a Jegyzetelő listája alapján gyűjti a tankönyvben nem lévő információkat, most már a lovakról. A Jegyzetelő a Feladatmester listájáról választja ki a következő kijegyzetelendő, neki szimpatikus állatot, stb.*

*Ellenőrzéskor a Könyvtáros megnézi, hogy a Feladatmesternek sikerült-e kigyűjtenie a tankönyvből minden állatot, a szövegértelmező Jegyzetelő ellenőrzi, hogy valóban szerepelnek-e az új információk a könyvtárból hozott „állatos könyvekben”, s azokat is hozzáírja a közös – az adott állatról szóló – jegyzethez. A könyvvel barátkozó Feladatmester pedig a saját tankönyvében kikeresi és aláhúzza a Jegyzetelő által készített feljegyzéseket a házi lóról, stb.*

*Ebben a példában is látjuk, hogy a csoporttagok különböző szinteken is gyakorolhatják a különböző tanulási formákat. Ráadásul úgy, hogy értelmesen fel tudják használni egymás munkáit.*

*A tankönyvi fejezetcímek és képek alapján dolgozó Feladatmester összeállított egy listát a „megtanulandó” állatokról. Ez lesz a csoport közös akadémikus tervének és jegyzetének az alapja.*

*A Jegyzetelő, aki a tankönyvi szövegben jelölt ki részeket a lovakról, elkészített egy jegyzetet, és ismertette a többiekkel. Később ennek a mintájára készül majd a többi tankönyvi jegyzet.*

*A Feladatmester – aki még csak most kezd el igazán olvasgatni – éppen a Jegyzetelő koordinálásával készült lovas jegyzetet veszi segítségül, hogy a saját tankönyvében is megkeresse és aláhúzza a fontos részeket. Sőt, hogy ő is találjon olyan új információt, amelyet esetleg hozzá lehetne írni a Jegyzetelő jegyzetéhez. A Feladatmester addig keresi vissza a Jegyzetelő újabb és újabb szövegeit a saját tankönyvében, amíg ő maga nem tud a következő állatról hasonló jegyzetet készíteni. Ha már képes erre, akkor átveszi a Jegyzetelő szerepét, amíg jól be nem gyakorolja magát a jegyzetelésbe is.*

*A Jegyzetelő viszont a Könyvtáros más könyvekből származó információit ellenőrzi a hozott könyvekben – emlékszünk – a házi nyulakkal kapcsolatban. Egészen addig, amíg ő is kedvet nem kap ahhoz, hogy egyéni gyűjtést végezzen a könyvtárban, s ha átadta a Jegyzetelő szerepét a Feladatmesternek, akkor ő lehet a Könyvtáros, átveszi a bibliográfiába való gyűjtést, új információk jegyzetelését.*

*Az önállóan dolgozó Könyvtáros – aki ugye pillanatnyilag a legügyesebb az írott szövegek feldolgozásában, még könyvtárba is jár – a Feladatmester által összeállított listához könyveket gyűjt a könyvtárban, bibliográfiát készít – szerző, cím, kiadó, évszám. Ezzel egészíti ki a csoport fejlesztési tervét.*

*Immár lesz tehát egy tematikus listájuk, hozzá egy folyamatosan gyűjtött bibliográfia, valamint tankönyvi, és egyéb forrásból készített, közösen ellenőrzött és kiegészített jegyzetük minden megismerésre szánt háziállatról.*

*A Könyvtáros – és a többiek is – kedvük szerint választanak, de kizárólag a meglévő projekttermékek alapján.*

*A Feladatmester csak a Jegyzetelő jegyzetei alapján dolgozik, ellenőrzi a tankönyvi jegyzetet.*

*A Jegyzetelő csak a Könyvtáros által kijegyzetelt információkat ellenőrzi és illeszti a közös jegyzetbe, és/vagy önálló tankönyvi jegyzeteket készít egy, a Feladatmester által listára írt állatról, főleg ha már van hozzá más forrás is a bibliográfiai listán.*

*A Könyvtáros csak a Feladatmester listáján szereplő állatról választhat könyvet. Amit választott, azt rögtön fel kell írnia, és/vagy olyan állathoz választhat, amelyről már van tankönyvi jegyzet, hiszen ahhoz képest kell új információkat keresnie és kijegyzetelnie. A Könyvtáros a jegyzetelés mellett olvasási kedvcsináló feladatokat is kitalálhat csoporttársainak, s így ő lesz a Terjesztő, hiszen szerepét lassan átveszi a könyvtárba járó Jegyzetelő, aki immár tehát Könyvtáros.*

*Ez a most vázolt csoportmozaik 10–12 éves korosztálynál két-három hónap, maximum egy év alatt – de legyen akár kettő – főlegessé teszi ezeknek a szerepeknek a használatát. Nyilván nem végig a háziállatok a téma, és nem mindig ugyanezt végzik a résztvevők. Nagyon jó lenne, ha például élményszerű tapasztalatot is gyűjtenének a háziállatokkal kapcsolatban, sőt esetleg munkatapasztalatot is stb., de itt most a szövegértelmezési tanulási formák differenciált használatára felől beszéltünk a csoportmozaikról.*

*Ott tartottunk, hogy egy idő után nincs szükség ezekre a szerepekre, hiszen a tanulók önállóan osztanak fel tematikus szövegértelmezési feladatokat: önállóan végzik a tankönyvi anyag feldolgozását, az anyaggyűjtést, a más forrásból származó anyag feldolgozását, dokumentálását. Már mind-mind önállóan tanulva segítik kölcsönösen egymás tanulását.*

*Ilyenkor az együtt-tanulás másik szintje következik...*

## Szakértői mozaik

Kiscsoportok közötti együttműködés a közös tanulás során

**A szakértői mozaik olyan kiscsoportok közötti módszer, amely a tartalmi célokat szolgáló források („tananyag”) csoportok közötti felosztására épül. A közös feldolgozásra és elsajátításra szánt tartalmi rész felosztása annyiképpen lehetséges, ahány kooperatív projektterv készül.**

*Például egy anyagrészt vagy egy témakör összes fejezetét osztják szét a csoportok között. A szétosztás történhet tanári irányítással vagy úgy, hogy a csoportok maguk választanak a témák közül.*

*Vagy például egy téma, egy korszak több megvilágításban kerül elő, vagyis többféle szerző vagy forrás felhasználásával.*

*A csoportok között különböző mennyiségű vagy mélységű, de egymást kiegészítő anyagrészek is szétoszthatók, így ez egyúttal a differenciálást is szolgálja.*

## A szakértői mozaik lépései

### 1. Szakértői csoportok létrehozása

- Legegyszerűbb, ha a szakértői csoportok száma osztható az egy eredeti csoportban lévő tagok számával. Ha például négyen vannak egy csoportban, akkor így ők négy szakértői csoport munkájában tudnak párhuzamosan részt venni.
- Fontos, hogy a szakértői csoportok létszáma szintén kettő és hat fő között legyen, hiszen ezek is kooperatív kiscsoportok lesznek.

*Így például, ha nyolc négyfős kiscsoportból áll az osztályunk, akkor legcélszerűbb négyféle szakértői csoportot létrehozni, hogy ne legyen többféle szakértői terület, mint ahány csoporttag van egy eredeti csoportban. Ebben az esetben – mivel négyféle szakértői téma van – megduplázom a szakértői csoportok számát, hogy mindenkinek jusson szakértői csoport, de ne legyenek benne többen, mint négyen. Azaz két szakértői csoport – egymástól függetlenül – ugyanazon a témán dolgozik. Ez a fajta oktatásszervezés némileg több figyelmet igényel a szakértői csoportok kialakítása során, azonban azzal az előnnyel is jár, hogy az azonos témán dolgozó szakértői csoportok Követ útján segítséget kérhetnek egymástól.*

*Például a síkidomokkal kapcsolatban – mondjuk a 32 fős második osztályban – létrehozok két „háromszöges” szakértői csoportot négy-négy fővel, két „köröset”, két „négyzeteset”, két „téglalaposat”.*

*A szakértői csoportok többféle módon ismerkednek a síkidomokkal (kivágják, kiszínezik, átalakítják, felhasználják rajzok készítéséhez, megméri az oldalait, esetleg szöveiket, stb.).*

*Az azonos síkidommal foglalkozó szakértői csoportok egyeztetés céljából Követet küldenek egymáshoz, hogy a két szakértői csoport kérdéseit, eredményeit, észrevételeit, tudását összegezni lehessen.*

- A szakértői csoportok összeállítása lehet véletlenszerű, például a véletlenszerűen kiosztott szerepek alapján, vagyis különböző csoportok azonos szereplőit gyűjtöm egy-egy szakértői csoportba: a Bátorítókat egy csoportba, a Nyomolvasókat egy másikba stb.
  - Lehet tudatosan összeállított – például névre szóló kollázsképpdarabbal.
- ### 2. Csoportonként különböző „szakértői” anyagok rendelkezésre bocsátása, mint példánkban a különböző síkidomok

- Lehet szakértői csoportonként egy közös – amelyen *diákquartettben* dolgoznak a csoportok.
- Lehet a szakértői csoporton belül *csoportmozaik* – vagyis egy szakértői területen, de különböző anyagokat dolgoznak fel a szakértői csoporttagok. Ilyenkor a csoport tagjai konszenzusos választással vagy tanári utasítás szerint jutnak az egyéni feldolgozásra szánt anyaghoz.

