

Tartalomjegyzék

<i>Bevezető</i>	8
<i>A kooperatív tanulásszervezés alapelvei</i>	13
Rugalmasan nyitott, együttműködésre épülő struktúrák	13
Egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció	18
Építő és ösztönző egymásrautaltság	22
Egyenlő részvétel és hozzáférés	26
Egyéni felelősségvállalás és számonkérés	31
Folyamatos, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság	35
Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák	41
Tanulási képességek tudatos fejlesztése, akadémikus célok kijelölése	44
<i>A kooperatív mikrocsoportok jelentősége</i>	49
A kiscsoport, mint az együtt-tanulás személyes tere	53
A kiscsoport, mint az együtt-tanulás folyamatos nyilvánosságát biztosító tér	54
A kiscsoport mint az oktatás demokratizálásának kerete	55
A kiscsoport mint az együtt-tanulás folyamatos, tudatos és spontán visszajelzési kerete	57
A kiscsoport mint az együtt-tanulás folyamatos, tevékenykedtetően mintaadó kerete	58
A kiscsoport mint az együtt-tanulás közösségi magja	58
A kiscsoport mint az individualizáció biztosítója	61
A kiscsoport létrehozásának lehetséges változatai	63
<i>Kooperatív szerepek</i>	68
A szerepek dramaturgiája	80
A pedagógus szerepe az együtt-tanulás segítségével	84
Az együtt-tanulást segítő attitűdök	92
A kooperatív iskola felé	97
<i>Alapvető kooperatív eszközök</i>	101

DIÁKQUARTETT (-TRIÓ, -QUINTETT)	104
SZÓFORGÓ és ABLAK	111
CSOPORTFORGÓ	116
CSOPORTMOZAIK	123
SZAKÉRTŐI MOZAIK	131
<i>Félelmek, korlátozó előítéletek</i>	140
<i>Hivatkozott irodalom</i>	167

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 rejtelseibe, 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!

Bevezető

A nevelés évszázadokra, évezredekre visszatekintő története számtalan pedagógiai szemléletet és gyakorlatot idéz, melyekben 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 széleskörű iskoláztatás, valamint a XX. századi oktatási expanzió következménye az a társadalmi igény, mely az oktatási rendszer demokratizálását várja el, azaz olyan eszközzé válását, mely 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, akik mind ugyanazt szeretnék az iskolától: a lehető leggondosabban járjon el a gyermekeik sikeres felnőtté válásának folyamatában. A gondosság, mint minőségi oktatási környezet azt jelenti, hogy az iskola a lehető leghatékonyabban hasznosítja a meglévő anyagi és humán-erőforrásokat az oktatásszervezés és a tanulási folyamat során, a kimenet valódi eredményeket mutat, és mindez valamennyi diákra érvényes, vagyis az iskolára a méltányosság is jellemző.

Az alábbiakban ismertetésre kerülő együttműködő tanulásszervezés olyan pedagógiai szemléleti keretet képvisel - annak gyakorlati eszközeivel együtt -, mely a fent vázolt minőségi oktatás

mindhárom kritériumának¹ megfelel. Alaptapasztalatunk², hogy az együttműködés alapelveit mindenki természetesnek tartja, és elfogadja őket, sőt még többnyire érvényesíteni is igyekszik valamiféle demokratizmus nevében a mindennapi pedagógiai gyakorlatában. A szándék azonban önmagában kevésnek bizonyul, amikor összevetjük napi gyakorlatunkat egy valóban kooperatív tanulószervezési gyakorlat hatékonyságával, eredményességével és méltányosságával.

Gondolkodásunk kitágításán sokat könnyít a kooperatív tapasztalat vagy egy hatékony kooperatív tanulószervezésről szóló továbbképzés vagy valahol egy méltányos kooperatív gyakorlat megfigyelése.

A legnagyobb feladat azonban gondolkodásmódunk megváltoztatása, a gyermekekbe vetett bizalmunk felélesztése, az életvidámság és kíváncsiság örömeinek újrafelfedezése és értékelése, a mindannyiunkban benne szunnyadó gyermeki kreativitás újramegtapasztalása...

Ehhez kellene olyan szövegek, amelyek segítenek - az elvieket a gyakorlattal összevetve - végigjárni az újragondoláshoz szükséges alapelveket, attitűdöket.

Szemünk előtt egy olyan, hasonló szerepet betöltő alapmű lebegett, mint a *Circles of Learning*. Ez a könyv rövid terjedelmű, az

¹ A minőségi oktatás Lannert Judit *Hatékonyság, eredményesség és méltányosság* című cikkében (Új Pedagógiai Szemle 2004 december) kifejtett, a cikk címében is jelzett három általános kritériumra gondolunk itt.

² Több mint egy évtizede foglalkozunk a kooperatív tanulószervezés 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.

alapot megadó, szemléletes összefoglalása volt a kooperatív tanulásszervezésnek húsz évvel ezelőtt³. A Johnson testvérek és szerzőtársuk munkája annak idején, mint egy hiányzó mozaik darab 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 változatát⁴.

Együtt-tanuló kézikönyvünk azonban elsősorban saját tanári és tréneri gyakorlatunkra épül; így az alapelvek sajátos megközelítései, a bennük megbújó demokratikus alapelvek kibontása, a kompetencia-modellek összekapcsolása a kooperatív tanulással, valamint a szerepekről és a viselkedésmintákról szóló részek. Mindezek hangsúlyosan a magyarországi kollégákkal folytatott dialógusok

³ Ennek a kötetnek, s a kötet közeli szakirodalomnak nagyon olvasható átültetését végezte el magyar nyelvre Horváth Attila *Kooperatív technikák - Hatékonyság a nevelésben* című munkájában (IFA, Budapest, 1996.).

⁴ Számos szerzőt sorolnak a nemzetközi angol nyelvű szakirodalomban a kooperatív tanuláshoz (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>) saját magukat abban különböztetik meg 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 megközelítésekkel indultak a kooperatív gyakorlat felé. Johnsonék további különbségként kiemelik még, hogy nagyobb szerepet tulajdonítanak a személyes és csoport-szociális képességek folyamatos fejlesztésének – ugyanis ők nevezik meg külön alapelemként e képességek fejlesztését leírt kooperatív modelljükben.

A magyarországi kooperatív adaptáció úttörője, Benda József, aki 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.

értelmezései során, a közös munkában a szakirodalom tanításai mentén továbbgondolt, valamint a gyakorlatban bevált kooperatív eszközeink alapján formálódtak ilyenné.

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

Hatékonyabb, mert azonos időegység alatt a legtöbb résztvevő számára garantálja a részvételt a tanulási folyamatokban. Hatékonyabb azért is, mert ez a garancia nem a passzív hallgatás lehetőségére vonatkozik, hanem aktív, sőt interaktív - szélesebb repertoárból választott értelmi-gondolkodási sémákat megmozgató - kooperatív tanulási formákra. Azaz az együttműködő tanulás alapelvein és eszközein keresztül erőteljesen koncentrálni arra, hogy a tanulási folyamat során a tudásszerzés – szervezői és lebonyolítói mellett – a résztvevők erőforrásai is maximális kiaknázásra kerüljenek.

Eredményesebb, mert mélyebben beívódó ismereteket eredményez, lehetővé teszi az egyéni tehetségek kibontakoztatását. Az együtt-tanulásban résztvevők stratégiai problémamegoldó képességekkel közelítenek a feladatokhoz, s a tanulási képességekkel összefüggésben és összhangban, egyénre szabottan fejlesztik a személyes és társas/szociális képességeiket is. Egyúttal természetessé válik az eredmények sokoldalú megnyilatkozása: a tudásszerzési folyamat során folyamatosan jelenlévő – 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 hozzáférés alapvető demokratikus jogát! Azaz az esélyegyenlőségnek nem csak 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, inkluzívva 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, együtt-trabantozás, együttbarangolás, együtt-tanulás vagy akár mind-együttgondolkodás.

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

A kooperatív tanulásszervezés alapelvei

*Beszélj 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 tanulni vágyók alapos megismerése a tanulás szervezői részéről. 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 **egy oktatásszervezési keret**. Megadja a gyakorlati alapelveket, a szükséges attitűdöket, a fejlesztést segítő viselkedés-lélektani modelleket, valamint több mint 25 éves gyakorlatában kiérlelt, gyakorlati eszközöket – ez utóbbiak adják konkrét módszertanát. A kooperatív tanulás szervezője éppen azért tud rugalmasan reagálni a felmerülő igényekre és szükségletekre, mert **nem a módszerekhez ragaszkodik az együtt-tanulás során, 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 köredzést. Itt a gyerekek kis csoportokban más-más tevékenységet végeznek de úgy, hogy mindegyik állomásnál mindenkinek megvan a maga cserélődő feladata. Például a kézenállásnál ketten mindig segítenek a harmadiknak, kislabda dobásnál 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 tanulásszervezésről...

A kooperatív tanulásszervezés nem azt mondja meg, hogy így és csakis így lesz kooperatív a pedagógiai tevékenység, hanem **segítségével bármilyen pedagógiai tevékenységről meg tudom állapítani, hogy az adott tevékenység együttműködésre épül-e a kooperatív tanulás szempontjából.** A hangsúly tehát nem az eszközök szó szerinti másolásán, hanem az alapelvek betartásán és az attitűdök elsajátításán van. A kooperatív tanulásszervezés ugyanis **felszabadítja a pedagógus alkotó fantáziáját,** kezébe adja a kooperatív tanulásszervezés építő köveit, amelyekből saját elképzelései, kreativitása, széleskörű 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 lépésről lépésre és mindenki számára **biztosítják az együttműködés formáit, illetve az egyenlő hozzáférést-hozzájárulást a közös tudáshoz.** A kooperatív tanulásszervezés 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 struktúráknak 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** tartanak. A másik kooperatív műhelyben Johnsonék viszont az alapelemekre és a kompetenciára helyezik a hangsúlyt. Az ő megközelítésükből az olvasható ki, hogy a kooperatív tanulásszervezés végső célja, hogy **minden egyes résztvevő** előbb, vagy utóbb **rendelkezzen kooperatív tapasztalattal, valamint széles repertoárt felvonultató személyes, társas és tanulási-szakmai képességekkel**. Hiszen Johnsonék számára az az igazán kooperatív módja a tanulásnak, ha autonóm személyek együttműködő kiscsoportokban szervezik folyamatos önképzésüket. Egészen addig, 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 tapasztalatok⁵ kifejezetten azt állítják és mutatják, hogy az együtt-tanulás során olyan értékek, tanulási stratégiák, problémamegoldások, valamint **a tanulás** olyan **mélyen beívódó rétegei születnek** a heterogén összetételű kooperatív csoportokban, amelyek az individuális tanulás során nem tudnak kibontakozni. Éppen ezért alapvetően fontos attitűd a kooperatív tanulásszervezés során, hogy az érdeklődő, szakmai-tanulási szempontból **bekapcsolódni kívánó résztvevőkre** vagy a **résztvevőkben felmerülő témákra, összefüggésekre mindig nyitott struktúrákat szervezzünk**.

A rugalmas és nyitott struktúrák egyik eszköze a kooperatív projektek során az **interdiszciplináris és élményszerű témaszervezés**. Ha a résztvevők személyes érdeklődéséből vagy közönyéből, meglévő

⁵ Roger T. és David W. Johnson *AN OVERVIEW OF COOPERATIVE LEARNING* című áttekintése sok ilyen attitűdöt és tapasztalatot érint. (in: J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*; Brookes Press, Baltimore, 1994)

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 segítők) közös érdeklődési területei körvonalazzák. Lehet azonban olyan helyzet is, ahol nincs közös metszete az érdeklődés halmazainak. Ilyenkor kell a pedagógusnak szélesítenie értelmezési horizontját⁶, hogy reagálni tudjon a diákok – esetleg tőle távol álló – érdeklődésére, személyes kérdésfelvetéseire, 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 képes nemcsak a tudományágak összefüggéseinek bemutatására, hanem saját tudományának és a mindennapi érdeklődésnek az 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 elgondolkodnom, 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 még sem 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

⁶ Az értelmes dialógus, a megértés útját Hans Georg Gadamer *Igazság és módszer* című könyvében (Gondolat, Budapest 1989.) az értelmezési horizontok összeolvadásaként vázolja.

gyönyörű kis tulipánt!” mondat. „Egy virágra!” – volt a válasz. „Festettem egy gyönyörű kis tulipánt!” „A tulipán képe!” „Hány szóba írjuk a ’gyönyörű kis tulipánt?’” „Itt szavakról beszélünk!” „Te lehetsz írja sebemnek, / gyönyörű kis tulipánt!” „Itt egy személyre!” Ekkor már könnyű volt kifejtetniük, hogy a tulipán és a szerelmünk tárgya között mi az összefüggés. Később nekik is gyártani kellett mondatokat! Válasszanak egy tárgyat! Írjanak róla egy mondatot! Írjanak a képeről egy mondatot! Írjanak a tárgyat jelölő szóról egy mondatot. És írjanak egy olyan mondatot, amiben a tárgy valami személyes érzéssel, vagy valamilyen a tárggyal összefüggésben nem álló másik tárgy kapcsolódik össze! A gyerekek azon vették észre magukat, hogy képes beszédben írni, és olyan dolgokat tudnak elmondani, amit addig nem tudtak kifejezni. Az egyik legszebb „feladatvers” az ’A szívem egy szétszakadt kabát!’ lett.

Három hónap múlva a gyerekekkel irodalmi újságot szerkesztettünk a saját verseikből, verselemzéseikből. Két osztály ötvenöt gyerekéből 32-en 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 nem csak a diákokat, hanem a résztvevő tanárokat is kell, hogy jelentse. Ha a résztvevő pedagógus nem lát fantáziát a tanításban, nincs saját témája, amiben annyira járatos lenne, hogy képes legyen érdeklődést felkelteni vele kapcsolatban, akkor bizony neki is van mit feljegyeznie egyéni fejlesztési tervébe...

Egyidejű és mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció

A párhuzamos interakció⁷ a következő kooperatív gyakorlati alapelv a rugalmasan nyitott struktúrák után. A tanulásban résztvevők egymás közötti kölcsönhatással járó akcióit - interakcióit - számolja. Azt vizsgálja, hogy **a rendelkezésre álló időegység alatt hány egyidejű személyes interakció⁸ zajlik**. A frontális osztálymunka során a tanár és egy éppen felszólított diák interakciója zajlik a többiek passzív figyelve mellett. Ez azt jelenti, hogy egyetlen diák kérdésére, feladatmegoldására, ötletére... stb. érkezik közvetlen reakció - egy időben - 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 beszélgesen, 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

⁷ A párhuzamos interakció fogalmával találkozhatunk Kagan *Kooperatív tanulás* című könyvében is (dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás, Önkonet, Budapest, 2001.).

⁸ Az interakció az angol nyelvből átkerült, és egyre inkább meghonosodott jövevényszó, melynek szótári értelmezése 'kölcsönhatás' (Ország László: Angol-magyar szótár Akadémiai Kiadó, Bp. 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 alapelvvel kapcsolatban a párhuzamosan futó közös tevékenységben rejlő kölcsönhatásról lehetne beszélni.

beszámolóknak, akkor ebben az osztályban tízen referálnak, tízen kérdeznek, és tízen jegyzetelnek egyszerre.