A második lehetőség ismét segít a differenciálást megoldani.

### 3. Egyéni olvasás, értelmezés, jegyzetelés, feladatmegoldás

- Ha közös a szöveg, a feladat stb., akkor egy szereplő olvassa, a többiek jegyzetelnek.
- Ha különböző a szöveg, a feladat stb., akkor a csoportmozaikhoz hasonlóan először mindenki egyedül dolgozik, esetleg értelmező táblázattal, segítő feladatlappal jegyzetel, majd referál a szakértői csoporton belül a többieknek.

4. Közös értelmezés; vagyis a szakértői csoport összegzi az eredményeit. Ilyenkor küldik ki, ha szükséges, a Követeket, hogy a másik – azonos témán dolgozó – szakértői csoport eredményei is bekerüljenek a szakértői anyagba.
  5. Közös jegyzet, dokumentum készítése a többiek számára is érthető módon
- Ez készülhet egy közös szakértői projektkönyvbe, vagy mindenkinek személy szerint az egyéni jegyzetébe, vagy egy nyilvános szakértői tacepaóra.

*A második példánkban minden „szakértői tevékenységről” (kivágás, további részekre vágás, rajzolás stb.) írnak egy-egy mondatot.*

*Például: A papírt annyiszor fordítottuk el vágás közben, ahány oldala van a háromszögnek: háromszor. A háromszögből lehet további háromszögeket vágni, sőt még négyzetet is, maradék nélkül. A háromszög segítségével jól lehet például vitorlást, piramist, háztetőt, kendőt rajzolni, stb.*

*Az egyes szakértői csoportok írásbeli munkáját – hiszen másodikosokról van szó – kezdetben segíthetjük azzal, hogy a mondatok alapszerkezetét előre megadjuk, s nekik csak a megfigyeléseket kell beírni. „A ..... segítségével jól lehet például ....., ....., ....., és ....., rajzolni.”*

6. Egyéni jegyzet, felkészülés a visszatérésre az eredeti csoportba, annak ellenőrzése, hogy minden szakértő képes lesz átadni a szakértői csoport közös tudását saját eredeti csoportjában – a közös jegyzet, saját elképzelés és a többiek útmutatásai alapján.
7. Visszarendeződnek a csoportok.

*Például, ha úgy hoztam létre a szakértői csoportokat, hogy az azonos szereplőket ültettem egy csoportba, akkor a Bátorítók szakértői csoportjából minden Bátorító hazamegy az eredeti csoportjába.*

8. A kicsoporton belül minden csoporttag referál saját szakértői területéről. A referálás interaktív, frontális módszerként működik, amikor is a csoport tagjai egyénileg jegyzetelnek, és pontosító kérdéseket tehetnek fel. Minden beszámoló után a referáló csoporttag – egy adott tématerület szakértője – a csoporttársait részletesen visszakérdezve ellenőrzi a megértést. A lépéssorozat szóforgóját a Bátorító koordinálja.
9. Közös értelmezés a referátumhoz kapcsolódva – a Nyomolvasó szóforgója. Az eredeti csoportokban a hozott különböző szakértői anyagokat ugyanúgy közösen „át kell rágni”, hogy a nem „szakértő” csoporttagok is feltehessék kérdéseiket, ötletelhessenek, visszamondhassák a tanult ismereteket.
10. Közös, összesített jegyzet készítése a négy szakértői anyag alapján. Ez készülhet egy közös projektkönyvbe, mindenkinek egyénileg, vagy egy nyilvános tacepaóra.

## **AZ EGYÜTT-TANULÁSI ALAPELVEK ÉRVÉNYESÜLÉSE A SZAKÉRTŐI MOZAIK SORÁN**

### **Egyenlő részvétel**

Nemcsak a csoporton belüli, hanem a csoportok közötti munkában is kiveszi mindenki a részét. A mozaik akkor áll össze, ha mindenki egyenlően részt vesz a tanulási folyamatokban, s ezt a szakértői mozaik feladatszervezésében strukturálisan garantáljuk.

### Egyéni felelősségvállalás és számon kérhetőség

Minden szereplőnek saját feladata van, amely nem csak egy csoportot érint – így a saját kiscsoportjánál nagyobb nyilvánosság előtt kell vállalnia a munkát.

Azáltal, hogy mindenki az eredeti csoportjától „távol”, egy másik csoportban dolgozik, aztán visszamegy az eredeti csoportba, a többiek számára világosan kiderül, mit végzett, hiszen látják, hogy a többi csoport azonos szakértője hogyan segítette a többi csoport munkáját.

Egy nagyon banális példa: ha minden más csoport tudja, hogy a háromszögnek három oldala van, csak a mi csoportunk nem, akkor világos, hogy a mi „háromszöges” szakértőnknél akadt el a dolog.

### Mindenkire kiterjedő párhuzamos és személyes interakció

Az eredeti csoportok tagjai – könnyen ellenőrizhető módon – más-más témában, más-más szakértői csoportokban egyszerre dolgoznak. Minden anyagrész egyszerre kerül feldolgozásra.

Például történelemórán egy történelmi korszak egy időben létező birodalmi, országai egyszerre jelennek meg a szakértői csoportokban. Így amikor az eredeti csoportok összesítik ismereteiket, akkor képesek lesznek a nemzetközi összefüggéseket is vizsgálni, összehasonlításokat tenni az egyes birodalmak és országok között.

A tanulási formákat – egyéni olvasás, jegyzetelés, referátum, közös értelmezés, közös jegyzetelés – mind-mind egyszerre, párhuzamosan gyakorolják a tanulók.

### Építő és ösztönző egymásrautaltság

A szakértői csoportba küldött eredeti csoporttag olyan anyaghoz és „szakértői” ismerethez jut, amely a többi csoporttag számára nélküle nem érhető el. Így az átadás során nagyobb a személyes felelősség, de senki nincs magára hagyva, hiszen a szakértői csoportban mindenki közösen készül fel más csoportok azonos feladatú/szakterületű tagjaival. A más-más szakértői területek közös értelmezésre, jegyzetelésre ösztönözik az eredeti csoportokat, hiszen csak ezen a módon lesznek képesek egymás szakértői területeit is elsajátítani.

### Tudatosan fejlesztett személyes, szociális és tanulási képességek

Személyes képességek területén a szakértői mozaik erős pozitív egymásrautaltsága különösen alkalmas a megbízhatóság, a lelkiismeretesség és az alkalmazkodás fejlesztésére.

A szociális kompetenciák területén itt is az olyan társas képességek kerülhetnek igazán előtérbe, mint a *csoportmozaiknál*: a kommunikáció, a vezetés, a konfliktuskezelés, a változás menedzselése, a csapatszellem.

A szakértői mozaik az önálló tanuláshoz szükséges képességek fejlesztését azzal segíti a csoportmozaiknál erősebben, hogy a szakértői tevékenységhez is biztosít egy támogató kiscsoportot: a szakértői csoportot. Így az egyén a neki jutott vagy az általa választott szakterület

feldolgozásával sem marad egyedül. (Ezzel szemben a csoportmozaiknál mindenki egyénileg dolgozik a saját „szakterületén“.)

*Maradva a síkidomos példánknál, a gyerekek tehát négyfős szakértői csoportokban tanulnak a síkidomokról. Például ki kell vágniuk az adott formát közösen. Minden csoport kap egy lapot, rajta annyi szakértői síkidommal (háromszöggel, körrel, négyzettel, téglalappal), ahányan vannak a szakértői csoportban. Úgy kell kivágniuk, hogy az egyik vágja, a másik három pedig a papírt tartja – aki vág, az viszont nem érhet a papírhoz. Aki kivágta, az továbbadja az ollót, s beszáll a papírfogók közé. Így mindenkinek lesz egy formája, amelyet vissza tud majd vinni eredeti csoportjába „szemléltető eszközként”. Ha kivágták, akkor zsírkrétával – mondjuk waldorfos formarajzos technikákkal – megpróbálhatják lerajzolni az alakjukat, stb.*

*Ha már minden oldalról „átrágták” a témát az egyéni és nagycsoportos fejlesztési elképzeléseknek megfelelően, a pedagógus által adott feladatok alapján, akkor visszamennek eredeti csoportjukba, és a lényegi ismereteket, feldolgozási formákat – például formarajzos technika – ők mutatják meg csoporttársaiknak. Mindezt a szakértői csoportban előállított projekttermékek segítségével teszik – például a kivágott papírformával vagy a síkidomhoz kapcsolódó formarajz elkészítésének megtartásával.*





# Félelmek, korlátozó előítéletek a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban

---

Az alábbiakban a kooperatív tanulásszervezés ismertetése során, az elmúlt években felmerült tipikus félelmeket és azokat az előítéleteket vesszük sorra, amelyek korlátozzák a kooperatív tanulás lényegi megértését.

*„A gyerekek együtt-tanulása során nincs garancia arra, hogy helyes feladatmegoldások szülessenek, hiszen nem a tanár magyarázza el az anyagot.”*

A kooperatív tanulásszervezés abból indul ki, hogy a **gyerekek kompetensek** saját tanulmányaikkal kapcsolatban. A hagyományos oktatás is „titokban” épít erre, hiszen a tanulókat alkalmasnak tartja arra, hogy otthon, egyedül elsajátítsák a megtanulandókat, vagy hogy a frontális előadás során elhangzott anyagot önállóan értelmezzék, jegyzeteljék, megtanulják.

A tévedés, a hiba lehetősége természetesen benne van a közös tanulásban is, de a lényeg az, hogy a **folyamatos kiscsoportos nyilvánosság során azonnal kiderül** mind a kiscsoport, mind a tanár számára, ha valaki nincs tisztában egy probléma megoldásával, vagy ha egy csoport tévúton jár.

A **tanár folyamatosan és lépésről lépésre monitorozza** az együtt tanuló csoportokat, ezért sokkal hamarabb felismeri, ha valahol valamelyik csoportban elakad a közös gondolkodás, mint amikor a tábla előtt állva magyaráz, és négy-öt jelentkező gyerek visszajelzéseiből ítéli meg, hogy az osztály érti-e az anyagot.

A kiscsoportban zajló nyilvános együtt-tanulás lehetővé teszi, hogy a tanár **akár konkrét személyek megértését is** folyamatosan nyomon kövesse, ellenőrizze anélkül, hogy a tanulási folyamatot megzavarná vagy hátráltatná.

Arról nem is beszélve, hogy a hagyományos számonkérés formáihoz képest **sokrétűbb tanulási helyzetekben** – például kérdések megfogalmazása és érvelés, közös jegyzetek készítése közben, ötletelés vagy egyéni gyűjtések összegzése alatt – **figyelheti meg** tanítványai tanulási és együttműködési képességeinek állapotát. A kooperatív tanulási helyzetekben egyébként ugyanúgy van lehetőség egyéni felelésre, dolgoztatásra stb., de nem ezek a kizárólagos formái a tudás és a tanulási módok ellenőrzésének.

Ha a tanár képes megfigyelni, hogy egészen pontosan kinél milyen tanulási, viselkedési vagy együttműködési forma hiányzik, milyen tanulási képességet kellene fejleszteni, akkor **képes lesz az ezeknek megfelelő kooperatív eszközöket az adott tanuló vagy a kiscsoportja számára rendelkezésre bocsátani.**

*Például, ha egy csoport nehezen találja meg az olvasott szöveg lényeges pontjait, akkor a tanár kooperatív lényegkiemelő technikákat taníthat a csoportnak. Ilyen például az értelmező táblázat, amikor is egy – befejezetlen mondatokat tartalmazó – táblázatot kell közösen kitölteniük a szöveg alapján. Majd később véletlenszerű kérdésekre épülő válaszokat fogalmazhatnak meg a szöveg alapján. Mondjuk egy kérdéseket (Ki? Mit? Miért? Hogyan? Kivel? Mivel?) tartalmazó kocka gurításával döntenek el, hogy milyen kérdésre válaszoljanak.*

*Később pedig a lényeges kérdések kiemelésével alkotnak táblázatot, s válaszolnak az olvasott szöveg alapján, stb.*

A félreértés is a megértés egyik formája. A félreértés kiigazítása egy már fennálló tudáskonstrukció korrigálása. Az aktív tudáskonstruálás folyamata során – szerencsés esetben – maguk a pedagógusok is folyamatosan korrigálják személyes tudáskonstrukcióikat.<sup>1</sup> Ez a korrekció éppúgy a tanulási folyamat része, mint a helyes megoldások felfedezése. Ha ezt a korrekciós folyamatot összevetjük azzal a passzivitással, amikor egy tanuló semmilyen konstrukciót nem alkot egy adott tárgyról, mert teljesen passzívan van jelen a hagyományos órán – mondjuk éppen titokban eszik –, akkor világos, hogy a félreértés is a tanulói aktivitás nyilvánvaló jele az osztályban.

---

*„A kooperatív tanulásszervezés során féltő, hogy nem fogok úgy haladni az anyaggal, mint amikor én tartok előadást az osztályban.”*

---

Fontos kérdés, hogy kinek kell haladnia az anyaggal. A tanulásban részt vevőknek vagy a tanulási folyamat szervezőinek?

Lehet, hogy a tanár a saját ütemének megfelelően „leadja az anyagot”, de az osztályból csak néhányan „fogják az adást”. Ilyenkor arra hivatkozni, hogy a többiek miért nem figyeltek, miért nem szorgalmasabbak, arra utal, hogy valaki nincs tisztában a tudás természetével. A figyelemirányításhoz és a „szorgalmas” értelmezéshez **hozzátartozik, hogy az ember föltehesse kérdéseit, megfogalmazhassa részértelmezéseit, ötleteit a témával kapcsolatban.** A fegyelmezett, diszciplinált frontális munka során arra nincs lehetőség, hogy ezt mindenki megtehesse. Így arra szocializáljuk a tanulókat – a Magyarországon hagyományosnak tekintett oktatási folyamatokkal –, hogy ne tegyék fel kérdéseiket, csak értelmes hozzászólásokat tegyenek stb., vagyis egy idő után ne is figyeljenek az előadásokra. Nem is haladnak együtt a tanárral: a tapasztalható csend a fegyelem, és nem a figyelem csendje. Bár mintha ma már nem is annyira a fegyelem csendje, hanem inkább a figyelmetlenség zaja bizonyítaná, hogy az osztály egy része „nem halad együtt a tanárral”...

A kooperatív tanulás során – elsősorban az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció eszközeinek köszönhetően – **mindenki lehetőséget kap** arra, hogy kérdéseit föltehesse, ötletelhessen, meg nem értésének hangot adjon, stb. Így nagy valószínűséggel az osztály kilencven-kilencvenöt százaléka együtt halad a tanulási folyamatban. Ez a **haladás aktív tanulási és részvételi tevékenységgel biztosított**, tehát nyilvánvalóan nem a pedagógus haladása csupán, hanem a tanulásban részt vevőké is.

---

<sup>1</sup> A konstruktivista megközelítésről olvashatunk bővebben például NAHALKA ISTVÁN *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Kostruktivizmus és pedagógia* című könyvében. (Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2002.)

---

*„Ha a gyerekek egymást tanítgatják, akkor a kevés óraszám miatt nem tudunk akkora tananyag-mennyiséggel végezni, mint ha a pedagógus, frontálisan, biztosan lead minden anyagot.”*

---

**Az adott időegység alatt elsajátított tudás mennyisége nem azonos az adott időegység alatt elhangzott előadás mennyiségével.** Például aki egyáltalán nem figyelt, annak a számára biztosan nem. Aki figyelt is, az sem végzett olyan tanulási tevékenységeket, amelyek nélkülözhetetlenek az intézményes vagy akadémikus tudás elsajátításához (pl. egyéni olvasás-értelmezés, egyéni jegyzetelés, egyéni anyaggyűjtés, közös értelmezés, közös jegyzetelés, egyéni referátum stb.).

A kooperatív tanulásszervezés módozatai lehetővé teszik, hogy a tanulók mindegyike alkalmazza a fent említett, a passzív figyelemnél jóval **szélesebb repertoárból választott gondolkodási-értelmezési sémákat, tanulási módokat is.**

A kooperatív tanulásszervezés során a „leadandó” anyagot kell „kiszerveznem” a kiscsoportok számára oly módon, hogy azt a fenti gondolkodási-értelmezési sémák segítségével **valóban el is sajátítsák.**

Az idő hatékony kihasználtsága szempontjából egy negyvenöt perces előadás, amelyet a huszonöt-harmincfős csoportból ellenőrzötteen öten-hatan – a hozzászólók, a rendszeres jelentkezők – követnek, nem tűnik olyan hatékonynak, mint egy kooperatív óra, ahol esetleg a nehezen együttműködő egy-két tanuló részvételét kell csak külön erőfeszítéssel – az együttműködési készségek fejlesztésével – biztosítanom a tanulási folyamat szervezése során, miközben mindenki más az anyaggal foglalkozik.

Általános tapasztalat, hogy a kooperatív tanulásszervezés alapelveinek érvényesítésével – különösen a párhuzamos interakció és az egyéni részvétel, valamint az építő egymásrataltság és a folyamatos nyilvánosság betartásával –, általában **nagyobb anyagrészeket és alaposabban tud átvenni** egy tanulói közösség.

A Magyarországon hagyományosnak tekintett oktatás során a legtöbb idő azzal megy el, hogy a tanár verbalizálja az egyébként más forrásból is hozzáférhető anyagot. Ezzel elveszi az időt a tanulóktól, nem ad alkalmat arra, hogy **inkább ők verbalizálják a megszerzett ismereteket**, az ismeretekkel kapcsolatos észrevételeiket, vagy hogy a tanulók a passzív hallgatásnál szélesebb körű repertoárból választott gondolkodási sémákban közelíthessék meg az adott tudományterületeket.

---

*„A kooperatív tanulásszervezés elsősorban a személyes és szociális képességek fejlesztését segíti, a tanulási képességeket, illetve az ismeretszerzést már kevésbé.”*

---

A kooperatív tanulásszervezés alapelvei között szerepel a személyes és szociális képességek tudatos fejlesztése, azonban **ez a tanulás eszközeként, és nem céljaként jelenik meg** az együtt-tanulásra épülő folyamatokban. Ahhoz, hogy hatékonyan tudjunk együtt tanulni, szükséges, hogy rendelkezünk olyan személyes és interperszonális képességekkel, amelyek segítik és lehetővé teszik ezt a folyamatot. A kooperatív tanulásszervezés során nem feltételezzük, hogy máris mindenki képes együttműködni, viszont **mindenki számára rendelkezésre bocsátunk** olyan kooperatív eszközöket, bemutatunk olyan viselkedésmintákat, amelyek segítségével minden résztvevő fejlődhet ezekben a képességeiben, a hatékonyabb együtt-tanulás érdekében.