A párhuzamos interakció **strukturális eszközökkel alakítja át a tudásról, tanulásról alkotott képünket, hozzáállásunkat.** Michel Foucault beszél a lelkipásztori funkcióról⁹, amely szekuralizált formában él tovább közoktatási rendszerekben. A katedra – mint szószék - és a padok elrendezése - amiben a néma hallgatóság helyet foglal -, szimbolikus rendjével is azt üzeni, hogy a tudás forrása a katedrán szónokló tanár. Ez a lelki-pásztori funkciót idéző tanulási környezet megfelelhet isteni igazságok hirdetésére, vagyis amikor egy isteni közvetítő közvetíti az igazságot a csendben hallgató és együttimádkozó közösségnek.

A tudományos és társadalomtudományi tudástartalmak természete azonban más. Szerepet kap a kétely, a vita, a bizonyítás, az argumentáció, a megértés. A tudományos igazságoknak ugyanis nem egyetlen forrása van, s az nem is a pedagógus. A **párhuzamos interakció révén** nem csak hirdethetjük, hogy gyermekközpontú módon közelítünk a tudáselsajátítás folyamatához, hanem valóban „kitehetjük 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, melyek külső megjelenésében is alá-fölérendeltséget, szemben állást, elkülönítést sugallnak. A körberakott székek formailag egyenlő esélyt teremtenek, hisz a körben ülők térbeli elhelyezkedése az információ-áramlás kölcsönösségét kívánja jelezni, míg a szigorúan

⁹ Michel Foucault *A szubjektum és a hatalom* című szövegében is ír a lelkipásztori funkció továbbéléséről a közoktatás rendszereiben (in Pompeji 1994/1-2, 177-187. oldal).

szabályozott megszólalási rend az egyenlő részvétel irányába hat. A nagycsoportos beszélgető kör azonban nem más, mint egy demokratizált frontális munka, ahol az egy főre eső, egy idejű megszólalási lehetőség ugyan arányosan kerül elosztásra, de mennyisége nem növekszik egy adott időpillanatban, tehát nem vezet el az egyidejű párhuzamos interakcióhoz, mert mindig van egy kitiüntetett beszélő vagy egyetlen kizárólagos figyelmet élvező párbeszéd. Így ez az eszköz még nem nyújt valódi alternatívát a tudáshoz való hozzáférés szempontjából.

A párhuzamos interakció esetében **a fókusz azon van, 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 ismertetni 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. Nyilvánvalóan azonban nincs benne a személyesség elve, amelyet Johnsonék¹⁰

¹⁰ A kooperatív tanulás alapelemei között Johnsonék a pozitív egymásrautaltságot, 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. (1984). *Circles of learning*. Alexandria

emélnék ki. A kooperatív tanulásszervezés egyik alapelemeként hangsúlyozzák a „face to face, knee to knee, promotive interactions”¹¹, 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 ez valóban minden gyerek számára lehetőségként bontakozzon ki, ne csak az osztályban a pedagógussal legjobban kommunikáló 5-7 gyerek számára. Ha egy témával kapcsolatban elmondhatom az elvárásaimat, igényeimet, feltehetem kérdéseimet, ötletelhetek, megfogalmazhatom érzéseimet... stb., akkor alaposabb tudásom alakul ki, mintha passzívan, több órán keresztül hallgatók másokat beszélgetni a témáról.

A párhuzamos interakció **a mikrocsoportokban egyidejűleg ad folyamatosan teret a személyes megnyilvánulásokra**, aminél 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 akadálya, hogy az egyébként is szereplő gyerekekre építve – mindegyikhez egy-egy csoportot szervezve – mindenkit bevonjunk a tanulásba. Az egyidejű, mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció elvét követve nem lesz ilyen akadály!

¹¹ Szó szerint: arcot az archoz, térdet a térdhez interakciókról beszélnek, amit szemtől szembe, vagy testközeli interakcióknak lehetne fordítani, de szerencsésebbnek tartjuk a személyes interakció kifejezést. Johnsonék „promotive interactions”-ként is írnak erről, amit motiváló, előmozdító interakcióként lehetne kifejezően fordítani. (ld. id. mű)

Építő és ösztönző egymásrautaltság

Az angol nyelvű szakirodalom a „positive interdependence”¹², pozitív egymásrautaltság, kifejezést használja. Ez az alapelv abból a megközelítésből indul ki, hogy **a tudás közös, megszerzésében egymásra vagyunk utalva**. Mindannyian. Mi pedagógusok is, de a tanítványaink is. A versenyzetető és klasszifikáló (például ilyen amikor a tanulmányi előremenetelt osztályzási rendszerrel kívánják motiválni) tanulászervezési módok negatív egymásrautaltságot sugallnak eszközeikkel.

Amikor matematika órán 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 – 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 versenyzetető tanulászervezési 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**.

¹² Az eredeti Kagan-könyvben is (Spencer Kagan: Kooperative Learning, 1992.), de például a Johnson testvéreknél is így szerepel a fogalom (Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, Ed., & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria)

Például, amikor egyetlen feladatlapot kap a társaság, de mindegyiküknek tudnia kell azt megoldania, akkor „kénytelenek” megosztani a feladatlapot.

Ha egy kiscsoportban mindenkinek más anyagot kell feldolgoznia, de mindenkinek mindegyik anyagot tudnia kell, akkor megint csak együttműködésre „ösztönzöm” 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* kifejezés¹³ éppen erre utal. A kooperatív tanulási folyamatok során **úgy kell szervezni a lépéseket, hogy mindenki tudására építeni lehessen, s hogy az individuumok és mikrocsoportok tudása egymásra épüljön.**

Aronson nevéhez kötik¹⁴ az egyik legismertebb kooperatív módszert, amely a pozitív egymásrautaltságot segíti. Ez a **mozaik módszer.** A mozaik módszer lényege, hogy az elsajátítandó tudástartalmakat annyi részre osztjuk, ahány kiscsoport van, vagy

¹³ Köszönhetően a remek fordítói leleménynek! (in Spencer Kagan: Kooperatív tanulás, Önkönet, Budapest, 2001.)

¹⁴ A mozaik módszer lépéseit – bár a kiforrott kooperatív alapelvektől függetlenül – részletesen írják le Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., és Snapp, M. a *The jigsaw classroom* című könyvükben (Sage Publications, 1978).

ahányan vannak egy-egy kiscsoportban. Ezt követően a különböző területeken elmélyülő gyerekek tanítják meg egymásnak saját anyagrészüket. Így lépésről lépésre minden egyes résztvevő számára összeáll az anyag, mint egy mozaik.

A történelem és magyar tanárok egyik legnagyobb problémája, hogy a tanulók nem látják a korok közötti összefüggéseket, de még az azonos időszakban egyidejű 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 nem lehet igazán mélyen összefüggéseket megjeleníteni a segítségükkel.

Nos éppen az építő egymásrautaltság és a kiscsoportokban egyszerre zajló munka teszi lehetővé, hogy pl. 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. A csoportok miközben elmélyülnek saját területükön (adók, államforma, események, szereplők, gazdaság ...stb.), közben kommunikálnak a többi birodalommal, vagy időutazást hajtanak végre királyságuk korszakaiban, hogy megértsék saját koruk, birodalmuk helyzetét. Az egyes korszakok, birodalmak összehasonlításának szempontjai adják a saját területükön való elmélyülés szempontjait a kiscsoportoknak. Így, amikor azonos szempontok szerint kidolgozzák a saját anyagrészüket, akkor 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 lehetnek egyazon jelenség tudományágak szerinti leírói, 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:

- úgy alakítjuk-e ki a tanulási folyamatainkat, hogy azok **együttműködésre ösztönözzenek**¹⁵ - ez az ösztönző egymásrautaltság
- s valóban **mindenkinek a tudására építeni** lehet-e a tanulásszervezési folyamat során – ez pedig az építő egymásrautaltság.

¹⁵ 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 törzhelyeik jönnek létre a közös tanuláshoz - egymásrautaltságának kialakításáról beszélnek. (Roger T. and David W. Johnson AN OVERVIEW OF COOPERATIVE LEARNING in: J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), Creativity and Collaborative Learning; Brookes Press, Baltimore, 1994)

Egyenlő részvétel és hozzáférés

A kooperatív tanulásszervezés 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 tanulásszervezés tanulási folyamatait **úgy kell megszervezni, hogy mindenki valóban hozzáférjen a közös tudáshoz**.

Azzal, hogy a résztvevők kiscsoportban, társaikkal együttgondolkodva, -tanulva, -munkálkodva dolgoznak, 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 résztvevő 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 résztvevő diák pedig társai tanítása révén mélyebben beívódó, 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 sokoldalúbb lesz annak köszönhetően, hogy folyamatosan mások kérdéseit, ötleteit is meghallgatja egy adott feladat kapcsán. Képes lesz több nézőpontból is szemlélni az eseményeket, szociálisan érzékenyebb, toleráns és

együttműködő lesz. Ráébred, hogy jó képességeit leginkább egy együttműködő, sokféle és partnerorientált keretben tudja kibontakoztatni, megmutatni és mások hasznára is fordítani.

A kooperatív tanulásszervezés a tudáshoz való hozzáférés céljából, tehát olyan kooperatív eszközöket biztosít, amelyek **lehetővé teszik, hogy mindenki saját igényei és szükségletei szerint elégítse ki tudásvágyát.**

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 különbségeire¹⁶. Az iskolában elvárt kommunikatív kompetencia a könyvek világára épülő családi szocializációt feltételez, ráadásul a hagyományos oktatási formák nem is képesek másféle kompetenciákat rendszerükben megjeleníteni, illetve az otthon nem gyakorolt formákat elsajátíttatni, kompetenciákká alakítani¹⁷. Hiszen ahhoz, hogy szövegeket dolgozzunk föl, számos tanulási formában gyakorolnunk kell ezt a tevékenységet. A Magyarországon megszokott frontális osztálymunkában nagyon kevés gyerek teszi föl a kérdéseit, vállalja tévedéseit, érvel gondolatai mellett, vázolja – akár téves – megoldási stratégiáját. Márpedig az értelmi-gondolkodási sémák minél szélesebb

¹⁶ Réger Zita: Utak a nyelvhez (Akadémia Kiadó, Bp. 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.

¹⁷ Derdák-Varga: Iskola nyelve – idegen nyelv (Új pedagógiai szemle 2006/12) című tanulmány egy hazai kutatás mentén 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, mely különbségek elsősorban a társadalmi helyzethez köthetők, és amely különbségek figyelmen kívül hagyása determinálja az iskolai sikertelenséget.

köréből merítő tanulási formákon – amelyeket többek között például a formális logika, a kritikai gondolkodás és az argumentáció-elmélet is körvonalaznak - mindenkinek keresztül kell mennie ahhoz, hogy ne csak elolvasni, de megérteni is képes legyen a szövegeket.

A mikrocsoportos tanulásszervezésre irányuló **kutatások azt bizonyították¹⁸, hogy a gyerekek a kooperatív tanulásszervezés révén 90-95%-ban mindegyik tanulási formában - egyénileg és személyesen - részt vesznek**, szemben a frontális oktatás jóval alacsonyabb részvételi mutatóival. Ha összehasonlítjuk, hogy egy foglalkozáson hány gyerek vett részt egyéni jegyzetelésben, olvasásában, közös értelmezésben, vázlatkészítésben, hányan tartottak egyéni referátumot, akkor a kooperatív tanulásszervezés viszi a pálmát!

Ha **minden gyerek folyamatosan gyakorolhatja magát a passzív hallgatásnál sokszínűbb értelmi-gondolkodási sémákat működtető tanulási formákban, akkor valóban egyenlő részvételtől beszélhetünk** a tudáselsajátítás folyamatában. Ez nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt teszi hozzá, hanem azt, hogy **mindenki egyenlő**

¹⁸ A Johnson testvérpár nagy szorgalommal gyűjtötte és gyűjti össze a kooperatív tanulással kapcsolatos szakirodalmakat, kutatási eredményeket, valamint folyamatosan kutatják a kooperatív tanulás pedagógiai gyakorlatának hatékonyságát és eredményességét. Lásd például Johnson, D. W., és Johnson, R. T. *Cooperation and competition: Theory and research* című könyvét (Edina, 1989. MN: Interaction Book Company), vagy például Mary Beth Stanne-nel közösen írt, több mint 700 tanulmányt áttekintő *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis* című munkájukat. Magyarul is tájékozódhatunk a külhoni kooperatív oktatás 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 Kapcsolat-ban 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. szám), amely szemléletesen mutatja a kooperatív oktatásszervezés legfontosabb hatásait, eredményeit az együtt-tanulókra, szociális helyzet szerint is vizsgálva a kérdést.

eséllyel – képességeinek, a tudásszerzés folyamatában betöltött helyének megfelelően - **járul hozzá a közös tudás megalkotásához.**

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 - hozzáférhessen 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.

Ugyanakkor a nem tudás felismerésével már megteesszük 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 a sikeressége az ő egyéni sikerességétől is függ.
- **Mindenkinek szerepe lesz** az egész közösség együtt-tanulásával, közös tudásának megalkotásával kapcsolatban.

Például ez az alapelv kap hangsúlyt az Aronson-féle mozaikmódszerben is, amelynek a lényege, hogy minden egyes diák egyedi anyagrészen dolgozik, amelyet az együtt-tanulás folyamatai során ismertet a többiekkel, s így minden egyes résztvevő saját kis mozaik-kövecskéjével járul hozzá a csoport teljes tudásához. Ezek a mozaik darabok eltérhetnek színükben,

formájukban, méretükben, de egyenrangúságukat pontosan az biztosítja, hogy mindegyik darab egyformán fontos a teljes kép megalkotásához.

Vagy 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 elsajátította a megfelelő együttműködési viselkedésmintákat a szerep sikeres megformálásával, akkor újabb szerepet vállalhat, míg saját szerepét más veszi át a csoportból, akinek viszont ő már, sikeres tapasztalatai nyomán, személyesen tud segíteni, hogy az ő korábbi szerepét, társa minél hatékonyabban tudja ellátni. Látjuk, hogy a szerepekkel is tudjuk tehát garantálni: mindenki, minden tanulási formát biztosan gyakoroljon!

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

Egyéni felelősségvállalás és számonkérés

Az egyéni felelősségvállalás és számonkérés kooperatív alapelvét részenként kezdjük tárgyalni. **Az egyén szerepe a kooperatív tanulásszervezésben meghatározó.** Sokan azt gondolnák – első hallásra -, hogy a kooperatív – kiscsoportos - tanulás megfelelkezik az egyénről. Pedig látjuk már, hogy éppen fordítva áll a helyzet!

A kooperatív tanulás **az egyén igényeiből, szükségleteiből, elvárásaiból indul ki.** Arra törekszik, hogy mindenki – tanár és gyerek – egyéni igényei és szükségletei a közös tanulással kapcsolatban kielégüljenek. A diákok pont azért dolgoznak kiscsoportokban, hogy mindenki folyamatosan, tehát amikor éppen szüksége van rá, meg tudja fogalmazni a kérdéseit, igényeit, ötleteit, számot adhasson a tudásáról, segítséget kérhessen, s ebben ne függjön a pedagógustól.