A kooperatív tanulás **fókuszában** azonban mégiscsak a **tanulás áll**. A hagyományosnak tekinthető oktatásszervezési keretekkel összehasonlítva a kooperatív tanulási folyamatban éppen az a lényeges eltérés, hogy a **résztevők mindegyikét valóban és hatékonyan bevonja** a tanulóhoz szükséges tevékenységekbe. Így mindenkinek alkalma van a passzív hallgatáson túlmutatódni, a széles repertoárból választott és különböző szintű információk feldolgozására épülő tanulási formákban részt venni. A személyes és társas képességek fejlesztése éppen azt a célt szolgálja, hogy ez az általános részvétel a gyakorlatban is megvalósuljon.

---

*„A kooperatív tanulás hasznos a gyengébben teljesítő diákoknak, viszont nem szolgálja hatékonyan a jobban teljesítő diákok haladását.”*

---

Ez az egyik legáltalánosabb korlátozó előítélet – a Johnson testvérpár is külön foglalkozik vele.<sup>2</sup> Ők kutatási eredményekre hivatkozva bizonyítják, hogy a **tehetséges gyerekek teljesítménye nem marad el** az individualista vagy versenyztető oktatásszervezési rendszerben képzett tehetséges gyerekektől. Ha tudásszintjüket **később** is – például az iskola elvégzése után egy vagy két évvel – megmérjük és összehasonlítjuk, akkor **már jelentős a különbség, a kooperatív rendszerben tanulók javára**. A kooperatív tanulás révén ugyanis mélyebben beivódó ismeretek születnek, a tanulók képesek divergens, eltérő szempontokból megfogalmazott gondolkodási, problémamegoldási stratégiák felvázolására is, valamint érzékenyebben és fejlettebben reagálnak a szociális képességek fejlettségét igénylő kihívásokra.

Ha a kooperatív tanulásszervezés során az individuumból indulunk ki, akkor világos, hogy a képességeikben fejlettebb tanulók számára a nekik megfelelő szintű egyéni fejlesztési tervet valósíthatjuk meg. A kooperatív szerepek segítségével, az egyenlő részvétel és az építő egymásrautaltság betartásával oly módon tudjuk az együtt-tanulást megszervezni, hogy **abban minden egyes résztvevő igényei és fejlesztési szükségletei egyszerre kielégüljenek**.

Azok az ellenvetések is semmivé porladnak a kooperatív tanulókkal kapcsolatos kutatások fényében, amelyek a megtanulandó tananyag mennyiségével érvelnek a kooperatív tanulás ellen. Az a lehetőség, hogy a **kooperatív csoportmunkába belefűzhetem az individuális fejlesztési célokat**, ragyogó alkalom arra, hogy az egyforrású, tankönyvközpontú oktatásszervezési szemléletet is kitágítsuk, megnyissuk, és ezáltal egyértelművé tegyük a tanulásban részt vevők számára, hogy a tudásnak nem egyetlen forrása van.

A „tananyag mennyiségének” pusztán a tanulásban részt vevők – a **pedagógus vagy a diák – érdeklődése szab határt**. Nyilván ha a pedagógus önmaga sem lépi túl a „tankönyvi kereteket”, akkor ezt nehéz lesz elvárnia tanítványaitól is. Ugyanakkor ha a tanulóknak nincs köztük a tanulandókhöz, vagyis nem vettük figyelembe a tanulókkal kapcsolatban megfogalmazott igényeiket, vagy nem a személyes fejlesztési szükségleteikhez mérten osztunk rájuk feladatokat, akkor valóban gondunk lesz a megtanulandó „tananyag mennyiségével”.

A Magyarországon körvonalazódó **általános és átlagos tananyag mennyisége véleményünk szerint nem sok, hanem éppen szükséges az alapműveltséghez**. Soknak azért tűnik, mert a hozzá vezető utak nem megfelelőek. A tanulásban részt vevők nem képesek a hagyományos oktatásszervezés keretei között elsajátítani olyan, az információ feldolgozására irányuló, tanulási-gondolkodási sémákat, mint a szövegértelmezés, az argumentáció, a

---

<sup>2</sup> A korábban már említett alpművekben (JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R.T. – HOLUBEC, ED. – ROY, P.: *Circles of Learning*. Alexandria, 1984.)

táblázatkezelés, a kritikai gondolkodás stb. A kooperatív tanulásszervezés azonban megmutatja nekünk, miképpen tegyünk hozzáférhetővé éppen ezeken a tanulási módokon keresztül „akkora „mennyiséget, ráadásul minden tanulónk számára.

A fenti felvetésekre kitűnő válaszokat találhatunk például Benda József egyik cikkében is.<sup>3</sup> **Egy kooperatív (kísérleti) és egy hagyományos keretben tanuló (kontroll-) csoport szövegértésének fejlődését vizsgálták**, vagyis azt mérték, hogy a pedagógiai munka hatására mennyire fejlődött a gyerekek szövegértése. Benda a nemzetközi kutatásokkal is egybehangzóan az alábbi megállapítást teszi:

*„A ... várakozásnak megfelelően a legkisebb mértékben (7,6%) a hátrányos családi háttérű kontroll-osztályba járó gyerekek teljesítménye nőtt. A kísérleti osztályok javulási mértéke azonban rácafozt társadalmi helyzetükre. Az előnyösebb elérte, a hátrányosabb jelentősen meghaladta (16,6%) a legjobb szocioökonómiai helyzetű kontrollosztály szövegértésének fejlődését! (13,7%)!”<sup>4</sup>*

Vagyis a szociális helyzet szempontjából kedvezőbb családi háttérrel rendelkező tanulók **ugyanúgy elérték fejlődési szintjüket, mint a hagyományos keretben tanuló társaik**. Vagyis nem maradtak le, ugyanúgy hozták az eredményeiket. A lényeges különbség azonban a kevésbé kedvező, sőt hátrányos helyzetű családok gyermekeinél figyelhető meg. Náluk a szövegértés fejlődése kétszerese volt a hasonló helyzetű, de hagyományos keretben tanuló társakénak, de még az előnyösebb helyzetben lévő társakéhoz képest is magasabb volt! Ez azt jelenti, hogy ezeknek a gyerekeknek valódi esélyt ad a „felzárkózásra” – amennyiben a tanulást versenynek tekintjük – a kooperatív oktatásszervezés, hiszen ha gyorsabban fejlesztik a képességeiket, mint a többiek, akkor előbb-utóbb garantáltan **levetkőzik a szociális helyzetükből fakadó hátrányaikat, és utoléri társaikat**. A képességek fejlettségében is egyenrangú partnerekké válva játszi könnyedséggel és szorgalmas munkával tesznek szert széles körű, a „tananyagon” túlmutató ismeretekre, tájékozottságra. S ami a legfontosabb: a gyerekek megtanulják, hogyan valósítsák meg elképzeléseiket az igényeiknek és szükségleteiknek megfelelően, társaikkal együttműködve.

A cikk kitér az iskolához való viszonyulásra is. Ez a kétféle szociális helyzetű kontrollcsoportban egyaránt negatív irányban változott, vagyis romlott. Ezek a gyerekek, bármilyen családból jöttek is, egyre kevésbé érzik jól magukat a hagyományos iskolában. A **kooperatív csoportoknál viszont mind a két csoport hozzáállása javult**, vagyis egyre inkább szerettek iskolába járni. Az érdekes az, hogy leginkább az előnyös helyzetű gyerekek hozzáállása javult, vagyis erőteljes pozitív változást idézett elő bennük, hogy szükség van a tudásukra, a segítségükre, illetve a jó kapcsolatukra a többi diákkal, s mint fentebb is láttuk, ez nem megy a teljesítményük rovására.

---

*„A kooperatív tanulásszervezés során nem alkalmazhatunk frontális technikát?”*

---

Itt kell, hogy védelmünkbe vegyük a frontális csoporttechnikákat! Amit Magyarországon hagyományos oktatásként ismerünk, az – sajnos – még a frontális oktatás minőségi kritériumait sem

<sup>3</sup> Időközben – kézikönyvünk első kiadása után – megjelent BENDA JÓZSEF *Örömmel tanulni* című kitűnő összefoglaló műve a Humanisztikus Kooperatív Tanulásról, amelyben szintén összefoglalja immár huszonöt éves tapasztalataikat a kooperatív tanulásszervezés területén. (Agykontroll. Budapest, 2007.)

<sup>4</sup> BENDA JÓZSEF: A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. (*Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 9. és 10. sz.)

éri el. Pedig a frontális csoporttechnikáknak a hagyományos oktatás alternatívájaként számos hatékony eleme jelent már meg hazánkban.<sup>5</sup> A kooperatív tanulásszervezés éppen a **folyamatos nyilvánosság fenntartása érdekében használ** nagyon sok vizuális-frontális technikát<sup>6</sup>, ezzel is mindenki számára biztosítva a nagycsoport közös tudásához való egyenlő hozzáférést.