A mikrocsoportban a kooperatív rendszerekben **mindenkinek 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 szükségleti alapján szükség van. Például, ha a diákok nem tudnak bánni a tanulási idővel, kell a csoportokba egy Időgazda, aki a rendelkezésre álló időkeretet társaival együtt beosztja és felhasználását nyomon követi. Ugyanígy, ha nem mindenki vesz részt egyenlően a munkában, kell egy Bátorító, aki minden csoporttag részvételét úgy bátorítja, hogy például odafigyel a hasonló mennyiségű megszólalásokra... stb. A lényeg, hogy **mindenkinek egyéni szerepe legyen** a csoportban.

Látjuk tehát, hogy a kooperatív tanulásszervezés során, éppen hogy mindenki figyelmet kap az osztályból, mint közreműködő szereplő! (Nem csak az „osztályelsők”, a „hetes”, vagy a „szertárosok”.)

A szerepek abban is segítenek, hogy **egyéni fejlesztési terveket** fűzzünk rájuk. Így a kooperatív tanulásszervezés a differenciálást nem homogén csoportokban oldja meg, hanem **egyéni szinten tervezett**

heterogén kiscsoportokban. Az egyéni fejlesztési terveket kompetencia csoportonként és témánként külön-külön meghatározzák.

Így a kooperatív tanulásszervezés során konkrét tervek születnek minden egyes résztvevő

- **személyes kompetenciái** (én-tudatosság, önszabályozás, motiváció),
- **szociális kompetenciái** (empátia, társas készségek)¹⁹, valamint
- **tanulási képességei** (pl. egyéni jegyzetelés, szövegértelmezés... stb.) és
- **ismereti tájékozottsága** (milyen forrásokból, milyen ismereteket sajátít el)

szintjén.

A felelősségvállalással kapcsolatban fontos megállapítani, hogy nem attól fogja valaki 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 számonkérhetőség”-re helyezi a hangsúlyt, mint a felelősség vállalására. Egészen pontosan **a vállalt feladatokról való beszámolás az, ami a kooperatív tanulásszervezés során minden egyes résztvevőnél (tanárnál is és**

¹⁹ A személyes és társas készségek fejlesztéséhez, ami Johnsonék szerint is az egyik alapeleme a kooperatív tanulásnak, egy mindenki számára hozzáférhető modellt szeretnénk javasolni: Daniel Goleman érzelmi intelligenciával kapcsolatos modelljét. Azért választottuk őt, mert az ő munkái széles körben hozzáférhetőek és közérthetőek, s ugyanakkor kezdenek megjelenni a golemani modell kritikai megközelítései is magyarul (Ciarrochi-Forgas-Mayer: *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*, Kairosz, Budapest, 2004., vagy Forgács József szerkesztésében: *Az érzelmek pszichológiája* Kairosz, Budapest, 2003.). Az általunk használt kompetencia modellhez Daniel Goleman: *Érzelmi intelligencia* (Háttér, Budapest 1997.), valamint Daniel Goleman: *Érzelmi intelligencia a munkahelyen* (Edge 2000, Budapest 2002.) című könyveit ajánljuk az olvasók figyelmébe.

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 érjük el oktatásszervezési eszközökkel, mely éppen a nyilvánosság hatására tud majd az „azonosulás”-on keresztül az „interiorizációs” szintre eljutni²⁰.

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 versenyzetető-osztályzó tanulásszervezési rendszerekben sem. Ott is az egyén felelős saját teljesítményéért. A kooperatív tanulásszervezés azonban nem csak felelőssé teszi a résztvevőket saját tanulmányaikért, hanem **eszközöket is ad kezükbe, hogy sikeresen teljesíthessék a vállalt feladatokat.**

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

*Például a már említett Bátorító is ilyen gyakorlati segítő, akinek ugye a feladata az, hogy mindenki egyenlően részt vegyen a munkában. Így ő a kooperatív tanulásszervezés során alkalmazhatja például a **szóforgó** eszközét. Ennek az a lényege, hogy mindenki sorban egymás után*

²⁰ Herbert C. Kelman szociális befolyásolás fogalmára szeretnénk felhívni a figyelmet ezen a helyen. A szociális befolyásolás három folyamata című cikke magyarul is megjelent (in Szociálpszichológia – szöveggyűjtemény, Lengyel Zsuzsanna válogatta, Osiris, Budapest, 1997. 225-233. oldal).

kifejtheti véleményét egy adott kérdésről, vagy hozzáteheti egyéni gyűjtését a közöshöz... stb. Ha a szóforgót alkalmazza a Bátorító, aminek a lépéseit megtanítjuk neki, 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 mozaik módon egymásra épülő feladatok, amelyekhez tanulási formákat tanít a kooperatív tanulásszervezés, szintén a szerepek segítségével.

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

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

Az egyéni felelősségvállalást erősíti a folyamatos kiscsoportos nyilvánosság. Ha társaimmal folyamatosan együttdolgozom, akkor rajtam kívül legalább csoporttársaim - 2-3 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.

Folyamatos, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság

A tanulók egyéni felelősségvállalásával kapcsolatban vizsgáljuk meg, hogy mi a szerepe a nyilvánosságnak. A tanuló előremenetel ellenőrzésének és értékelésének egyik eszköze a tanulók tudásának nyilvánosságra hozatala. A hierarchikus (tanárközpontú) és klasszifikáló (osztályzással motiváló és minősítő), többnyire verbális frontális technikával dolgozó, hagyományos tanulásszervezés során a tanulók tudásának nyilvánossága összekapcsolódik a tanár jelenlétével. Ha felelnek, ha kérdésre válaszolnak, ha dolgot írnak, ha házi feladatot készítenek, azt mind 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 **tanulás központú** kooperatív tanulásszervezés során azonban **a tudás nyilvánosságát szervezik**. A tudni vágyó számára minden visszajelzés segítség. Így a **társak visszajelzései ugyanúgy segíthetnek, mint a tanári visszajelzések**.

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

Aki érti, az megpróbálja elmagyarázni. Ha nem sikerül, az neki is visszajelzés: jobban el kell mélyedjen az anyagban. Aki nem érti, az pedig kérdéseivel segíti a közös megértést, hiszen a neki szánt válaszokat fogalmazva, egyre szabatosabban foglalja össze a kiscsoport, 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, milyen kérdései vannak a csoportnak, milyen megoldásai a felvetődő problémákra... 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 résztvevők számára. A pedagógus **szabad ismerkedéshez, foglalatosságához alkalmas eszközöket** (könyvek, cd-k, videók, internetes oldalak, íróeszközök, kézműves eszközök... stb.) biztosít nyilvánosan hozzáférhető módon a kiscsoportok számára, 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.²¹

A tanári jelenlétre épülő nyilvánosság helyett sokkal hatékonyabb, ha **minden egyes résztvevő folyamatosan nyilvánosan dolgozhat**. Ez csak mikrocsoportban oldható meg. Két-három társam mindig látja, hogy hogyan állok az anyaggal. Készültem-e, lehet-e rám számítani, miben kellene segíteni ...stb. **A tanár leosztja a felelősséget a kiscsoportokba** azáltal, hogy a kiscsoport együtt-tanuló nyilvánosságára építi a számonkérés, az értékelés folyamatos tevékenységét. Neki ugyanakkor nem kell lemondania saját értékelő eszközeiről – pl. a dolgozatokról vagy az egyéni referátumokról -, de motiválnia nem kell már a feleltetéssel, meg a dolgozatírással, mert a

²¹ 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.

kortárs csoport nyilvánossága kellő teret ad a tanulással kapcsolatos visszajelzéseknek.

Például, ha valamit nem tudok, az a többiek számára rögtön kiderül. Vegyük a szóforgót, amely során mindenkinek kell mondania, mondjuk egy páros ujjú patás állatot. A kiscsoport számára rögtön kiderül, ha én nem tudok mondani. Akkor addig nem mennek tovább, amíg én nem vagyok tisztában azzal, hogy mit is kellett egyénileg keresni, a közös gyűjtésbe így már bekapcsolódhatok, vagy láthatom a többiek példáin keresztül konkrétan mi is volt a feladat, s a végén én is tudok már mondani egy-két példát legalább...

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

Például a Aronson-féle mozaikban, amikor a gyerekek mindegyike más-más anyagrészen dolgozik, akkor az motiválja őket, hogy nyilvánosságra kell hozniuk majd a tudásukat saját témájukkal kapcsolatban, mert a többiek tőlük tudnak csak hallani a dolgról.

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 csoportbeliekkel egyeztetik, közösen értelmezik, elemzik saját megértésüket. Majd az értelmezett témáról egy érthető és világos vázlat közös elkészítése következik, illetve a vázlat segítségével annak ellenőrzése, hogy mindannyian, minden fontos dolgot megjegyeztek-e. Csak ezután mennek vissza

eredeti csoportjukba azért, hogy a csoporttagok sorban megtanítsák egymásnak témáikat a közös jegyzetek alapján. Az így született tudást a tanár - akár - egyéni dolgozatokkal, és bármely témából, ellenőrizheti.

Mivel mindez a kiscsoportokban nyilvánosan zajlik, ezért hozzáférhető a tanár számára, így olyan tanulási helyzetekben figyelheti meg tanítványait, amelyek már sokszínűségük, többoldalú megközelítésük – a számos tanulási forma - miatt is sokkal többet árulnak el tanítványai valódi tudásáról, képességeiről, gátlásairól, önismeretéről, mint egy feleltetés 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 (én-tudatosság, önszabályozás, motiváció) és szociális képességek (empátia és társas készségek)** címen szoktak emlegetni. Többek között Rogers²² és Gordon²³ dolgozták ki azoknak a kommunikációs és segítő attitűdöknek az alapjait, amelyek hatékonyá teszik a kiscsoport nyilvánosságát, veszekedések helyett. Mi is az ő útmutatásait javasoljuk, hiszen műveik széles körben hozzáférhetőek a magyarországi könyvpiacra, sajnos azonban hatásuk a napi gyakorlatra még mindig elenyésző.

²² Carl Rogers az elfogadás, az empatikus megértés és a kongruencia fogalmaival írja körül a legfontosabb segítő attitűdöket. Például *A személyes kapcsolat, mint a tanulás serkentője* című tanulmányában is (in Gyermekközpontú iskola szerk. Klein Sándor, Edge 2000, Budapest 2002. 15-38. oldal), de igazán részletesen *Valakivé válni – A személyiség születése* című gyűjteményes alapművében (Edge 2000 Kft, Budapest, 2004.).

²³ Thomas Gordon a *TET - A tanári hatékonyság fejlesztése* című híres könyvében (Gondolat, Budapest 1989.) az ajtónyitogató kérdések, a passzív hallgatás, valamint az aktív hallgatás és az én-közlés konkrét kommunikációs eszközeit, mint a rogersi attitűdök megvalósítását segítő eszközöket vonultatja fel. A büntetésről, jutalmazásról és dicséretéről szóló izgalmas fejtegetései miatt ajánljuk a szülőknek szóló nézeteit újra összefoglaló *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* című könyvét is (Gordon Könyvek sorozat, Assertív, Budapest 2001.).

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 azt mondja – Rogers tanítványaként -, hogy **a gyerekek kompetensek saját problémáik megoldásában**. Ők is kerek világban gondolkodnak, amiben szeretnék kiegyensúlyozottan érezni magukat. Éppen ezért abban kell segíteni őket, hogy **minél inkább ki tudják fejezni érzéseiket és gondolataikat**. Cselekedeteik pedig kövessék azt, amit ők maguk éreznek és tudnak. A kongruencia kifejezést használja Rogers arra, amikor az emberben megjelenő érzések, s a hozzájuk kapcsolódó tudati tartalmak, s ezek kifejeződéseiként 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 után).

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, s benne egymás szerepét - ráadásul **tudatosan és periodikusan segíti** megformálni ezeket az üzeneteket egymás számára. A csoportok időről időre – akár foglalkozásonként – ellenőrzik saját együttműködésüket, megállapítják mi működött, mi nem, kinek, mit, milyen irányban kellene továbbfejleszteni.

A kooperatív nyilvánosság **megnyilvánul a tudás folyamatos dokumentálásában** is. A kooperatív tanulásszervezés lépései során **a tudáselsajátítás folyamatát lépésről lépésre dokumentálják**. A kiscsoport munkái a csoportasztalokra kerülnek, a közös gyűjtések, tacepaók (nagy méretű írásos közös munkák), csoportmunkák mind-mind folyamatosan a falakra körbe, legalább addig, míg az adott

témával foglalkoznak. A közösen feldolgozott és megszerzett tudás vizuális lenyomata ezzel egyben segíti a folyamatos tájékozódást, ismétlést és bevésést a tudásszerzésben résztvevők, vagy akár az érdeklődők számára. Hiszen, ha valaki belép a szünetben egy üres kooperatív terembe, pontosan fogja látni, hogy mi az, amit tanultak az előző két órában a résztvevők. Ha egy hagyományos órára megyünk be, arról sincs fogalmunk miről volt szó 20 perccel korábban, csak ha megkérdezzük valakit. A közös tudás tehát a kooperatív rendszerekben **nyilvánosan manifesztálódik**, s ezáltal bárki számára – aki írni-olvasni tud –, **hozzáférhetővé válik**.

A **közös és nyilvános dokumentáció** nem opcionális a kooperatív projektek esetében, hanem **a tudáshoz való egyenlő hozzáférés - nem elhanyagolható - eszköze**. Az együtt-tanulásban kibontakozó közös tudás külső formája a dokumentáció. Tehát nem a tanár dokumentál, maximum akkor, amikor minden projekttermékről digitális fotómásolatot készít, vagy tematikus dossziékat alkot a rengeteg papírból, s kiosztja a mikrocsoportoknak, hogy írják gépbe, vagy ragasszák be az osztály tematikus könyvébe, amiből így később mindenki kiegészítheti egyéni jegyzeteit.

Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák

A Johnson testvérek emelik ki, s teszik meg a kooperatív tanulásszervezés alapelemévé a személyközi és csoportszociális képességek tudatos fejlesztését²⁴.

A **kompetencia alapú fejlesztés** megint egy újabb attitűd, amely **nélkülözhetetlen a kooperatív tanulásszervezés hatékony lebonyolításához**. A kompetencia alapú 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 éppen ezért az **egyén kompetencia-állapotából kell kiindulni** és a képességek fejlődésének mérésével ellenőrizni, hogy az általunk szervezett pedagógiai folyamatoknak van-e egyáltalán hatása a fejlesztendő területekre.

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

²⁴ 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 kicsoportban együttműködni. (Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, Ed., & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria)

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 5 háziállatot kellett egyénileg gyűjteni -, hogy az első gyerek mond egy általa gyűjtött állatot pl. házi légy, közösen megnézik, hogy hányan írták még ugyanezt a csoportjukból, és ahányan írták – mondjuk ketten összesen – abba az ablakszeletbe írják, amelyik az ugyanazt írók létszámának megfelel – tehát a kettős ablakszeletbe. A következő egyénileg gyűjtött állatot mindig a következő gyerek mondja, egészen addig, amíg mindenkinek az összes állata el nem hangzik.

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

Az ablakból lehet tehát látni az összes gyűjtött állatot, valamint azt is, hogy hányan gondoltak az adott állatra.

Minden egyes tanuló - tehát függetlenül attól, hogy jó-e például a feladatmegoldása -, egyenként és személyesen kifejezheti megoldását, összevetheti a többiekével, s ugyanúgy rögzítésre kerül, mint bárki megoldása. Ez azt üzeni az együtt-tanuló egyéneknek, hogy fontos a munkájuk, mindig figyelmet érdemel. Vagyis nem csak akkor, ha jó a megoldás! Ez elősegíti, hogy az egyén képes legyen felvállalni erősségeit, de gyengeségeit is. Éppen ez a közös rögzítés - az ablakban - teszi nyilvánvalóvá azonnal, legalább a tanuló társak számára, hogy mi az, amit a témáról én, mint csoporttag

nyújtani tudok. Így képesek visszajelezni számomra, s ezzel is segíteni pontosabb önértékelésemet a tanulással kapcsolatban.

Például az ablakban rögzített megoldások közös ellenőrzésénél, mindenképpen átbeszéljük, hogy a nem odavaló gyűjtéssel kapcsolatban mi volt a probléma, s közösen kitaláljuk, hogy mit lehetne tenni, hogy a megoldás világos legyen számomra. Ez a folyamatos csoportreflexió nyilvánosság egyike a személyes és szociális kompetenciák leghatékonyabb fejlesztő eszközeinek.

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

Ha a fenti – az ablak módszerből kiinduló - 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 alapművükben²⁵ –, hogy a kooperatív tanulásszervezés a személyes és szociális képességek fejlesztésére lett kitalálva. Az igaz, hogy a kooperatív szituációban jól 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.

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

A kooperatív tanulásszervezési folyamatokban tehát látjuk, hogy a tanulás áll a középpontban. Éppen ezért a kompetencia alapú 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.

²⁵ 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. (1984). *Circles of learning*. Alexandria)

A kooperatív tanulásszervezés ellenben nem a gyerekek szorgalmától teszi függővé, hogy valaki olvas-e, vagy jegyzetel-e, 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, s 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 – 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%-a 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, 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, nem épít tudatosan 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”. A „kooperatív tanulás” a „matek”-hez hasonló „szitokszó” lesz ilyenkor a diáknyelvben...

Ahogyan 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 egy kiscsoporton belül. 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 fog figyelni, s az ablakot vele fogom irányíttatni.

Vagy például, ha a koncentrációt, a feladatkövetést szeretném fejleszteni, akkor lesz egy Nyomolvasó a csoportban, akinek az a feladata, hogy a csapatot a feladaton tartsa. Nekik kezdetben akár nagy betűkkel megírt feladtvázlatot teszek ki a falra: első dolguk vele, hogy lemásolják maguknak. Később, ha már néhányat lemásoltak, a többiekkel közösen – akár az addig másoltak mintájára, de akár attól eltérően - ők is készíthetnek feladtvázlatot. Így nemcsak a feladatra

koncentrálást, hanem a feladatra való felkészülést is segítem... stb.

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

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

Annak a fiúnak, 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, adnám az Olvasó szerepét. Ha a többieknek csak ő tudja – a tanulás szervezés miatt - olvasni a közös anyagokat, akkor mindenkinek az érdeke azt fogja diktálni, 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 kompetencia-fejlesztési célok mellett, kiemelik az **akadémikus célok** kijelölésének szükségességét is²⁶. 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 **probléma-felvetéseket, 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 a kooperatív pedagógusnak el kellene készítenie a megfelelő **akadémikus célkitűzéseit** (kompetencia célok és ismereti célok), vagyis hogy a tájékozottság milyen szintjére szeretnének közösen és egyénenként eljutni.

²⁶ Az együttműködési és akadémikus célok kijelölésének szükségességét Johnsonék minden alapművükben kiemelik. Mi ide egy olyan művüket választottuk, amely további kooperatív eszközöket vonultat fel az akadémikus célok kifejtéséhez, eléréséhez: Roger T. and David W. Johnson: *Creative Controversy – Intellectual challenge in the classroom* (Interaction Book Company, Minnesota, 1992.)

A kooperatív mikrocsoportok jelentősége

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 kooperatív tanulásszervezés **strukturális alapja a heterogén mikrocsoport** (2-6 fő). Nem a mikrocsoport mint „kis tömeg”, hanem a mikrocsoport, 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.²⁷

²⁷ Meredith Belbin magyarul *A team, avagy az együttműködő csoport* címmel megjelent könyvében (Edge 2000, Budapest, 2003.) vezetői csoportokkal végzett kutatások eredményeire építve érvel a heterogén összetételű csoportok, valamint a csoportbeli szerepek jelentősége mellett. Kutatásaik igaz nem a tanulás-fejlesztés, hanem az üzleti eredményesség szempontjából, de 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

A kooperatív tanulásszervezésnek **a kerete, de egyben a lehetősége is** a kiscsoport. Olyan emberléptékű keret, amiben nem tűnik el az egyén a közösségbe olvadva, de amely nélkül már 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 mikro-ökonómiájának szintjén kell megterveznünk** a pedagógiai folyamatokat. Ebben segítenek a kooperatív tanulásszervezés gyakorlati alapelvei, elsajátítandó attitűdjei, személyes, társas és kognitív kompetencia-modelljei, valamint konkrét módszertani eszközei (Kagan ez utóbbiakat nevezi struktúráknak, – a magyar fordításban félreérthetően - kooperatív módszereknek).

Ha a kiscsoportot ugyanúgy kezeljük, mint a nagycsoportot - pl. ugyanolyan általános instrukciókat adunk: beszéljétek meg, értékeljétek, oldjátok meg... stb. -, akkor nincs garancia 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, így 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 mikrocsoport szinten, s egyénre szabva kell megterveznünk, hogy **a**

személyiség-funkciónak 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 eredményesség eléréséhez.

spontaneitás azért valahol **találkozzon az egyéni és közös tanulási igényekkel és szükségletekkel.**

A mikrocsoport, mint az együtt-tanulás alapszerkezete, 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 ki tanulása során. A tudás egyik forrása valóban az, amikor egy olyan mestert hallgat valaki, akinek minden megnyilvánulása önmagában már tanítás. Azonban mi pedagógusok mindannyian ilyen mesterei vagyunk-e a tanításnak?

A kooperatív tanulásban a kiscsoportos struktúra miatt **partneri viszony lehetséges minden résztvevő között.** Egyenrangú a viszony a tudáshoz való hozzáférés tekintetében. (Az már egy másik kérdés, hogy ki hol jár ezen az úton.) A lényeg, hogy **mindenkinek személyesen legyen esélye** megnyilvánulni, megszólalni, ötletelni, kérdéseket feltenni, hibázni, javítani ...stb.

A tanulási folyamatban való részvételt mindenki számára strukturálisan kell biztosítani. A tanulás során a pedagógus személyiségének igen nagy szerepe van, de éppen ilyen nagy a szerepe a gyerekek személyiségének is. Így a gyerekek személyes és konkrét részvétele nem függhet attól, hogy a tanárnak személyesen hány gyerekre van energiája odafigyelni. Egy harmincfős osztályban partnereket kell találnom a közös tanulás megszervezéséhez. Bármilyen meglepő is, partnereink – a gyerekek - eddig is jelen voltak, csak ugye tőlünk függött, hogy mennyire váltak valóban partnerre 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 állítja²⁸: szükség van minden egyes tanítvánnyal külön eltöltött időre is a személyes kapcsolat kialakításához. Azonban **a tanárral való személyes kapcsolat nem lehet kizárólagos forrása a tudásnak, a fejlődésnek** az együtt-tanulás során.

A mikrocsoport a személyes és társadalmi viselkedés valós tere. Ahol összeér a könyökünk, belelátunk egymás tanulási szokásaiba... stb. ott bizony folyamatos alkalom adódik a személyes és társas képességek csiszolgatására. **Az együtt-tanulásnak nem célja, hanem eszköze a személyes és szociális képességek fejlesztése.** Hiszen minél inkább tisztában vagyok önmagammal, s képes vagyok harmonikus viszonyt kialakítani társaimmal, annál hatékonyabb lesz a közös munkánk, s így egyéni tanulmányaim is. A mikrocsoportnak azonban érvényesítenie kell a kooperatív alapelveket az attitűdöknek, kompetencia-fejlesztési 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 konkrétan a mikrocsoport szintjére. Így pontosan meg tudjuk határozni, hogy ki, mit, hogyan végez és milyen mélységben fog részt venni a közös tanulásban. A kooperatív tanulásszervezés megtervezésekor **képzeletben folyamatosan egy mikrocsoportot kell munka közben magunk előtt látni.** Tehát nem elég megtervezni, hogy ezt, meg azt az anyagot ennyi, meg annyi részre osztjuk, s a csoportok pedig majd feldolgozzák, hanem lépésről lépésre látnunk kell magunk előtt, hogy

²⁸ Alexander Sutherland Neil *Summerhill* című híres könyvében (*Summerhill – A pedagógia csendes forradalma*, Kétezeregy kiadó, Budapest, 2004.) - többek között például Thomas Gordon is kiemelten hivatkozik erre a könyvre, mint amiből 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.

mitől fog ebben mindenki egyenlően részt venni, s egyenlően hozzájárni egymás tudásához önmagunkat is beleértve.

Ha nincsen 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, s a fejlesztés kezdeti szakaszában viszont nagyon pontosan meg kell tervezni, hogy ki, mit csinál a csoportban.

Az alábbiakban a kiscsoportnak, mint strukturális alapegységnek bontjuk ki néhány fontos jellemzőjét.

A kiscsoport mint az együtt-tanulás személyes tere

Egy 3-4 fős csoportban esélyem van teljes személyiséggemmel – testtartásommal, mimikámmal, kisugárzásommal, „hónalj-szagommal”... stb. – részt venni a tanulási folyamatokban. Ez a létszám jelenti azt a léptéket, határolja be a tényleges teret, ahol biztonságosan férhetek hozzá a tudás forrásaihoz: legyenek azok akár a társaim, vagy 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, 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, kiderítsék, hogy mi az, amit elvégzett... 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, s 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**, s benne az egyes csoporttagok felelősségvállalását. A kiscsoport folyamatos nyilvánosságával a személyes felelősségvállalás számára spontán és/vagy tudatos egyéni számonkérhetőséget biztosít. 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 kicsoport, mint az oktatás demokratizálásának kerete

A létrejövő kicsoportok, illetve a kicsoportokban működtetett kooperatív szerepek a hagyományos oktatásszervezés során is meglévő – és elsősorban a tanár által viselt - **jogokat, kötelességeket és felelőségeket osztja meg, illetve egy szinttel lejjebb, a kicsoport szintjére delegálja.** 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 kihasználás”, „az írásbeli munka elkészítése”, és az „intenzív részvétel” biztosítása azon a szinten történik, ahol maga a tudásszerzési interakció: a kicsoportban. E fenti tevékenységek megvalósulásának garanciája a tanulászervezés során biztosított folyamatos nyilvánosság akár a kicsoporton belül, akár a kicsoportok között.

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

A kooperatív gyakorlati elvek és eszközök rendszere úgy tűnik lehetne az az eszköz, amely a kooperatív kiscsoportokba miniaturizálja a demokratikus társadalmi viselkedések mikrochipjeit. A mikrocsoport **személyesen teszi hozzáférhetővé a kooperatív demokratikus együttélés vívmányait.** Ahogyan a bitek, mikrochipek, mémek személyesen hozzáférhetővé teszik közös emberi kultúránkat az internet és a számítógépek segítségével, a kooperatív mikrocsoportok organikus és demokratikus hálózatai úgy tennék személyesen hozzáférhetővé a demokratikus nyilvánosság, viselkedés, a népszuverenitás gyakorlásának valódi tereit²⁹.

²⁹ E. F. Schumacher 1973-as ma már az ökológiai gondolkodást befolyásoló alapműként 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 folyamatos, tudatos és spontán visszajelzési kerete

A tanulás során a **kompetencia-fejlesztés egyik legfontosabb eszköze a folyamatos visszajelzés, reflexió**. Ezt az azonos témával foglalkozó, szintén tanuló társak éppen olyan hasznosan tudják biztosítani, mint a pedagógus. Hiszen, ha nem lennének képesek átadni társuknak, amit tudnak, vagy ha nem tudnának társuk kérdéseire meggyőzően válaszolni, akkor világos, hogy saját tudásukat is fejleszteniük kell, s akkor nem is mondhatjuk, hogy mélyen megértett ismerettel rendelkeznek a tárgyban. Így az is kiderül, hogy társuk 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, saját problémáik megoldásában, hinnünk kell én-aktualizáló tendenciájukban, amelyhez a kiscsoport folyamatos keretet biztosít.**

Hagyományos visszajelzési eszközök hiányosságaként több dolog is felsorolható. Például nem elég gyakran biztosítják, hogy mindenki visszajelezhessen a tudásáról (vegyük csak a témazáró vagy a röpdolgozatok gyakoriságát). Vagy például, hogy meglehetősen véletlenszerű az ellenőrzés (nézzük a sokat jelentkező vagy soha nem jelentkezők felszólítása közötti választást). Illetve az is fontos, hogy a visszajelzés tanár-diák közötti relációját sokkal inkább az ellenőrzés, mintsem a folyamatos, a tudásszerzés során jelenlévő természetes megnyilatkozás jellemzi.

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

A mikrocsoport terében, egymással testközeli viszonyban a csoporttagok minden érzékszervükkel **érezkelni tudják egymás tanulási és viselkedési szokásait, mintáit, paneljait**. A folyamatos közös munka során **spontán mintagyűjtés és másolás történik**, amelyet a résztvevő 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 folyamatos együtt-tanulás a kiscsoportban **valós tanulási tevékenységekre, s azok élményszerű tapasztalataira épülve segíti** a személyes, szociális és tanulási/kognitív képességek fejlesztését.

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 váljanak, egymás partnereivé, olyanokká, akiknek **közös céljuk** – többek között – **mindegyikük egyéni tanulási és személyes céljainak megvalósítása**. Ebben a személyes térben a résztvevők nemcsak képviselhetik értékeiket, véleményüket, kultúrájukat, hanem kifejezetten a kölcsönös tanulás érdekében 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 dolgozzon együtt mindenki mással a csoportból.

Például a mozaik módszer során, amikor a mikrocsoport tagjai szétválnak, és más-más mikrocsoportok tagjaival együtt, más-más területen mélyítik el tudásukat, amelyet aztán hazahoznak a saját eredeti csoportjukba, s összerakják a máshol elsajátított ismereteket. Itt, ugye, legalább másik két-három csoport tagjaival dolgozik együtt valaki. A mozaikok során tehát lehetőségünk van arra, hogy az eredeti csoportok mellett újabb és újabb ideiglenes csoportokat hozzunk létre egy-egy részfeladatra. Így akár egy projekten belül is tud mindenki mindenkivel dolgozni.

A csoportokat projektenként kell egybetartani, de minden csoportot az első közös sikerig biztosan együtttartunk. Ha nem tudnak együttműködni – mert még nem sajátították el a kooperatív eszközöknek a 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 tételezi fel mindenkiről, hogy képes együttműködni, éppen ezért mindenki számára jól használható eszközöket biztosít az együttműködéshez.** Éppen azzal segíti az együttműködéshez szükséges képességek kialakulását és fejlesztését, hogy folyamatait, struktúráit úgy alakítja ki, hogy csakis együttműködően lehessen működtetni.

*Például a fenti **mozaikban**, amikor a csoportunkból mindenki elmegy valamilyen szakterületet tanulmányozni – pl. más-más háziállatokat a negyedikesek -, akkor csakis akkor lesz valakinek teljes a tudása, ha a csoporttagok megosztják*

egymással, amit tanultak. A megosztásra, azonban konkrét módszereket is adnunk kell – pl. egy közös táblázatban szedjék össze: lábak száma, táplálkozás, méret, hímnemű és nőnemű egyed megnevezése, hol tartják, hogyan tartják... stb. Így mindenkinek a tudása nyilvánosságra kerül, s mindenki egyenlően hozzáfér egymás tudásához.