Fontos azonban kiemelni, hogy mikor és milyen mértékben alkalmazunk frontális technikát a kooperatív tanulásszervezés során!

A **tanári instrukciók egy részét** – lépésről lépésre haladva – valóban a nagycsoport nyilvánossága előtt osztja ki a pedagógus, de ezt többnyire kiválthatja előre elkészített írásos instrukciós lapokkal, így csak pár általános vagy spontán instrukció megadásához szükséges a nagycsoport figyellem.

A frontális kiselőadás többnyire olyan helyzetekben alkalmazandó, amikor **az adott ismeretnek nincs más, rendelkezésre álló forrása**, mint maga a pedagógus, vagyis nem olvasható a tankönyvben, sem más, a könyvtárból kivehető könyvekben vagy az internetről „levadászható” szövegekben. Ilyen esetekben is csak rövid, maximum tizenöt perces, tanulható vázlattal és a hallgatói jegyzetelést segítő táblázattal vagy a jegyzetelést segítő előre kiosztott megfigyelési szempontokkal kísért előadásról lehet szó. A kooperatív tanulás alapvető fejlesztési célja ugyanis az ismeretek önálló feldolgozásához szükséges képességek kics csoportos fejlesztése, és nem a tanári előadások megtartása.

A frontális megszólalások másik esete, amikor **magára a tanulási helyzetre reagálunk**, például személyes, szociális vagy tanulási képességek fejlesztése céljából. Ezeket **metanyelvi megszólalásoknak** tekinthetjük. Vagyis olyan megnyilatkozásoknak, amelyek nem az adott témához, hanem inkább annak feldolgozásához kapcsolódnak, miközben a nagycsoport számára tanulásról szolgáló helyzetekre reflektálnak.

A kooperatív tanulásszervezésnek természetesen **vannak kooperatív frontális eszközei is**. Ezek némelyikével csínján kell bánni, mert a frontális technikák egyirányú interaktív jellegét hordozzák magukon.

*Ilyen például a csoportforgó. A csoportok önállóan dolgoznak egy-egy feladaton, majd sorban egymás után, képviselőjük útján, szóban ismertetik a megoldásokat. Ez egy nyolc-tíz csoportot számláló osztályban, ha mindenki csak 5 percet beszél is, elviszi a teljes órakeretet. Éppen ezért szükséges minimálisra korlátozni a megszólalás idejét a csoportforgóknál (pl. 2-3 mondat, vagy a konkrét eredmény ismertetése egy mondatban stb.).*

*Ennek a problémának a fölismerése vezetett el – a párhuzamos interakció elvének alkalmazásával – például az írásos csoportforgóhoz, amikor a fenti csoportok megoldásai írásban mennek körbe, csoportról csoportra. Így minden csoport eredményét minden csoport egyszerre megismerheti. Bár itt is érdemes a forgások számát minimálisra csökkenteni. Például, ha minden csoport ugyanazon a feladaton dolgozott, akkor elég csak egy-két csoportnak továbbadnia írásbeli megoldását ellenőrzés céljából.*

---

<sup>5</sup> Külön kiemelni WINKLER MÁRTA munkásságát, aki számos nagyon felszabadító, frontális technikára épülő ötlettel közelít a minőségi frontális csoportmunka felé *Kinek kaloda, kinek fészek* című könyvében (A harmadik kiadás címe: *Iskolapélda – Kinek kaloda, kinek fészek*. Edge 2000 Kft. Budapest, 2003.). Ilyen felszabadító frontális technika a beszélgetőkör is, amelyet szintén a magukat lehetséges alternatívaként megfogalmazó programokban használnak rendszeresen (Lépésről lépésre program, Montessori és Freinet szellemiségű iskolai és óvodai programok).

<sup>6</sup> Ilyen technikákra nagyon jó ötleteket kaphatunk például PETER NISSEN és UWE IDEN magyarul is megjelent *Moderátoriskola* című könyvéből. (Ford.: LORÁND FERENC. Műszaki Könyvkiadó. Budapest, 1999.)

A kooperatív tanulásszervezés azonban ismer olyan frontális technikákat, amelyek során **mindegyik kooperatív alapelv érvényesül**. Célszerű tehát úgy megszervezni a frontális folyamatokat, hogy ezek a valóban kooperatív eszközök kerüljenek bennük túlsúlyba.

*Ilyen eszköz például a gyűjtés cetlin körtáblában. A csoportok különböző feladatokon dolgoznak. A különböző feladatokat, amelyek – az építő egymásrautaltságnak köszönhetően – kiegészítik egymást, egy körtáblán jelenítjük meg, annyi részre osztva azt, ahányféle a feladatkiosztásunk. A csoportok képviselői megoldásaikat egyszerre hozzák ki a messziről is olvasható cetlikre, és ragasztják be a körtábla megfelelő helyére. Így az egész nagycsoport összes megoldása pár perc alatt mindenki számára – így a tanár számára is – ellenőrizhetővé válik.*

*Például minden csoport más-más földrészen élő állatokat gyűjt, s a gyűjtésüket egy világtérképre ragasztják ki, egyszerre, két-három perc alatt. A cetlikre az állatok neve kerül messziről is olvasható nagy betűkkel. A csoportok különböző színű cetlikre, a csoporttagok különböző – a szerepükhöz rendelt – színnel dolgoznak. Így azonnal látjuk, amint az összes megoldás fölkerül, hogy esetleg melyik csoportnak, azon belül melyik csoporttagnak kell még jobban elmélyednie a feladatban.*

Röviden tehát azt mondhatjuk, hogy a kooperatív tanulásszervezés során is vannak frontális elemek, de módjával, mértékkel, és a kooperatív alapelvek betartásával kell őket alkalmaznunk.

---

*„A kooperatív tanulásszervezés sokkal több felkészülést vár el a pedagógustól, mint a hagyományos oktatásszervezés.”*

---

Ez egy jogos félelem. A kooperatív tanulásszervezés **lépésről lépésre megtervezett tanulási folyamatot igényel**, éppen ezért nehéz elképzelni, hogy valaki csak úgy „beesik” egy kooperatív tanórára, ha az nincs alaposan előkészítve.

A felkészülés az órára itt nemcsak a tanári, hanem a tanulói tevékenységek – ráadásul individuális szintű – megtervezését és előkészítését igényli. A kooperatív tanulásban a pedagógia művészetének egyik oldala éppen itt jelentkezik: amikor úgy készítem elő a forrásokat, az együtt-tanulást generáló feladatokat, a közös ellenőrzést és a tudás nyilvánosságát, hogy abban a tanulás örömét én is és a tanítványaim is közösen átélhessük. Ez a pedagógus részéről valóban jobban átgondolt pedagógiai tevékenységet feltételez, s nagyobb előkészületet követel az órákra.

Ez az áldozatos felkészülés viszont lehetővé teszi, hogy az órán már ne az anyaggal kelljen foglalkoznia a pedagógusnak, hanem **szabadon megfigyelhesse tanítványait közös tanulási és csoportos tevékenységeik közben**. Arra tudjon koncentrálni, ami ilyen helyzetben a feladata lehet: a személyes, szociális és tanulási képességek megfigyelésére, az együttműködési képességek fejlesztésére.

JOHNSONÉK is kiemelik, hogy a tanár a konkrét tanulási folyamat során alapvetően **kétféle tevékenységet végez: monitoroz, és ha szükséges, közbeavatkozik**.<sup>7</sup> A monitorozás során a különböző tanulók különböző képességeinek alakulását, valamint az együtt-tanulás gördülékenységét figyeli meg. Azonban nem akkor avatkozik be, amikor a tanulók nem tudják a megoldást, hanem akkor, ha úgy látja, akadály gördült a tanulók együttműködése elé. Ilyenkor az együttműködést segítő, mintát adva és példát mutatva lép csak közbe, nem pedig

---

<sup>7</sup> Erről a tanári szerepekről szóló részben írunk bővebben (JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R.T. – HOLUBEC, ED. – ROY, P.: *Circles of learning*. Alexandria, 1984.).



azért, hogy – például – közölje a helyes megoldást, hiszen azzal azt üzenné, hogy a csoport tudása végső soron mégiscsak tőle függ.

A pedagógia művészetének másik fele akkor érhető el a kooperatív tanulásszervezés során, amikor a megtervezett tanulási folyamatban a megfigyelési alapján kreatív, kooperatív módszerekkel reagál a felmerülő és megfigyelt fejlesztési szükségletekre – ezt hívtuk a korábbiakban **kooperatív kiigazításnak**. Éppen az a felszabadító a nagy felkészülést igénylő kooperatív tanulásban, hogy amikor a tanulás zajlik, a tanár nyugodtan koncentrálhat a gyerekekre, mert nem neki kell az „anyaggal haladni”, hanem **szabadon megfigyelheti, hogy ők hogyan haladnak** vele. Felszabadult energiáit pedig a megfigyelt együttműködési és tanulásbeli hiányosságok valós, pedagógiai és kooperatív pótlásának szentelheti.

---

*„A kooperatív tanulás folyamatos együttműködést vár el mindenkitől. Mi történik azokkal, akik nem hajlandók együttműködni?”*

---

A kooperatív tanulás nem vár el senkitől együttműködést, mint a már kibontakozott szociális képességek csoportját. A kooperatív tanulás inkább **mindenkinek együttműködési lehetőségeket kínál**, alkalmat az együttműködési képességeinek fejlesztésére, és valós részvételi lehetőséget a tudás közös megszerzésében. Ebben a törekvésében kliensközpontú<sup>8</sup>, vagyis a tanulásban részt vevő individuumokból indul ki. Igényeikből, elvárásaikból, félelmeikből, gátlásaikból, kéréseikből, tiltakozásaikból stb.

Miközben lehetővé tesszük egy együttműködni nem óhajtó tanulónknak, hogy ne vegyen részt egyik csoport munkájában sem, vele közösen kitalálhatjuk a módját, hogy ő hogyan fog dolgozni. *Akár* teljesen egyedül, de akkor konkrét célokkal és határidőkkel, *akár* valamilyen csoportok közötti szereplőként, de akkor konkrét szereppel.

*Például lehet ő Eredményfutár, aki segít a csoportok közötti részeredmények cseréjében, vagy akár a tanulási-együttműködési képességek monitorozásában.*

A lényeg, hogy a pedagógus és a diák között itt is mindenképpen személyes ismerkedő beszélgetés és/vagy konkrétumokra épülő megismerési folyamat szükséges. Így a **diákról szerzett ismeretek, a diákkal való beszélgetésből körvonalazódó igények és elvárások s a felismert szükségletek alapján** egy közösen hozott döntés segítségével lesz igazán hatékony az a kooperatív eszköz, amelyet végül is megalkotunk erre az egyedi helyzetre.

Használjunk bátran drámapedagógiai mélységgel megalkotott vagy teljesen egyszerű kooperatív szerepeket! A lényeg, hogy **nem hagyhatjuk magára a csoportos munkába nem kíváncsi résztvevőket fejlesztési igényeivel és elvárásaival**. Az ilyen igényekkel, elvárásokkal részt vevő „kiscsoport” akkor alakul ki, amikor mi magunk elfogadóan fordulunk felé, megértjük távolságtartását, s mellé állunk. E **megértésre és elfogadásra építve, vele együttműködve, közösen** – mint egy egyetlen párból álló „kiscsoport” – **találjuk ki**, hogy akkor ő mit fog csinálni, amíg a többiek csoportban dolgoznak.

A pedagógusnak azonban a tudáshoz való hozzáférés szempontjából továbbra is pusztán a kooperatív alapelvekhez kell tartania magát.

---

<sup>8</sup> CARL ROGERS kliensközpontú pszichoterápiás gyakorlatának elemei jelennek meg olyan követőinek a pedagógiai modelljeiben, mint például THOMAS GORDON.

*Például, ha a „magántanuló” a témához kapcsolódóan kérdez valamit, akkor ugyanúgy a csoportokhoz küldhetjük, hiszen a csoportokból érkező egyéni kérdésekre is ugyanígy reagálunk. Ha ismeretforrásra van szüksége, akkor szintén a csoportokhoz kell fordulnia – kivéve az egyéni anyagok esetében –, hiszen minden ilyen kérdésnél a többi tanuló számára is ugyanez az instrukció.*

A kooperatív alapelvek betartása, éppen rugalmas és nyitott voltának köszönhetően kitermeli az individualizáció kooperatív eszközeit. Azzal, hogy a kooperatív tanulásszervezés során az individuum *nem tudását*, vagy *nem akarását*, vagy *közönyét* is artikulálhatja, máris bevonódik az együtt tanuló csoportba. Az együttműködésre való képesség hiánya a kooperatív tanulásszervezési rendszerekben nem szül morális ítéletet.

A kooperatív tanulásszervezés – mint korábban is írtuk – abból indul ki, hogy az együttműködésünket segítő képességek életünk végéig fejleszthetők. Így egy kooperatív pedagógus bármely nem együttműködő tanulási helyzethez olyan attitűddel közelít, amely feltételezi egy együttműködőbb állapot elérésének biztos lehetőségét.

---

*„Ha a tanulók csoportokban dolgoznak, miként tudom az egyéneket értékelni?”*

---

A kooperatív tanulásszervezés során az együtt tanulók valóban kiscsoportokban dolgoznak, de ez nem jelenti azt, hogy nincs szükség egyéni erőfeszítésekre, egyéni tanulási formák alkalmazására. A kiscsoport éppen azért fontos, hogy azonnal kiderüljön – legalább a kiscsoport számára –, ha valaki elakadt egyéni feladatával.

A kooperatív tanulás során a pedagógus óra alatt, **tanulási tevékenységek közben** tudja megfigyelni akár minden egyes tanulójának személyes, társas és tanulási kompetenciáit vagy tájékozottságát. Erre a frontális osztálymunka keretében nincs lehetőség, mert a pedagógus a „tananyag” közvetítésével van elsősorban elfoglalva, s csak néhány tanuló visszajelzéseire tud hagyatkozni.

A kooperatív tanulásszervezés a tanulók egyéni és egymás közötti ellenőrzésének számos formáját ismeri. Ezeket az ellenőrzési folyamatokat – a nyilvánosság kooperatív alapelveinek megfelelően – ráadásul folyamatosan rögzítik. Így minden egyes tanuló egyéni teljesítménye is nyomon követhető bennük.

A kooperatív tanulásszervezés **nem zárja ki a számonkérés hagyományos formáit sem**: szóbeli referátum, véletlenszerű röpdolgozat, témazáró dolgozat stb. Lényeges különbség azonban, hogy amíg a hagyományos órakeretben a tanár egyszerű osztályzattal – némi szóbeli kiegészítéssel – ad visszajelzést az egyéni teljesítményről, addig a kooperatív tanulásszervezés során az önálló teljesítmény bekerül az egyéni, valamint a kiscsoportos fejlesztési tervekbe is. Ráadásul a pedagógus, valamint az együtt tanuló társak is az egyén tanulását segítő kooperatív eszközöket bocsátanak minden résztvevő rendelkezésére.

---

*„Lehet, hogy 20 fővel működik ez a dolog, de hogyan lehet ezt a módszert 32 fős osztályra alkalmazni?”*

---

Az **első lépés a gyerekek megismerése**. Erre kiválóan alkalmasak a csoportfejlesztést szolgáló eszközök.

*Például az elvárásfa eszközével össze tudom gyűjteni a témával kapcsolatos ismereteiket (gyümölcs alakú cetlikre írva rakják fel a csoportok saját elvárásfáikra), valamint elvárásaikat és igényeiket az adott témával és annak feldolgozásával kapcsolatban (ezeket levelekre írják).*

*Az együtt-tanulás során a levelekből gyümölcsök lesznek, s az újabb elvárások újabb leveleket hajtának a csoportok elvárásfáin.*

Az elvárásfa elkészítése közben, a tanulási tevékenység alatt nagyon jól meg tudjuk figyelni a legalapvetőbb tanulási, személyes és szociális képességek állapotát. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus **nemcsak az igényeket, hanem a felismert fejlesztési szükségleteket is összegűjtheti** egy tevékenység során.

A 32 fős csoport kapcsán igazából az a félelem fogalmazódik meg, hogy mi lesz, ha rossz gyakorlat rögzül a csoportok közötti tanulás következtében.

Egy frontális keretben, miközben az „anyag átadására” koncentrálok, kevés esélyem van arra, hogy minden egyes gyerek megértését lépésről lépésre ellenőrizzem. A kooperatív keretben viszont, a kicsoportos munka nyilvánosságának köszönhetően felismerhetem a hiányos megoldásokat, a nem elég pontos gyakorlatokat.

*Például egy harminkét fős osztályban – nyolc négyfős csoport közül, amelyeket egy matematikai feladat megoldása közben monitoroztunk – csak egy csoportban találunk olyan embert, aki megbízható tudással rendelkezik. Ő gyorsan – a többiek nélkül – megcsinálta a feladatot, s várja, hogy a többiek is átkinlódják magukat rajta. Vagyis nem túl kooperatív a helyzet. Az egész osztályban egyvalaki érti a feladatot, de az sem áll szóba a többiekkel!*

*A feladatában biztos csoporttagnak azt a megbízást adjuk, hogy ellenőrizze három csoporttársa tudását általa adott azonos típusú feladatokkal, segítsen nekik ugyanolyan mélyen megérteni és begyakorolni, ahogyan neki megy.*

*Ha már ketten értik a csoportjából, javasolhatjuk, hogy dolgozzanak párban. Ha már mind a négyen értik, és el is tudják magyarázni egymásnak, akkor egyenként összeültem őket három különböző másik csoport egy-egy tagjával. Így új négyfős csoportokat hozok létre az osztály felében (16 fő). Ezekben a csoportokban a feladatot értő eredeti csoport tagjai saját sikeres tanulásuk mintájára megtanítják társaiknak a feladat megoldását, amelyet mi továbbra is monitorozhatunk. Ha úgy látjuk, hogy valamelyik csoport elakadt, akkor arra kérjük őket, küldjenek követet más csoportokba, vagy onnan hívjanak maguk közé követet. Ha mind a négy csoport érti, és el tudja már magyarázni a feladatot, akkor az osztály két felét párokban ültetem le, a 16 feladattudóhoz a 16 másikat.*