Látjuk, hogy itt egyszerre ismerkednek az állatokkal. Ez lehetővé teszi, hogy a későbbiekben életközösségeket szimuláljanak, tervezzenek, figyeljenek meg – pl. Milyen a baromfiudvar, disznótartás otthon, vagy egy patak faunája... stb. Vagyis azt, hogy a tanult elemeket ökológiai összefüggésükben tanulmányozva mélyítsék ismereteiket.

A tanulásszervezés és csoportfejlesztés eszközrendszere segíti tehát a mikrocsoportok közösséggéérését.

Fontos azonban tudomásul venni, hogy a csoportok megtervezésekor mindig is a gyerekekből kell kiindulni. **A gyerekek megismerésére kell építeni a csoportok kialakítását és fejlesztését.**

A kooperatív tanulásszervezés során mindig heterogén csoportban gondolkodunk!

Egyik dimenzió a gyerekek személyes, szociális és kognitív/tanulási képességeinek állapota. A másik a személyes értékpreferenciáik dimenziója. A harmadik pedig a nagycsoport szociometriai állapota. Lehetne még további személyiség- és csoportdimenziókat sorolni, de a lényeg az, hogy abból kell kiindulni, hogy a különböző képességek jól kiegészítsék egymást csoporton belül, és arányosan és párhuzamosan legyen elosztva a csoport humán erőforrás-rendszere.

Például, ha elvégeztem egy szociometriai mérést, amiből kiderül, hogy ki kivel lenne együtt szívesen egy csoportban, valamint felmértem a gyerekek

érdeklődését, akkor ez alapján már biztosan minden gyerek mellé legalább egy olyan társat tudok a csoportba tenni, akivel szívesen lenne együtt, vagy akivel egyezik az érdeklődésük. Ezzel a tervezéssel erősítem a mikrocsoport kohézióját.

A kicsoport mint az individualizáció biztosítóka

A 3-4 fős léptékben végiggondolt tanulási folyamatok **lehetőséget adnak arra, hogy egyéni tanulási és viselkedési formákat tervezzünk.** Ha egymással tanuló három-négy gyermeket képzelek el, akkor pontosan megtervezhetem az azonos időben zajló csoporton belüli 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. Akinek, már megy a feladat megoldása, ő lesz a Bátorító, hiszen így képes lesz arra is figyelni, hogy mindenki részt vegyen az értelmezésben. Aki nehezen ír, jegyzetel, lesz a Jegyző. A többieknek így mindenképpen hozzá kell járulniuk a közös jegyzet elkészüléséhez, s közben őt is fejlesztik, önmaga pedig 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 éppen értelmező táblázat segítségével megy még csak az értelmezés lejegyzetelése a Jegyzőnek. A harmadik csoportban a jegyző kreativitását szeretném fejleszteni, ezért kérdező-dobókockát rakok az asztalukra, ennek segítségével véletlenszerű – a kockadobással kiválasztott, s 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 lehatolva 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.

A **véletlenszerű csoportalakítási módok** használata esetén ugyanannyi esélyünk van homogén és heterogén összetételű mikrocsoport létrejöttére. Esetenként azonban 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:

1. 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 szerep-eszköz készül összesen, ahány fős a nagycsoport)
- Mindenki véletlenszerűen húz vagy választ egy szerep-eszközt (kártyát vagy filcet)
- A résztvevők a teremben sétálva keresnek 3-4 olyan további személyt, akinek más-más szerep-eszköze van.
- Az egymásra talált csoportok leülnek és megismerkednek.

2. Véletlenszerű csoportalkotás kollázképpel

- 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.

3. véletlenszerű érdeklődési mozaik

- A feldolgozandó témát résztémákra 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 papírcsíknak 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.

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 előzetes ismeretekkel kell rendelkezniük az egyes diákokról, illetve a csoportról. 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 nem csak a csoportbeosztást segíti, hanem kiinduló pontul 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 ki, kivel tud és szokott együttműködni, ki van központi és peremhelyzetben az osztályban.
- Figyelembe kell vennünk az egyenletes fiú-lány, különböző nemzetiségi, vallási hovatartozás és társadalmi helyzet szerinti elosztást szintén fókuszálva az egyenletes heterogenitásra.

A fentieknek megfelelően – egy négyfős csoport esetén – akkor mondható ideálisnak egy heterogén csoport, ha:

- 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 (Felvállalható a nagy „ellenségek” vagy „legjobb barátok” egy csoportba sorolása, azonban akkor a csoportfejlesztésnek erőteljesen meg kell jelennie a folyamatos és kiegyensúlyozott együttműködés érdekében.)
- Fiúk és lányok is vannak a csoportban
- A csoport sokszínű nemzetiségi, vallási és társadalmi helyzet szempontjából

Néhány példa az irányított csoportalkotásra:

1. Irányított szerepmozaik

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

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

2. Irányított csoportalkotás kollázképpel

- 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, ahány fős a nagycsoport)
- A képrészletek hátuljára felírunk egy-egy nevet, aszerint, hogy kiket 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, akkor a teremben sétálva megkeresik azokat, akikkel egy teljes képet tudnak alkotni
- Az egymásra talált csoportok leülnek és megismerkednek.

3. Irányított csoportalkotás néma szimbólumkereséssel

- Kiválasztunk annyi szimbólumot, ahány kiscsoportot szeretnénk létrehozni (csillag, kör, négyzet, kereszt... stb.)
- A szimbólumokat kis öntapadós cetlikre másoljuk, a tervezett csoportok létszámának megfelelően. (Például, ha négyfős

csoportok lesznek, akkor négy csillagos cetli, négy kört ábrázoló cetli... stb.)

- A résztvevők csukott szemmel, körben ülve meditálnak, vagy a csendre koncentrálnak.
- A pedagógus az összeállított kiscsoportok listája alapján, az egy csoportba kerülők homlokára (de akár a hátára is) azonos szimbólumot ábrázoló cetlit ragaszt nagyon finoman.
- Ha mindenkinek van már a homlokán (vagy hátán) cetli, akkor a résztvevők kinyithatják a szemüket, és megpróbálják megkeresni a saját csoportjukat. Egyetlen szabály van: tilos beszélni!
- Miután a csoportok összeálltak, érdemes megkérdezni őket, hogy mi alapján tudták eldönteni, hogy ki hova tartozik. (A többiek együttműködése nélkül, ugye, 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 matek órán 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 inkább gátolták az együttműködésemet az iskolában. Az osztályozás mentén való ítélkezés alakította ki az osztály hierarchiáját, miközben arról tanultunk „töri órán”, hogy minden ember egyenlő és diktatúra ott van, ahol ez nem érvényesül. A gyerekek fellázkodtak, vagy diáknyelven kommunikáltak, kialakítva egyfajta szolidaritást egymás között a tanult irányelvekre alapozva. Osztályfőnöki órákon a diktatórikus tanári és társi viselkedést, a reáltárgyakon a materializmust filozófiailag, később a filozófia órákon 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 hirdetett - emberi együttélési jogok érvényesítését. Az ország 89-ben megpróbált kibújni a diktatórikus szerepek ránkmerevedett 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 megismételhetetlenségéből,**

egyszóval individuális jellegéből építkezik, és az egyén kompetenciái, fejlesztendő képességei mentén szervezi folyamatait. Erre az egyik legjobb formának a kooperatív szerepek ígérkeznek.³⁰

Az individualizáció - többek között Harold Wenglinsky³¹ kutatásai szerint is - a minőségi oktatás egyik meghatározó komponense. Egész pontosan az a kérdés, **képesek vagyunk-e úgy szervezni oktatásunkat, hogy az mindenki egyéni fejlesztési igényét, szükségleteit és érdeklődését kielégítse.**

A kooperatív szerep mint viselkedésminta

Furcsa, hogy az egyéni és megismételhetetlen fejlesztése kapcsán kooperatív szerepekről beszélünk. Valóban, itt arra van szükség, hogy valahogyan összehangoljuk, és dramaturgiát biztosítsunk az egyéni tanulásban-fejlesztésben megvalósuló együttműködésnek. **A szerep tehát itt, mint típus, viselkedésminta és modell jön szóba.** Az egyik feltevés az, hogy az ember - tanulóhoz szükséges – képességei, a nagyon szélsőséges esetektől sem eltekintve, fejleszthetőek. A másik, 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. Például, a

³⁰ A szerepek jelentőségét hangsúlyozza a Johnson testvérpár, és Kagan is külön részt szentel neki *Kooperatív tanulás* című könyvében.

³¹ Harold Wenglinsky az individualizáció mellett a magasabb értelmi-gondolkodási sémák használatát, az együttműködésre épülő tanulást és az autentikus visszajelzést emeli ki, mint a minőségi oktatás jellemzőit *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, s helyette a gondolkodási képességek, s a fejlesztésükre, megragadásukra alkalmas sémák, formák minél szélesebb körének alkalmazásáról beszélnek! (Például Spencer Kagan is *Rethinking thinking* című írásában Kagan Online Magazine, 2005. www.kaganonline.com/KaganClub/index.html)

dráma lehet az, amelynek - mivel a legelképesztőbb 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 szereppel bír**. 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 például a szakértői csoportok választhatnak csoportnevet a mozaikban kapott speciális téma alapján is – ház körül élő állatok projekt, 8-9 éves korosztály: vágató lovak, bátor kutyák, lusta macskák, vidám egéreké ...stb. A szerep egyik oldala ugyanis a csoporthoz tartozás, a vágató lovak csoport tagjai a lovak szakértői lesznek.

A szerep másik oldala már a egyéni kompetencia-fejlesztés felől közelít, ez a szerep személyes oldala.

Kiss Jancsi nem igen szereti a könyveket, otthon csak tévét néznek, nem is érti „mi jó lehet a könyvekben?”. Nyilván akkor Nyomolvasóként ő lesz az a csapatban, 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 - nevezzük ezt most „barátkozás a könyvekkel” tanulási kompetenciának. A különböző szintű „barátkozás a könyvvel” megjelenhet egyszerre is:

Jancsinkhoz hasonlóan Évi és Robi is Nyomolvasók csak más-más csoportban. Kiss Jancsi most éppen képet gyűjtve lapozgatja a lovas könyvet – nagyapjának is vannak lovai, Évi már a képalírásokat 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. Én is mindig lapozgatással kezdem a barátkozást a könyvekkel...

A kooperatív szerep mint strukturális eszköz

Kagan egyik cikkében³² kiemeli a kooperatív struktúrák jelentőségét a tudatos kompetencia-fejlesztésben alkalmazott szerepekkel szemben. Kagan szerint **a struktúra, a szervezési mód a döntő a kooperatív alapelvek érvényesítésénél.** 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 résztvevők autonómiáját,** vagyis a kooperatív tanulásszervezés befogadja és elfogadja a tanulásban részt vevő, mégoly különböző individuumokat is. Az által, hogy valaki egy szerepet kap, vagy választ a csoportban, lehetőséget kap arra, hogy tudatosan gyűjtse össze a szerepéhez szükséges eszközöket, hiszen csak a szerepének a karakterét és feladatait kell követnie. Mivel egy szerep adja saját teljesítményének fejlesztési keretét, könnyebb a

³² 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 vetve 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 számunkra azonban, hogy mi az értelme nem kooperatív struktúrákat benne hagyni – a tizenöt perces részeket felül – óratervezésünkben, ha már felismertük a kooperatív tanulásszervezés hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb fejlesztési hatásait? Ha meg valóban a teljes tanulási időt 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 a 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.

reflexió is, hiszen csak a szerep keretei között kell a képességekre reagálni, s nem folyamatosan az egész személyiség van „pellengérré állítva”, mint egy kínos felelésnél a táblánál. A szerepben esetleg magát kényelmetlenül érző tanuló könnyebben fogalmazza meg érzéseit, észrevételeit egy szereppel kapcsolatban – vagyis őrizheti meg személyiségének autonómiáját, mint a táblánál arra a tanári kérdésre válaszolva, 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, szóforgó, ablak ... stb.). **A kooperatív szerepek használata tehát mind a csoporton belüli struktúrák kialakításában, mind pedig az egyes szereplők által gyakorolt kooperatív eszközök repertoárjának összeállításában is jelentős segítséget jelent!**

A szerepek viselése és csoportbeli 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.

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

A struktúrák önmagukban nem eredményeznek mindenkire számára tudatos képességfejlesztési törekvéseket. Hiszen, ha valaki részt vesz egy kagani struktúrában – pl. ablak közös elkészítése -, még nem jelenti, hogy tudatosan törekedni fog az egyenlő részvételre. A

kooperatív szerepek pedig ugyanakkor konkrét kooperatív eszközök, kics csoportos 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 **fontos olyan elérhető forrásokat biztosítanunk a tanulásban résztvevők számára, ahonnan meg is tanulhatják ezeket az eszközöket.**

A kooperatív szerep mint instruálási eszköz

Láttuk, hogy a szerepet alakíthatjuk a tulajdonosának adott feladatok révén - ahogyan a színházban is formálódik a karakter, ahogyan megy előre a darab. A kooperatív együtt-tanulás rendezőjeként azonban a szerepet instrukciós eszközként is használhatjuk. A kooperatív szerepek használata 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 Jegyzők³³ írjanak le annyi dolgot: tulajdonság, adat, viselkedés ...

³³ A fenti gondolatsor mentén a kooperatív tanulás során használt „Jegyző” kifejezés, mint a közös szabályok dokumentálásának felelőse, összhangban van a magyarországi jegyzővel, mint közigazgatási szereplővel. Aki egyébként a közoktatás jogi dimenziójának is társadalmi-állami megbízottja. A jegyző az tehát, aki felel a csoport írott „közigazgatásáért” az együtt- tanulás során.

bármit csoportjuk névadó állatáról, amennyit csak el tudnak képzelni. Ugyanakkor a Bátorítók készítsenek egy címer-vázlatot névadó állatukról, amely a csoportot is kifejezi, az Értelmező pedig idézze fel a vágatató lovakat, bátor kutyákat ...stb. maga előtt és próbálja végiggondolni, hogy miben azonos a saját csoportja ezekkel a vágatató lovakkal, bátor kutyákkal.

Látjuk, hogy itt négyféle tevékenységet és kompetencia-területet 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), 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**. Tehát alkotói energiáinkat bátran fordíthatjuk a szerepek minél pontosabb megformálására és instruálására.

A kooperatív szerep, mint rugalmasan kezelt fejlesztő eszköz

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

Ilyen az, ha Kiss Jancsink már otthon is elővesz egy jó könyvet, amit mondjuk a könyvtárból vett ki, ha odahaza nincs is 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 nincs szükség például Jegyzőre, mert mindenki a maga szándéka szerint, de gondolva a többiekre is jegyzetel, a közös jegyzetelésnek, és a közös szabályok lejegyzetelésének³⁴ pedig már művészei. Hiszen két év alatt egy 28 fős csoportban már mindenki dolgozott mindenkivel. Így a Jegyző szerep helyett más szerep jön be, mondjuk középiskolás szinten a szakirodalom-összeállító Filológus, aki már a lejegyzett dolgokat és a forrásokat képes megszerezni, válogatni, legyűjteni, elemezni, szövegkritikai szempontból vizsgálni. Vagy jöhet akármilyen más, szükségesnek ítélt szerep.