*Mit csinál a másik négy csoport eközben? Kiadhatok nekik egy másik ismétlő, alapozó feladatot a kritikus feladat megoldását előkészítendő. Az első csoport, amelyik megoldotta ezt az újabb kihívást, adja tovább a másik három csoportnak, éppen úgy, mint az osztály másik felében, a másik feladattípust megoldóknál. Így amikor leül a 16-16 tanulópár, akkor akár páronként két feladattípust taníthatnak meg egymásnak.*

*Ez azt jelenti, hogy három párhuzamos lépésben 32 fő, személyesen ellenőrzött tanulóval és gyakorlással két feladattípust sajátított el.*

*Nem tetszik viszont, sőt negatív egymásrautaltságot kelt, hogy a megoldásban az elsők tanítják a többieket. Ezért – továbbgondolva – a nyolc csoportnak nyolc különböző feladattípust adnék, s a két először felkészült négyes csoporttal indítanám ezt a szép mozaiksört. Ahogy két feladattípus begyakorlásával végünk, újabb két másik csoport feladattípusának gyakorlását lehet elindítani mozaikban, stb.*

*A gyakorlás egyes lépései után a csoportok visszatérnek saját feladattípusukhoz, és az a két csoport, amelyeknek éppen átvettük a feladattípusát, újabb feladatot kaphat.*

*A közös gyakorlás, tanulás egyre inkább segítheti a csoportok saját, eredeti feladatának a megértését is. Így egyre biztosabban lesz újabb két csoport a nyolcból, amelyekkel már indíthatjuk a következő mozaikot. Így végül mind a nyolc feladattípust mindenki alaposan elsajátíthatja még az órán.*

*„Kipróbáltam egy kooperatív tanulás-szervezési módszert, de a gyerekek nem működtek együtt, sőt a feladatmegoldásokig sem jutottak el, bár egy már tanult anyagrészről volt szó! Lehet, hogy az én osztályomban nem működik ez a dolog?”*

A kooperatív tanulás-szervezés bevezetése sokszerűen szokott hatni a pedagógusokra. Az önálló tanulásra képesnek feltételezett tanulók nagy részéről ugyanis azonnal kiderül, hogy még a feladatot sem érti, nem is fog hozzá a megoldásához. Vagyis már az **első lépésben kiderül, ha valamit nem jól mértünk fel.**

*Az a lelkes pedagógus, aki szintén a fenti problémával fordult hozzám, elmesélte, hogy ő bízott a tanulók képességeiben, és nem is osztott szerepeket a csoportokban, hitt a spontán együttműködésben. Egy olyan anyagrészt szerettek volna gyakorolni (műveletek algebrai törtekkel a középiskolában), amelyet előtte ő frontálisan „leadott”. Kiderült, hogy a nyolc típusfeladat egyikét volt képes a nyolc csoport mindösszesen megoldani! Vagyis nem is a kooperatív rendszerrel volt itt a gond, hanem a frontális tanulási mód nem volt alkalmas arra, hogy a diákok önálló tudásra tegyenek szert a témával kapcsolatban.*

Nehéz azzal szembenézni, hogy amit eddig érhetőnek véltünk, arról a kooperatív tanulás során azonnal kiderül, hogy csak néhány gyerek érti világosan. Azzal is, hogy bármilyen jól adunk elő, az nem jelenti azt, hogy minden hallgató el is mélyült a témában olyannyira, hogy önálló tanulásra-gyakorlásra is képes előadásunk hatására.

A kooperatív rendszerekben a **tanulókat valódi képességeik szerint ismerhetjük meg**, mivel a kiscsoportokban valós tanulási és problémahelyzetben figyelhetjük meg őket.

Egy frontális helyzetben mindig csakis annyira derülnek ki a tanulói képességek, amennyire azt a tanár kívánja. Ha nem feleltet, akkor „megnyugodva” mehet tovább az anyagban. A kiscsoportokban dolgozó kooperatív helyzetekben azonban **valós problémákra érkező valós reakciókat figyelhetünk meg**. Ez lehetővé teszi, hogy el tudjuk fogadni a résztvevők ily módon feltáruló érzelmait, attitűdjeit, igényeit, s azokra reagálva szervezni meg a további lépéseket.

Éppen az a nagyszerű a kooperatív tanulásban, hogy **lépésről lépésre és egyénről egyénre nyomon követhetjük**, hogy ki hol tart a tanulásban, kinek mely képességeit milyen csoportos feladat segítségével tudnánk hatékonyan fejleszteni, tudását bővíteni.

Ha azt ismerjük fel, hogy bizony a tanulók képességei messze maradnak az eddig hitt vagy eljátszott szinttől, akkor vissza kell térnünk a kooperatív alapelvekhez, szerepekhez, tanári attitűdökhöz, módszerekhez!

Az **együttműködési és tanulási képességek fejlesztése elengedhetetlen feltétele** a kooperatív tanulás-szervezésnek. Az együtt-tanulás nem feltételezi, hogy mindenki tud együttműködni, hanem lehetőséget ad mindenkinek az együttműködésre!

Lehetőséget ad például a gyakorlat nyelvére lefordítható kooperatív alapelvek biztosításával. Vagyis nem egy dogmatikus módszertani viselkedést ír elő, hanem a **világos együttműködési alapelvekre támaszkodva szabadon engedi a pedagógus és a résztvevők kreati-**

**vitását**, mert csakis az együttműködés kereteit jelöli ki, azokat viszont mindenki számára kézzelfoghatóan.

Előmozdítja e képességek lépésről lépésre haladó fejlesztését a segítő, egyenrangú kooperatív szerepek révén is. **Olyan tanulásszervezési módokat, viselkedésmintákat mutat meg a szerepek segítségével, amelyek a résztvevőket az önálló és együttműködő tanulás felé terelik.**

Ezek a képességek **nem fejlődhetnek az alapelveket támogató tanári attitűdök gyakorlása nélkül.** Vagyis az elején tudatosan el kell foglalnunk azokat a nézőpontokat, amelyeket a kooperatív tanulásszervezés kér a pedagógusoktól: például fogadjuk el, hogy a tudásunk közös, higgyük el, hogy mindenki képes a saját problémáit tematizálni és azok megoldásában az önállóságot kivívni, különösen ha ehhez együttműködő segítséget is kap. Ezeknek az attitűdöknek a megvalósításához ajánlottuk többek között Rogers és Gordon munkáit!

*Fent említett kollégánk példájában el kell tehát fogadnunk, hogy sajnos hiába „haladtunk az anyaggal” az osztály előtt, a tanulók lemaradtak. Vagyis nem voltunk túl eredményesek frontális munkánk során!*

*Volt viszont egy példa, amit az egyik csoport meg tudott oldani! Akkor erre építve – építő egymásrautaltság! – ,belőlük kiindulva máris szervezhetjük a mozaikot. A többieknek pedig addig „ismétlésként” a tankönyvi anyag újrafeldolgozására adok ki csoportos feladatokat. Például éppen a „tudott” feladat tankönyvi levezetését.*

*Így összeér az egyik csoport által tanított feladat gyakorlása az osztály másik fele által hozott tankönyvi anyag feldolgozásával, amikor az osztály egyik fele – akár párban – az osztály másik felének segít. Az egyik a feladatmegoldást, a másik a tankönyvi levezetést mutatja!*

*Ez a mozaik egyben mintát is ad arra, hogyan lehetne a többi feladattípust – szintén a tankönyvvel összevetve – megoldani.*

*Miután tehát minden csoport begyakorolta az első – a csoportok által megfejtett, és a tankönyvvel összevetett – feladatot, folytatódhat a problémamegoldó munka. Minden csapat más feladattípust kap az algebrai törtekkel való műveletekből, a megfelelő tankönyvi anyagot megjelölve! Amelyik csapat először jut a saját feladattípusának jó megoldására, az indíthatja a következő mozaikot a többieknek.*

Az alapelvek, viselkedésminták, attitűdök után a fejlesztés negyedik dimenziójában olyan **gyakorlati tervet kell készítenünk**, amely szem előtt tartja az előbbi három területen körvonalazódó közös igényeket és szükségleteket. Vagyis ha azt látjuk, hogy a tanulók nem képesek, és nem is akarnak együttműködni – mondjuk a középiskolai korosztályban –, akkor nyilvánvalóan nekünk kell hátrább lépnünk. **Olyan kereteket kell találnunk, amelyek jobban segítik az együttműködést!**

*A négyfős csoportokat például mindig párokra osztom, és az elején párokban zajlik a munka zöme, így szinte mindenki garantáltan együttműködik majd.*

*Vagy például először mindig az alapok közös, mozaikszerű ismétlésével kezdem, hogy kiderüljön, nincs-e valamilyen hiányosság, illetve hogy a mozaikban azonnal pótoltatni is lehessen kinek-kinek a hiányosságát. A csoportok ugyanis szakértői csoportokban dolgoznak: egy-egy témáról gyűjtik össze az egész osztály szintjén az ismereteket. Majd visszaülnek eredeti csoportjukba, és megbeszélik az összes kidolgozott témát.*

*A feladatoknál mindig lépésről lépésre haladok az elején, amíg nem látom, hogy most már a csoportok is képesek lépésekben gondolkodni.*

*Megőrzöm a csoportok problémamegoldási autonómiáját, vagyis nem oldok meg helyettük feladatot, ahogyan eddig tettem frontális óráim során, hanem forrásokat biztosítok számukra: kérdezzétek a többi csoportot, nézzétek meg itt és itt, ebben és ebben a könyvben, ha senki nem tudja a megoldást, akkor lehet csak hozzám fordulni! stb.*

*„Most akkor egy újabb módszert kell megtanulnunk? Már megismerkedtünk a drámapedagógiával, a projektpedagógiával, a szöveges értékeléssel, az egyéni fejlesztési tervvel, a kompetenciaalapú fejlesztéssel! Még egy újabb módszert kell megtanulnunk?”*

A kooperatív tanulásszervezés nem egy újabb módszer, hanem inkább a különböző pedagógiai módszerek, technikák, képességfejlesztési eszközök alkalmazásának kerete.