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

A kooperatív szerep mint a kooperatív alapelvek érvényesülésének eszköze

Visszatérve tehát, saját demokratikus és kooperatív tanulásszervezésünk szükségességére, a fenti példák alapján, jól látható, hogy a szerepeknek

- 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 álatok tanult összessége csak a szerepek szerint szervezett csoportközi együttműködéssel állnak össze mindenki számára), valamint
- az egyéni felelősség (Jancsi albumot készít a választott képek pl. digitális másolataiból – újabb lépés a könyvek felé!-, Évinek köszönhetően öt macskafajtát már ismerni fogunk. A kutyákról viszont csupa jót és vonzót fogunk hallani Robitól!)

kooperatív alapelvek érvényesítésében, de az egyéni fejlesztés, az individualizáció biztosításában is óriási szerepük van.

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

A kooperatív szerep mint a személyes és társas kompetenciák komplex fejlesztő eszköze

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

Vegyük például a Bátorítót, aki az egyenlő részvétel alapelveire 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 szóforgó is, amely során mindenki sorban, egymás után, azonos eséllyel nyilatkozhat meg, vagy az ablak, amibe mindenkinek a véleménye belekerül.

Így azt a szerepet, amit a „Bátorítótság” jelent, egyre több és több eszköz segítségével látja el valaki, vagyis egyre inkább képes a szerep betöltésére. Egészen addig, míg a rendszeres használat révén nem interiorizálódnak ezen eszközök: vagyis immár az illető tulajdonságaként jelentkezik 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, mint azt fentebb is írtuk. 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 kompetencia alapú fejlesztés – amire mostanában hivatkoznak Magyarországon – szintén bemerevedhet, ha nem veszi figyelembe a minőségi oktatás individualizáló tendenciáját. **A fejlesztendő kompetenciák megfogalmazása, artikulálása mindig is az individuumból kell, hogy kiinduljon, és nem kizárólag az eddig feltárt, a szakirodalom által elfogadott kompetenciákból.**

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

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

A szerepek dramaturgiája

A kooperatív szerepeket **képességfejlesztési eszközökkel átszótt, 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 szint³⁵ **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 feladat-meghatározás**, az együttműködésben betöltött dramaturgiai funkció leírása.

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

³⁵ 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 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!” Ilyen a **Megszólítás**. „Neked mi erről a véleményed?”*

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

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

*Ilyen a Bátorító által jól hasznosítható **Szóforgó**, amikor a Bátorító irányításával mindenki sorban egymás után elmondja véleményét, gyűjtését, 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.

*A Bátorítónak az **egyenlő részvétel** alapelve, az **Időgazdának a párhuzamos interakció**, a **Jegyzőnek az építő egymásrautaltság** (pl. olvasható írásmódok alkalmazása), a **Nyomolvasónak - a feladattartás miatt - az egyéni felelősségvállalás** alapelve... stb. biztosít iránytűt a cselekvéshez.*

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

Egy ilyen szerepalkotást azzal indítanék, hogy először is tulajdonságokat gyűjtenék a kooperatív munkában jártas gyerekekkel: „Mindenki nevezzen meg két olyan saját tulajdonságát, amelyik hasznos lehet az együttműködés szempontjából! Nevezetek meg két olyat is, ami fontos a szövegek olvasásához! Nevezetek meg egy-egy olyan tulajdonságot, amit még fejleszteni kellene szerintetek, 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 egyet ért, majd szerepet cserélnek, s az eddig jellemzett szereplő mond a társára jellemző tulajdonságokat. Egyéni munka esetén Szóforgóban kérdésenként ismertetnék és írnák 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 el kellene látni majd a tanulás során a csoportban. A kiscsoportoknak az a feladata, hogy az erősségek és a fejlesztendő képességek alapján kiválasszák, kinek milyen feladat segítheti a fejlődését: „Nézzétek meg, hogy kinek milyen képességeit lenne jó fejlesztenie! Nézzétek meg, hogy melyik feladat melyik fejlesztendő képességgel kapcsolható össze abból a célból, hogy

segítsen társatoknak fejlődni! Mindenkinék két-két különböző feladat jusson! Adjatok beszélő nevet a kiosztott feladatok felelőseinek!”

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

A fentiekből jól látszik tehát, 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 résztvevők 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 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, tudásról és tanulásról szóló általános attitűdök, melyek szerint a tudás közös, sőt közös alkotás, s hogy mindenkinek joga van a tudás megszerzéséhez, olyan oktatásszervezési keretekhez vezettek 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 is. Többek között a kooperatív tanulásszervezésben világosan érvényesülni tudnak például a kliensközpontú pszichoterápia rogersi megközelítésére épülő, tanuló- és tanulásközpontú pedagógusi hozzáállás feltételei.

Rogers a lényeges tanulás feltételei között kiemeli **a tanuló számára élményszerűen átélhető valós problémák** megjelenítését. Amikor a kooperatív tanulásszervezés során az individuum egyéni érdeklődéséből, problémafelvetéseiből, kérdéseiből indulunk ki, akkor éppen a személyiségnek erre a valós, megélhető problémáknak nekiveselkedő **önmegvalósító, illetve én-aktualizáló tendenciájára** építünk. Rogers és kutatótársai kimutatták – pszichoterápia-kutatásaik során -, hogy minden egyes ember számára elérhető a személyiségnek ez az önmegvalósító dimenziója, bármilyen nehéz és vaskos 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 tanulással, a tanárral, a tanulók önmagukkal szembeni kételyeit, érzéseit, elvárásait, bármilyenek legyenek is azok. Vagyis a nem tudásnak, az önálló téma-meghatározásnak, a megoldások keresésének, a kérdéseknek, a tanulással szembeni érzéseknek **egyaránt utat biztosít**. 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 önmagát a pedagógus önmagaként éli meg, ezért képes a tanulók belső világát, érzéseit is nem csak elfogadni, hanem **empatikusan, belülről átérezni**, s azt a tanulásban résztvevők 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 én-közlést, a vereségmentes konfliktus kezelés 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 alakítjuk -, hogy önállóan, saját problémáikat követve, egymást segítve tanuljanak, akkor a gyakorlatban valósítjuk meg azt a legfontosabb rogersi, gordonni elvet, amely **a tanulókat kompetensnek vallja valós problémáiknak megoldásában**³⁶. Az előző bekezdésben említett gordonni eszközökkel viszont meg is tudjuk őrizni ezt az autonómiát a kooperatív tanulási folyamat során.

³⁶ Idézhetnénk ide Freinet-ét, Steinert, Montessorit, Neilt, Kilpatrickot, Berne-t ...stb is.

Amikor egy leendő kooperatív 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 a problémájukat a tanulók.

A kooperatív tanulásszervezés során éppen ezért azt az elvet követjük, hogy a mikrocsoportok **kérdéseikkel először mindig társaikhoz, illetve a többi csoporthoz forduljanak.** Ha ehhez pedagógusként ragaszkodunk is, akkor a kooperatív tanulásban is érvényesül az elfogadás Rogers-i eszméje.

A problémamegoldó kiscsoportok, például a kooperatív tanulásszervezés bevezetésekor, először furcsának és szokatlannak érzik, hogy a tanár nem válaszol a témát érintő kérdéseikre, hanem inkább a többi csoporthoz utasítja őket. Vagy ugyan figyelmesen meghallgatja 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.³⁷

³⁷ Valami hasonlót írnak le egyébként Rogers tanítványai is a rogersi elveket követő – spontánul kibontakozó kooperatív élményeiről. Például Samuel Tenenbaum is a *Carl Rogers és a nondirektív tanulás* című beszámolójában (in Carl Rogers: Valakivé válni – A személyiség születése, Edge 2000, Budapest, 2004. 373-388. oldal).

A tanuló individuumok elvárásai, igényei és szükségletei jelentik az alapját a kooperatív tanulásszervezésnek – 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 tanulóval, társaikkal és önmagukkal kapcsolatos érzések, elvárások és szükségletek megfogalmazására, lehetővé teszem, hogy mindannyiunk számára lényeges tanulás valósuljon meg.

Egy kooperatív környezetben **biztosított források** – szintén Rogers szavával – **ajánlások. Olyan lehetőségek,** amelyeket az együtt-tanulók a számukra fontosnak ítélt tanulóhoz **igénybe vehetnek, s nem követelmények, amelyeket mi erőszakolunk rájuk,** tesszünk 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, természetesen az irodalmi kánonból, amit 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 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 - saját kiskönyvtárat alakított ki kollégiumi szobájában társai számára.

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

Korábban már említettük, hogy a **pedagógusnak kell** annyira **elmélyültnek lennie** saját szakterületén, hogy még a legmesszebbinek és leghétköznapibbnak tűnő érdeklődés, vagy érdektelenség esetén is képes legyen **olyan tanulási környezetet teremteni**, amelyben megélhető problémaként tematizálódhatnak ezek a tanulói hozzáállások, **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.

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

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

A pedagógus egy kooperatív szituációban **kizárólag olyan helyzetekben avatkozik bele** 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, hogy azt látom, hogy az egyik négyfős kiscsoportban, írásos csoportforgó során – amikor is a csoportok különböző írásos munkái vándorolnak körbe a kiscsoportok között -, az ablak melletti csoportban az egyik csoporttag, aki egyébként mondjuk az Időgazda az adott csoportban, rendszeresen kimarad a kapott szövegek feldolgozásából, mert azokat mindig a másik három csoporttársa olvassa és beszéli át.

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 mindig ő olvassa föl ugyanis a kapott szövegeket, a többiek „kénytelenek” hozzáfordulni!

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

viselkedésformák bemutatásával és folyamatosan gyakorló személyes mintaadással fejleszti.

A monitorozás során nemcsak az egyéni és csoportos kompetenciák fejlődését követjük nyomon, hanem **lépésről lépésre ügyelünk a tudás és tanulás folyamatos nyilvánosságának fenntartására.** 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 együtttanulásunkat, hogy a tudáselsajátítás lépései végig nyomon követhetők maradjanak a képzés szervezői és résztvevői számára. Így azonnal reagálni tudnak – a fenti elvek szerint – a felismert igényekre, szükségletekre. Ilyenkor **kooperatív kiigazításra** kell törekednünk, vagyis olyan módszert, lépést... stb. kell közbeiktatnunk a felismert szükséglet, vagy felmerült igény kielégítésére, amely megfelel a kooperatív alapelveknek!

A pedagógus az együtt-tanulási folyamatban a **monitorozás** mellett tehát **mintát adóan beavatkozik**, ha az együttműködést kell fejleszteni, és **kooperatíván 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 résztvevők (tanulók és pedagógusok) saját és közös elvárásaikat, felismert szükségleteiket követő tanulásuk során **a folyamatos kis- illetve nagycsoportos nyilvánosságnak köszönhetően autentikus visszajelzésekre építve szervezik és fejlesztik közös tanulásukat, anélkül, hogy moralizálniuk kellene, vagy klasszifikálniuk, 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, hiteles érdeklődése** saját szakterületén **vezetet 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 az eddigiekben említett, a kooperatív tanulásszervezéshez szükséges **legfontosabb attitűdöket**. Ez a felsorolás nem a teljesség igényével készült, csupán egy – a gyakorlat nyelvére könnyen lefordítható -, átfogó kooperatív attitűdrendszer felvázolására törekedhetünk ezen a helyen.

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 képesek autonóm és tudatos választási döntéseikkel 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 tudatos fejlesztése, a tanulási képességek tudatos fejlesztése akár lépésről lépésre meghatározott, világos gyakorlati kereteket jelölnek ki a pedagógiai tevékenység számára.

A tanulásnak a tanulni vágyó individuumból kell kiindulnia. Ha valaki nem vágyik a tanulásra, nem jelentkezik nála egy lényegi érdeklődés, vagy kíváncsiság egy témával kapcsolatban, akkor nagyon nehéz számára lényeges tanulást biztosítanunk. A tanulók megismerése, vágyaik, elképzeléseik, kételyeik megfogalmazásának segítése megalapozott ötleteket adhat az egyéni érdeklődések közös követésére, vagy felkeltésére. A rogersi önmegvalósító tendencia csakis a lényegesnek látott problémák irányában haladva, azokat megoldva, tudja egyre inkább bevonni és jelenvalóvá tenni a tanulásban résztvevő 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 egymásból, hanem egymás érzéseit, lelkiismereti vívódásait is felismerjék, átérezzék. Hiszen az ember érzelmi élete, 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 társunk számára. Ha társam látja, hogy én együttérzek vele, s pontosan követem lelki rezdüléseit, akkor e társreflexiónak is köszönhetően egyre pontosabban fogalmazza meg érzéseit, s tud reagálni rájuk.

A tanulás szervezőinek, résztvevőinek az empatikusan megismert érzésekkel, ismeretekkel, véleményekkel szemben elfogadónak kell lenniük, vagy a közös tanulás során azzá válniuk. Ha az egyénekből indulunk ki a közös tanulás során, akkor fontos azt is 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 matek tanár 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 kudarcokat viseli nehezen, amelyek a matektanulás során érték.

Ha felismerem, hogy a viszolygó tanulónak sikerélményre, valódi tanulásra van szüksége, akkor bizony 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 - már közösen tudjuk
felfedezni a játéktapasztalatban a matematikai
összefüggéseket... stb.*

Együtműködő 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 felvállalja saját érzéseit, kételyeit, nem tudását, ahogyan ezt a tanulóktól, a tanuló társaktól 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. Tudatosan elkezdünk ilyenkor odafigyelni érzelmi üzeneteinkre is. Amíg az ember nem ismeri saját érzéseit, addig igazán mélyen empátikus 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 a középpontban mindig a tanulás áll. A kooperatív alapelvek és attitűdök mentén a tanulásban résztvevők igényeinek, felismert szükségleteinek megfelelően, rugalmasan alakíthatom a fejlesztés eszközeit, kooperatív struktúráit, módszereit. Különösen fontos azt felfognom, ha a tanulás egyik szervezője vagyok, hogy nem nekem kell mindig mindent kitalálnom. A középpontban nem az én tanításom, vagy tudásom áll, hanem az együtt-tanuló közösség tanulása. A közös tanulás alatt óriási kreativitás nyilvánul meg a résztvevők részéről, s célszerű erre építeni a rugalmas kooperatív kiigazítások során. Ha figyelembe veszem a résztvevők ötleteit, akkor

egyre inkább lesznek képesek autonóm módon szervezni saját tanulásukat, hiszen a gyakorlatban próbálhatják ki ötleteiket.

Autonómia a tanulásban. Ha a kooperatív alapelveknek megfelelően sikerül a tanulásban résztvevők személyes, szociális és társas képességeit összehangolnunk, az együttműködés érdekében továbbfejlesztünk, 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 tekintenem a kiscsoportokat. Lehet ugyan, hogy kezdetben még nem képesek hatékony és egyenlő részvételű együttműködésre, azonban ha ezt közösen és őszintén kiderítjük, akkor máris segíthetem 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 az együttműködésünket segítik életünk végéig, bármelyikünkönél 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, hanem inkább a fegyelmezettség tartja egybe közös tevékenységünket, s nem az őszinte érdeklődés, a kíváncsiság, a valós problémák megoldására való nyitottság, akkor szervezhetjük akárhogy tanulásunkat, felszínes ismeretekre tesznek csak szert a résztvevők.

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 „égjenek ki” a kollégák.

Aki már 5-6 éve folyamatosan tanít, az átmehet például egy regenerációs csoportba, amely az oktatási intézmény szabadidős programjait szervezi. Csak az iskolai szabadidős tevékenységekben való részvétel a kötelező számára - 2-3 hónap összesen - a többi idejét saját rekreációjára fordíthatja: olvashat, pihenhet, továbbképzésekre járhat, hospitálhat, sportolhat, illetve szervezi a nyári, téli és év közbeni szabadidős programokat az iskolában. Egy-két ilyen év után, a továbbképzéseken, és egyéb módon tanultakat, kutathatja a kutató csoportban, a régió különböző iskoláiban, saját gyakorlatának továbbfejlesztését is tervezgetve közben. Vagy az iskolai fundraising csoportban üzleti, forrásszervezői és projektmenedzsment

tapasztalatokat szerez, miközben pénzt szerez - a többieké között - saját tanítási gyakorlatát segítő eszközökre, segédanyagokra. Vagy az iskolai eszközfejlesztő csoportban ír munkalapokat, vagy szerkeszt kooperatív eszközöket, ír mesekönyvet ...stb. Két-három év kutatás, felkészülés, vagy fundraising tevékenység után, visszamegy a tanító csoportba 4-5 évre. Ez a rendszer, az időszakosan kiesőket - például a kismamákat is - a csoportban tartja, vagyis esélyegyenlőségi szempontból is hatékony.

A mikrocsoportos szerkezet lehetővé teszi, hogy az együtt-dolgozó munkatársak együtt rekreálódjanak, együtt kutassanak ...stb. Lehetőséget kell hagynunk azonban arra is, hogy heterogén csoportok jöhessenek létre, ha a résztvevők úgy igénylik!

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 félelem van, hogy valakinek mégiscsak kezében kellene 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, mint társszervező – egyenrangú partner jelenik meg. A kooperatív intézményszervezés arra törekszik, hogy ne

a kolléga szervezésben betöltött pozíciója – vagyis az, hogy ő szervezi például a kooperatív intézménnyé válást - biztosítson tekintélyt, hanem a lényeges fejlesztést segítő hozzáállása és hozzáértése.

Kezdetben tehát **a tantestületeknek, intézményi alkalmazottaknak is meg kell tanulniuk együttműködni, hogy a későbbiekben egyre inkább jelen lehessenek intézményük életében,** s közösen fejlesztett intézményük 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.

Az elején - bevallom - féltem, hogy hová lesz az egyéniségem, amikor kooperatív trénerként párban kezdtünk el fejleszteni, dolgozni és kutatni kollégámmal. 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, mi az, amit inkább lojalitásból.

Később az ilyen felosztások – még a lojalitásból bevállalt feladatok is – mindig kreatív egyéni megoldásokat hoztak, talán éppen egymás elfogadásának köszönhetően. S mivel volt mindig valakivel azonnal megosztani gondolataimat, az ötlet azonnal továbbfejlődött, továbbérett – a megosztás igénye Rogers szerint a kreativitás egyik kísérője...

Ma már elképzelhetetlen számomra, hogy ennyi mindent végeztem volna önmagam, egyedül is, hiszen rengeteg impulzust, visszajelzést,

buzdítást, ötletet kaptam trénerársamtól, amely újabb és újabb egyéni dimenziókat 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 tanulásszervezés 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 először egy ilyen vastag, példákkal teli könyvet vesz a kezébe a kooperatív tanulásról, 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 tanulásszervezés szintjén, vagyis a tanulás strukturálásának szintjén jelentkezik, hanem inkább a fejlesztendő képességek szintjén. Vagyis nem is annyira a kooperatív eszközökből van benne sok, hanem inkább a képességfejlesztési eszközökből. Nem véletlen, hogy a Kagan-könyv a fejlesztendő képességek szerint tagolja fejezeteit, s csak egy-két fejezet foglalkozik kifejezetten a kooperatív struktúrát kialakító „módszerekkel”, kooperatív eszközökkel.

Úgy tűnik, hogy **a kiscsoportok munkájának strukturálásához, kooperatív viszonyainak kialakításához négy-öt**

alapvető struktúrát³⁸/módszert, technikát, eszközt, és azok végtelen kombinációját használjuk³⁹. 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 résztvevő tanuló számára hozzáférhetővé tenni.

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

Ebben a módszerekről 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 technikáknál – amit Kagan nyomán nevezünk itt módszereknek -, **azokat a legfontosabb kooperatív alapelveket vesszük számításba, amelyeknek minimálisan és egyszerűre** kell teljesülniük, hogy kooperatív tanulásszervezésről lehessen beszélni:

³⁸ Kagan eredetileg szintén struktúrákról beszél, amagyar fordításban ez módszerként jelenik meg (Kagan, Budapest, 2001).

³⁹ Robert E. Slavin *Using Student Team Learning* című könyvében (The Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, 1986., Magyarul - *Csoportos tanulás a gyakorlatban* címen jelent meg a HKT program belső kiadványaként megjelenő Kapcsolatban) például 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!

- Egyenlő részvétel
- Egyéni felelősségvállalás és számonkérhetőség
- Mindenre kiterjedő párhuzamos és személyes interakció
- Építő és ösztönző egymásrautaltság
- Tudatosan fejlesztett személyes, szociális és tanulási képességek

A legutolsó, a személyes, szociális és tanulási képességek fejlesztésénél nyilván a variációk óriási száma lehetséges, s számtalan képességet lehet fejleszteni egy-egy kiscsoportos 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, -QUINTETT⁴⁰)

A diákquartett olyan csoporton belüli eszköz, amely a diákok spontán együtt-tanulásának, együtt-gondolkodásának egyszerű módszere. 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 egyvalaki viszi a prímet a csoportban, vagy ha valaki nem szólalt még meg a csoportban. 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 tájékozódik arról, hogy végez-e a csoport a megadott időkereten belül.

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

⁴⁰ Elnevezés a csoportlétszám szerint.

kell komolyan venni, hiszen csak általuk biztosítható, hogy a diákquartett akár egy most alakult csoportnál is, a hagyományos csoportmunkával szemben, 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 (Bátorító) és a feladatra fordítható időre (Időgazda).

A diákquartett az a szint, ahol az egymáshoz illeszkedő személyes, társas és tanulási képességek konkrét fejlesztési módjait kialakíthatjuk. Azt lehet mondani, hogy az összetettebb kooperatív csoporteszközök mind-mind a diákquartett spontánul kialakuló, de hatékonyan bizonyult eszközeiből nőttek ki. Minden kooperatív eszköz a diákquartett, vagyis a mikrocsoport, köpönyegéből bújít 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 csak meg.

A diákquartett lépései:

- A csoport egy közös feladatot kap vagy választ.
- Egyéni felkészüléssel is kiegészíthetően a csoport stratégiát készíti a megoldásra.
- Megtervezi 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 diákquartettre!
Angol órán minden kiscsoport kap 10-10 különböző már tanult szót (közte egy-két új szóval). A csoportoknak fel kell olvasniuk, a tagoknak sorban egymás után ki kell ejteniük a szavakat (Bátorító irányíthatja), és felírni a jelentésüket (Jegyző irányíthatja). Ez a közös feladat.*

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

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

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

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

Az együtt-tanulási alapelvek érvényesülése a diákquartett során

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 tudás és a nem tudás kölcsönösen meg kell, hogy ismerje egymást. A kérdések és értelmezések különfélesége gazdagítja a közösen vizsgálódók tudását, függetlenül attól, hogy valaki tanít vagy tanul a folyamatban.

A kevésbé formális diákquartett spontaneitása miatt nem garantált az egyenlő részvétel 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-e a feladat megoldásához szükséges tanulási-gondolkodási sémák, eszközök alkalmazásával, illetve a csoport megoldásával, az egyenlő részvétel az egyenlő hozzáférésben teljesebbé válik.

Egyéni felelősségvállalás és számonkérhetőség

A diákquartettben a csoporttagok mindent egymás előtt csinálnak – olvasás, értelmezés, jegyzetelés, tacepaó-készítés, értékelés, fejlesztés -, így minden tanulási formát az egyéni olvasástól kezdve, 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 eredményez a csoporttársak között. Az őszinte és együttműködő visszajelzés segít felismerni az egyénnek saját fejlesztendő képességeit, azok fejlesztésének módját, illetve fejlesztési törekvéseinek hatékonyságát. Az ilyen visszajelzés ugyanakkor a valódi partneri támogatásról is tanúbizonyságot tesz, ezzel erőt adva az egyéni felelősségvállalásnak.

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

Mindenkire kiterjedő párhuzamos és személyes interakció

Az, hogy a diákok négyfős csoportokban dolgoznak a diákquartett során, 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 vagy 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 spontánul összegyűjtött témákat vagy feladat-megoldási módokat egymás között felosztják, így páronként más-más feladatrészen dolgozhatnak párhuzamosan.

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, mikor a kiscsoport közösen hozzáfog egy feladat megoldásához, átbeszéléséhez, 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, mely 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 intéz a megértés érdekében, vagy evidenciának tűnő tudásokban bizonytalan, ugyanúgy

a feladat vagy téma alaposabb megértését segíti elő, mint 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, melyhez a csoport tagjainak össze kell szedniük és minél érthetőbb formában megfogalmazniuk a csoport közös tudását. Ezzel saját tudásuk is mélyebben bevésődik.

Tudatosan fejlesztett személyes, szociális és tanulási képességek

Én-tudatosság fejlesztése: azzal, hogy a diákquartett során mindenki spontán módon hozhatja erősségeit, vagy gyengeségeit az önértékelés, ön-bizalom személyes képességeit fejleszthetjük.

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 megértést ellenőrző szakasza, éppen ezeknek a képességeknek a tudatos fejlesztésére biztosít lehetőséget.

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

A szóforgó olyan csoporton belüli eszköz, amely a munkában való egyenlő esélyű részvételt biztosítja. Ezért célszerű kezdetben egy-egy szereplőre bízni a szóforgó működtetését, hogy gyakorlással természetessé váljon a csoportban, hogy mindenki hozzászól a témához, kérdez, válaszol, vagyis együttkommunikál a többiekkel.

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

Az ablak egy annyi osztással rendelkező alakzat, ahány csoporttag 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 a résztvevők fantáziája szab csak határt a formáknak (lehet virág, háromszög, teljesen amorf... stb.), hiszen akkor már a funkcióját mindenki érti az „ablak”-nak.

Szóforgóval lehet az egyéni kérdések megfogalmazása során biztosítani – pl. egy feladat értelmezésével kapcsolatban –, hogy mindenki hozzászólhasson.

Szintén a szóforgó nyújt lehetőséget az egyéni referátumok megtartására, például amikor mindenki más-más anyagrészből készült fel, és beszámolás-tanítás zajlik a kiscsoportban.

A körkérdés, amit a kooperatív tanulásszervezéstől 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: „Mindenkinek írja le a véleményét arról, hogy ...!” vagy „Mindenkinek fogalmazza meg a kérdéseit a feladattal kapcsolatban!” vagy „Mindenkinek gyűjtsön páros ujjú patás házi állatokat!”... stb.

2. Mindenki egyénileg dolgozik – formális keretben.

Például 2 házi állat gyűjtése fejenként, 3 kérdés megfogalmazása, 5 mondatos vélemény... stb.

3. Bátorító irányításával – hiszen ő gondoskodik az egyenlő részvétel elvének érvényesüléséről - mindenki egyenként és egymás után megnyilatkozik, lépésről-lépésre haladva, vagyis a megoldásokat részenként ismertetve, hogy mindenkire jusson ismertetni való!

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 pedig akkor, amikor az összegyűlt anyagot mindenki számára egyénileg szeretnék rögzíteni

5. Amikor körbeért többszörösen a szóforgó és nincs több közölni való, 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, tacepaót készítenek a többi csoport számára

Az együtt-tanulási alapelvek érvényesülése a szóforgó során

Egyenlő részvétel

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 számonkérhetőség

Kifejezetten az egyéni munka, vélemény... stb., a vállalt egyéni feladatok csoport-nyilvánosság 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, összes 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, pedig a csoporttagok a kiscsoporton belül is egyszerre végzik egyéni feladatukat, bár ekkor a párhuzamossághoz nem járul interakció. Sőt! Kimondottan fel kell hívnunk 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 egy 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 mindenkinek az elvégzett munkája beépült.

Tudatosan fejlesztett személyes, szociális és tanulási képességek

Személyes képességek területén itt is kezdetben 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 nagy csoportban – legalább a kiscsoportok számára -, hogy ki mit teljesített. Ez lehetőséget ad a személyes teljesítménnyel kapcsolatos reflexióra. A pontos önértékelés és 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 tovább léphetünk az empátia fejlesztésében.

A tanulási képességek közül a tervezett, összehangolt partneri kommunikáció, valamint a több nézőpontból szemlélődő attitűd fejlesztését kézenfekvően 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 beírás – azonosítás - szempontjából.

CSOPORTFORGÓ

A csoportforgó olyan csoportok közötti eszköz, amely egyenlő esélyű megnyilatkozást tesz lehetővé a csoportok között. Általánosan tekintve a csoportforgót, azt mondhatjuk, hogy e módszer során 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 egy két-három mondatos megnyilatkozásnál.

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

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, sorban egymás után. Ezzel lehetőség nyílik a megoldási utak összevetésére: új utak felfedezésére, vagy a végigjárt út megerősítésére.

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

A szóbeli csoportforgó másik formájában a teljes nagycsoport egy témához kapcsolódó gyűjtését összegezzük. Az egyéni (személyenkénti) gyűjtést a kiscsoport csoporton belül egyeztetni (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 hányan írták. Ez az elhangzott téma már nem kerül a további körökben ismertetésre. A következő dolgot (megoldást, kérdést ... stb.) a soron következő csoport ismerteti.

Ha lehet, szervezzük úgy a csoportforgót, hogy maximum csak 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 nem csak 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 kézről kézre. Vagyis a csoportok elkészülnek kiscsoporton belüli munkájukkal, s azt közösen írásban rögzítik. Ezután nem szóban ismertetik a nagycsoport előtt, hanem az írásban rögzített munka kerül a nagycsoportos nyilvánosság elé.

Ennek menete, hogy minden csoport továbbadja írását – meghatározott rend szerint, például eggyel jobbra – a szomszédos csoportnak. Így minden csoport megkapja egy másik csoport írásos munkáját, mellyel az ezt követő lépésben kiscsoporton belül megismerkednek. Vagyis az egymás munkájával ismerkedés 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 megy körbe a csoportok papírja, amíg vissza nem ér az eredeti készítőkhöz.

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 végig ért a papír, akkor minden csoport ellenőrzi, hogy a többi csoport mit írt a papírjára. Itt a végén csak azt kell megnézni, hogy mindenki számára világosak-e a kiegészítések, vagy javítások. Ha nem, akkor egy küldöttet kell küldeniük ahhoz a csoporthoz, amelyik a nem világos megjegyzést fűzte az adott csoport munkájához. Ha ez is meg volt, 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 hagyjuk a csoportokat 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 végzet közös munka (pl. diákquartett, szóforgó) ismertetésére felkészülnek – 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 elhangzottak a legtöbb esetben vizuálisan is rögzítésre kerülnek. (nagy csoportos ablak, körtábla, közös tacepaó stb.) Minden csoport munkája eljut minden csoporthoz az írásbeli és mozgásos csoportforgó esetén.