A kooperatív tanulás esetében módszertani szempontból a szervezésen van a hangsúly. A pedagógus olyan attitűddel, órászervezési módszerekkel közelít a tanuláshoz, az alkalmazandó módszerekhez, amely megfelel a kooperatív alapelveknek.

Éppen ezért az oktatási reformokban az elmúlt tizenöt évben felmerült új módszertani elemek, technikák és pedagógiai irányzatok törekvései mind-mind szervezhetőek kooperatív keretek között.

A drámapedagógia maga is ismer kooperatív, kiscsoportos eszközöket. Semmi akadálya, hogy a dramatikus szituációkat kiscsoportok dolgozzák fel, adják elő. Akár variációkat dolgozhatnak ki egy adott szituációra, vagy több, egymást követő szituációt dolgoznak fel. A lényeg abban rejlik, hogy ellenőrizzük, vajon érvényesültek-e a kooperatív alapelvek eddigi drámapedagógiai gyakorlatunkban. Ha nem, akkor milyen drámapedagógiai technikákkal lehetne őket egyszerre érvényesíteni?

A kompetenciaalapú fejlesztés a kooperatív tanulásszervezés egyik alapelve, így az ezen a területen szerzett ismereteket, tanulásfejlesztő technikákat szintén szervezhetjük a kooperatív alapelveknek megfelelően.

A tanuló önállóságára, kompetens személyiségére épülő gyermekközpontú pedagógiai irányzatok (Waldorf-pedagógia, Freinet szellemiségű pedagógia, Montessori-pedagógia stb.) pedig hatékony eszközöket ismernek fel a kooperatív tanulásban, amely minden egyes gyerek fejlesztési igényeit és szükségleteit figyelembe véve szervezi a közös tanulást oly módon, hogy a gyerekeket valóban bevonja a közös tanulásba, egyre nagyobb autonómiát biztosítva számukra.

A hazai komplex programfejlesztések (Komprehenzív iskola, Humanisztikus Kooperatív Tanulás programja), valamint a meghonosodott nemzetközi fejlesztések (például a Lépésről lépésre program) pedig be is építették tanulásszervezési rendszerükbe a kooperatív tanulásszervezés vívmányait.

A szöveges értékelés mint az autentikusabb visszajelzések egyik formája szintén összeilleszthető a kooperatív tanulásszervezési rendszerek nyilvánosságról és kompetenciafejlesztésről vallott elveivel. Sőt, a kooperatív gyakorlat jól használható szöveges értékelési eszközöket is felvonultat az érdeklődők számára.

Az egyéni fejlesztési tervre épülő pedagógiai folyamatok képezik a kooperatív tanulásszervezés alapját. Így az ezen a területen szerzett ismeretek, tanári képességek segíthetnek az egyéni fejlesztési tervek eszközét minden tanulóra kiterjeszteni a kooperatív tanulás segítségével.

Akár a hagyományos frontális óravezetés során használt fejlesztőeszközeinket is szervezhetjük a kiscsoportokba. Az eddig frontálisan kiosztott matematikai gondolkodtató versenyfeladatot kioszthatom diákquartettben is. Vagy akár egy tétel bizonyítását is értelmeztehetem kiscsoportokban. Így a résztvevők többsége valóban gondolkodni fog a „gondolkodtató” feladatokon, nemcsak az a néhány órai jelentkező, aki eddig.

Jól látható tehát, hogy a különböző, hatékony és eredményes módszertani elemek szervezési módját adja meg a kooperatív tanulásszervezés. Nem új módszer, hanem egy új keret, amelyben az eddigi és az újonnan tanult pedagógiai, oktatási, tanulásfejlesztési módszerek sikerrel, minden egyes tanuló valódi részvételével szervezhetők.

# Felhasznált irodalom

---

ARONSON, ELLIOT – BLANEY, NANCY – STEPHAN, COOKIE – SIKES, JEV –SNAPP, MATHEW: *The jigsaw classroom*. Sage Publications, 1978.

BELBIN, MEREDITH: *A team, avagy az együttműködő csoport*. Edge 2000 Kft. Budapest, 2003.

BENDA JÓZSEF: A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 9. sz. 26–37. és 10. sz. 21–30.

BENDA JÓZSEF: *Örömmel tanulni*. Agykontroll Kiadó. Budapest, 2007.

CIARROCHI, JOSEPH – FORGAS, JOSEPH P. – MAYER, JOHN D.: *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó. Budapest, 2004.

Csoportos tanulás a gyakorlatban. *Kapcsolat* (HKT-program belső kiadványa.)

DERDÁK TIBOR – VARGA ARANKA: *Az iskola nyelve – idegen nyelv*. Új Pedagógiai Szemle, 1996. 12. sz.

DIENES ZOLTÁN: *Építsük fel a matematikát*. SHL Hungary. Budapest, 1999.

FORGÁCS JÓZSEF (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó. Budapest, 2003.

FOUCAULT, MICHEL: *A szubjektum és a hatalom*. Pompeji, 1994. 1–2. 177–187.

GADAMER, HANS GEORG: *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó. Budapest, 1989.

GOLEMAN, DANIEL: *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó. Budapest, 1997.

GOLEMAN, DANIEL: *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kft. Budapest, 2002.

GORDON, THOMAS: *Tanítsd gyermekeid (ön)fegyelmre!* Gordon Könyvek sorozat. Assertiv. Budapest, 2001.

GORDON, THOMAS: *TET – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1989.

HORVÁTH ATTILA: *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben*. IFA, Budapest, 1996.

JOHNSON, DAVID W. – JOHNSON, ROGER T. – HOLUBEC, EDYTHE – ROY, PATRICIA: *Circles of learning*. 1984, Alexandria.

JOHNSON, ROGER T. – JOHNSON, DAVID W.: *Creative Controversy – Intellectual challenge in the classroom*. Interaction Book Company. Minnesota, 1992.

JOHNSON, ROGER T. – JOHNSON, DAVID W.: *An overview of cooperative learning*. In J. THOUSAND, JACQUELINE S. – VILLA, RICHARD A. – NEVIN, ANN I. (Eds): *Creativity and Collaborative Learning*. Brookes Press. Baltimore, 1994.

KAGAN, SPENCER: *Kooperatív tanulás*. Önkonet. Budapest, 2001.

KAGAN, SPENCER: *Rethinking thinking*. Kagan Online Magazine. 2005. [www.kaganonline.com/KaganClub/index.html](http://www.kaganonline.com/KaganClub/index.html)

KAGAN, SPENCER: *Structures and Learning Together – What is the difference?* Kagan Online Magazine. Summer, 2001.

KELMAN, HERBERT C.: A szociális befolyásolás három folyamata. In: *Szociálpszichológia*. Szöveggyűjtemény (vál. Lengyel Zsuzsanna). Osiris Kiadó. Budapest, 1997. 225–233.

KLEIN SÁNDOR (szerk.): *Gyermekközpontú iskola* Edge 2000 Kft. Budapest, 2002. 15–38.

LANNERT JUDIT: *Hatékonyság, eredményesség és méltányosság*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 12. sz. 3–15.

NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Kostruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2002.



NEIL, ALEXANDER SUTHERLAND: *Summerhill – A pedagógia csendes forradalma*. Kétezeregy Kiadó. Budapest, 2004.

NISSEN, PETER – IDEN, UWE: *Moderátoriskola*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest, 1999.

RÉGER ZITA: *Utak a nyelvhez*. Akadémia Kiadó. Budapest, 1990.

ROGERS, CARL: A személyes kapcsolat mint a tanulás serkentője. In: *Gyermekközpontú iskola* (szerk. KLEIN SÁNDOR). Edge 2000 Kft. Budapest, 2002. 15–38.

ROGERS, CARL: *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft. Budapest, 2004.

SCHUMACHER, ERNST F.: *A kicsi szép*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest, 1991.

SLAVIN, ROBERT E.: *Using Student Team Learning*. The Johns Hopkins University. Baltimore, Maryland, 1986.

TENENBAUM, SAMUEL: Carl Rogers és a nondirektív tanulás. In: ROGERS, CARL: *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft. Budapest, 2004. 373–388.

VEKERDY TAMÁS: *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* FILUM Kiadó. Budapest, 2003.

WENGLINSKY, HAROLD (2000.): *How teaching matters – Bringing the classroom back into discussion of teacher quality*. Education Testing Service. Princeton, 2000.

WINKLER MÁRTA: *Iskolapélda – Kinek kaloda, kinek fészek*. Edge 2000 Kft. Budapest, 2003.