Az együtt-tanulási alapelvek érvényesülése a csoportforgó során

Egyenlő részvétel

Minden csoport számára egyenlő mértékben ad megnyilvánulási lehetőséget.

Minden csoport tudását hozzáférhetővé teszi minden csoport számára.

Egyéni felelősségvállalás és számonkérhetőség

A csoport közös munkáját mindenki egyénileg is képviseli. Az egyéni felelősségvállalás kiterjed a kicsoporton kívüli nyilvánosságra is. A többi csoporttal szembeni lojalitás ráerősít a csoporttagokkal szembeni lojalításra: „Erősebben dolgozom most a közös munkánkon, mert nem csak 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 egy idejű párhuzamos interakcióról. A párhuzamos részvétel azonban erősíthető a hallgatóság számára adott – és a további lépések során felhasznált – megfigyelési szempont szerinti egyéni jegyzetelés.

Építő és ösztönző egymásrautaltság

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

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

Többnyire a csoportforgók során bemutatott projekttermékek alapján készítik el a nagycsoportok 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, 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.

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 adnak más csoportoknak is a kibontakozásra, valamint a csoportforgó segítségével – amikor ugye tehát minden egyes csoport megnyilvánul - át tudják tekinteni a nagycsoport aktuális hangulati és erőforráshelyzetét, Goleman kifejezésével egyfajta „politikai tudatosságra” tesznek szert.

Tanulási képességek közül leginkább a nagyobb csoport előtti egyéni referátumot, 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

A csoportmozaik olyan kiscsoporton belüli módszer, melynek lényege, hogy a tartalmi célokat szolgáló források (tananyag, könyvek, jegyzetek, tanulási segédeszközök... stb.) mint egy egész témához tartozó részegységek a csoporton belül szétszétva jutnak el a csoporttagokhoz. Vagyis miképpen a mozaik részeit, úgy kell az együtt-tanuló kiscsoportoknak csoporton belül összerakniuk a rendelkezésükre álló anyagokat. Azaz a csoportmozaik – a részegységek szétszétlása után - mindig egyéni feldolgozással kezdődik, mely 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, szétszethatunk egy teljes tanórai anyagrészt a csoporttagok között vagy egy teljes témakört az összefoglalásnál. 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 inkuzívva 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, ugye, csoportmozaikot alkalmazhatunk akkor, amikor a kiscsoportban az egyik gyerek még csak ismerkedik a könyvekkel (lovas könyveket nézeget), a másik csoporttársa már lófajtákat gyűjt egy lovas könyvből, harmadik társuk pedig a lovak tulajdonságait lajstromozza - ő maga is lovagol.

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 – például táblázattal segíthetjük – minden csoporttag önállóan dolgozik

5. Egyéni referátum – szóforgóban, egyéni jegyzetek alapján, például a Bátorító koordinálhatja
6. Közös értelmezés – például a Nyomolvasó koordinálásával
7. Közös jegyzet, tacepaó készítése a négy egyéni munka és a közös értelmezés alapján – ezt pedig célszerű a Jegyző koordinálásával végeztetni

Az együtt-tanulási alapelvek érvényesülése a csoportmozaik során

Egyenlő részvétel

Az egyéni feldolgozás során az egyenlő részvételt biztosítja, hogy mindenkinek saját anyaga van, amihez személyre szabott feldolgozási szempontot kap, és amiről 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 számonkérhetőség

Az egyéni feldolgozás során mindenkinek személy szerint szükséges elvégeznie a saját feladatát ahhoz, hogy a csoport hozzájusson a teljes anyaghoz, 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 kiscsoportok tagjai közötti feladatmegosztást biztosít, 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 lelkiismeretesség, sőt, az innováció – vagyis mikor 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 történelem órán – egyik a gazdaságot, másik a társadalmi berendezkedést, harmadik a kultúrát, negyedik a nemzetközi körülményeket -, akkor szükségszerűen önállóan olvas-értelmez-jegyzetel-referál.

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

Például a háziállatokról tanuló, negyedik kiscsoportunkban, az a tanuló, aki már képes önállóan könyveket olvasni, gyűjthet olyan információkat pl. a háziinyúlról, amelyek nincsenek a tankönyvben, csak más „állatos könyvekben”- ő lesz a Könyvtáros. Míg 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 gyűjt, 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 sikerült-e kigyűjteni minden állatot a Feladatmesternek a tankönyvből, a szövegértelmező Jegyzetelő ellenőrzi, hogy valóban szerepelnek-e az új információk a könyvtárból hozott „állatos könyvekben”, s azokat is hozzáírja a közös – adott állatról szóló - jegyzethez. A könyvvel barátkozó Feladatmester pedig kikeresi és aláhúzza saját tankönyvében 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 lovacról, elkészített egy jegyzetet, amit a többiekkel ismertetett – később ennek mintájára készül majd a többi tankönyvi jegyzet.

A Feladatmester – ugye, aki még csak most kezd el igazán olvasgatni - éppen a Jegyzetelő koordinálásával készült lovas jegyzetet veszi segítségül, hogy saját tankönyvében is megkeresse, aláhúzza a fontos részeket. Sőt, hogy ő is találjon olyan új információt, amit esetleg hozzá lehetne írni 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 szerepet, amíg jól be nem gyakorolja magát a jegyzetelésbe is.

A Jegyzetelő viszont a Könyvtáros más könyvekből származó információit ellenőrzi a hozott könyvekben – emléksziünk - a házi nyulakkal kapcsolatban. Egészen addig, amíg ő is nem kap kedvet 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 egészítve ki a csoport fejlesztési tervét.

Immár tehát lesz 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 a 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, pláne ha már van hozzá más forrás is a bibliográfiai listán.

A Könyvtáros csak a Feladatmester listáján szereplő állatról választhat könyvet, amit választott rögtön fel kell írnia, és/vagy olyan állathoz választhat, amiről 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 - de legyen akár kettő - alatt fölöslegessé teszi ezeknek a szerepeknek a használatát. Nyilván nem végig a háziállatok a téma, s nem mindig ugyanezt végzik a résztvevők. Nagyon jó lenne, ha például élményszerű tapasztalatot is gyűjtenének a háziállatokkal kapcsolatban, sőt esetleg munkatapasztalatot is... stb, de ugye, itt most a szövegértelmezési tanulási formák differenciált használata felől beszélünk a csoportmozaikról.

Ott tartottunk, hogy egy idő után nincs szükség tehát ezekre a szerepekre, hiszen a tanulók önállóan osztanak föl 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.

Az együtt-tanulás másik szintje következik ilyenkor...

SZAKÉRTŐI MOZAIK

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 annyképpen lehetséges, ahány kooperatív projektterv készül.

Például egy anyagrészt vagy egy témakör összes fejezetét osztják szét a csoportok között. A szétosztást 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.

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 ha például 8 (négyfős)

kiscsoportból áll az osztályunk, akkor legcélszerűbb négyféle szakértői csoportot létrehozni, hogy ne legyen többféle szakértői területem, 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, és ne legyenek mégse benne többen, mint négyen. Azaz két szakértői csoport – egymástól függetlenül – ugyanazon 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, megmérik az oldalait, esetleg szögeiket... 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 – pl. 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 – pl. névre szóló kollázskép darabbal
2. Csoportonként különböző “szakértői” anyagok rendelkezésre bocsátása, mint példánkban a különböző síkidomok:
- Lehet szakértői csoportonként egy közös – amin *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, feladat... stb., akkor egy szereplő olvassa, a többiek jegyzetelnek.
 - Ha különböző a szöveg, feladat... stb., akkor, mint a csoportmozaiknál: 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 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 másodikokról 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. Minden csoporttag referál a saját szakértői területéről a kiscsoporton belül. A referálás interaktív frontális módszerként működik, amikor is a csoport tagjai egyénileg jegyzetelnek, és pontosító kérdéseket tehetnek fel. Minden referátum után a referáló csoporttag – adott tématerület szakértője - a csoporttársait részletesen visszakérdezve ellenőrzi a megértést. A lépéssorozat *szóforgóját* a Bátorító koordinálja.
9. Közös értelmezés a referátumhoz kapcsolódva – 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, vagy mindenkinek egyénileg, vagy egy nyilvános tacepaóra.

Az együtt-tanulási alapelvek érvényesülése a csoportmozaik 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 feladatszerzésében strukturálisan garantáljuk.

Egyéni felelősségvállalás és számonkérhetőség

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

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

Egy nagyon banális példával, ha minden más csoport tudja, hogy a háromszögnek három oldala van, csak a mi csoportunk nem, akkor világos, hogy a mi „háromszöges” szakértőnkél 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 történelem órán egy történelmi korszak egy időben létező birodalmi, országai egyszerre jelennek meg a szakértői csoportokban. Így amikor az eredeti csoportok összesítik az 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 elérhető. 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, lelkiismeretesség és 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.

Az önálló tanuláshoz szükséges képességek fejlesztését a szakértői mozaik azzal segíti erősebben, mint a csoportmozaik, 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, amit majd vissza tud vinni az eredeti csoportjába „szemléltető eszköznek”. Ha kivágták, akkor zsírkrétával – mondjuk waldorfos formarajzos technikákkal – megpróbálhatják lerajzolni a formájukat... stb. Ha már minden oldalról „átrágták” a témát – nyilván az egyéni és nagycsoportos fejlesztési elképzeléseknek megfelelően -, a pedagógus által adott feladatok alapján, akkor visszamennek az eredeti csoportjukba, és a lényegi ismereteket, feldolgozási formákat – pl. formarajzos technika –

ők mutatják meg csoporttársaiknak. Mindezt a szakértői csoportban előállított projektermékek segítségével teszik – például a kivágott papírformával, vagy a síkidomhoz kapcsolódó formarajz elkészítésének megtanításával.

Félelmek, korlátozó előítéletek a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban

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

„A gyerekek együtt-tanulása során nincs garancia arra, hogy helyes feladatmegoldások születnek, 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 tanulási folyamatot megzavarná, vagy hátráltatná.

Arról nem is beszélve, hogy a hagyományos számonkérés formáihoz képest **sokrétűbb tanulási helyzetekben** – például kérdések megfogalmazása és érvelés közben, közös jegyzetek készítése közben, ötletelés vagy egyéni gyűjtések összegzése közben – **figyelheti meg** tanítványai tanulási és együttműködési képességeinek állapotát. A kooperatív tanulási helyzetekben egyébként ugyanúgy van lehetőség egyéni felelésre, dolgozatírásra... 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 forma, vagy együttműködési forma hiányzik, milyen tanulási képességet kellene fejleszteni, akkor **képes lesz** ezeknek **megfelelő kooperatív eszközöket az adott tanuló, vagy 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 kitölteniük közösen 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.

S 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 tudáskonstrukcióikat⁴¹. Ez a korrekció éppúgy a tanulási folyamat része, mint a helyes megoldások felfedezése. Ha ezt a korrekciós folyamatot összevetjük azzal a passzivitással, amikor semmilyen konstrukciót nem alkot egy tanuló, egy adott tárgyról, mert teljesen passzívan van jelen a hagyományos órán, mondjuk éppen titokban eszik, akkor világos, hogy a félreértés is a tanulói aktivitás világos jele az osztályban.

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

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

Lehet, hogy a tanár, 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 Magyarországon hagyományosnak tekintett oktatási folyamatokkal – a tanulókat, hogy ne tegyék fel kérdéseiket, csak értelmes hozzászólásokat tegyenek... stb., vagyis egy idő után ne is figyeljenek az előadásokra. Így ezek a tanulók nem is haladnak együtt a tanárral, a

⁴¹ A konstruktivista megközelítésről olvashatunk bővebben például Nahalka István *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és pedagógia* című könyvében (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.)

csend, ami tapasztalható az 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, ötletelhesen, 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**, így nyilvánvalóan nem a pedagógus haladása csupán, hanem a tanulásban résztvevőké is.

„Ha a gyerekek egymást tanítgatják, akkor a kevés óraszám miatt nem tudunk akkora tananyagmennyiséggel végezni, mint ha frontálisan a pedagógus, 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 a fent is említett, a passzív figyelemnél jóval **szélesebb repertoárból választott gondolkodási-értelmezési sémákat, tanulási módokat is** alkalmazza.

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 ellenőrzöten öten-hatan – a hozzászólók, rendszeres jelentkezők – követnek a huszonöt-harmincfős csoportból, 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 egymásrautaltság és 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 a tanulók verbalizálják a megszerzett ismereteket**, az ismeretekkel kapcsolatos észrevételeiket, vagy, hogy a tanulók a passzív hallgatásnál szélesebb körű reperetoárból 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 mindenki képes máris 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 résztvevők mindegyikét valóban és hatékonyan bevonja** a tanulóhoz szükséges tevékenységekbe. Így mindenkinek alkalma van a passzív hallgatáson túlmutató, az információ - széles repertoárból választott és különböző szintű - feldolgozására épülő tanulási formákban részt vennie. 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 vele⁴². Ők kutatási eredményekre hivatkozva bizonyítják, hogy **a tehetséges gyerekek teljesítménye nem marad el** egy individualista vagy versenyztető oktatásszervezési rendszerben képzett tehetséges gyerekekétől. Azonban, ha a

⁴² A korábban már említett fejezetben (Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, Ed., & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria).

tudásszintjüket **a későbbiekben** 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 beívódó ismeretek születnek, a tanulók képesek divergens, eltérő szempontokból megfogalmazott gondolkodási, probléma-megoldási 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 képességeiben fejlettebb tanulók számára, a nekik megfelelő szintű egyéni fejlesztési tervet valósíthatunk 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 tanulóssal 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 világossá tegyük a tanulásban résztvevők számára, hogy nem egyetlen forrása van a tudásnak.

A „tananyag mennyiségének” pusztán a tanulásban résztvevők – legyen az **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 közük a tanulandókhöz, vagyis nem vettük figyelembe a tanulóssal 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 résztvevők nem képesek a hagyományos oktatásszervezés keretei között elsajátítani olyan, az információ feldolgozására irányuló, tanulási-gondokodási sémákat, mint a szövegértelmezés, argumentáció, táblázatkezelés, kritikai gondolkodás ... stb. A kooperatív tanulásszervezés azonban megmutatja nekünk, miképpen tegyük éppen ezeken a tanulási módokon keresztül hozzáférhetővé ezt a „mennyiséget”, ráadásul minden tanulónk számára.

A fenti felvetésekre kitűnő válaszokat találhatunk például Benda József egyik cikkében is. **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 az alábbi megállapítást teszi – a nemzetközi kutatásokkal is egybehangzóan:

„A ... várakozásnak megfelelően a legkisebb mértékben (7,6 %) a hátrányos családi háttérű kontroll osztályba járó gyerekek teljesítménye nőtt. A kísérleti osztályok javulási mértéke azonban rácáfolt társadalmi helyzetükre. Az előnyösebb elérte, a hátrányosabb jelentősen meghaladta (16,6%) a legjobb szocio-ökonómiai helyzetű kontroll osztály szövegértésének fejlődését! (13,7%)!”⁴³

⁴³ Benda József *A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon* (Új Pedagógiai Szemle 2002. 9. és 10. szám)

Vagyis a szociális helyzet szempontjából kedvezőbb családi háttérrel rendelkező tanulók **ugyanúgy elérték fejlődési szintjüket, mint a hagyományos keretben tanuló társaik**. Vagyis nem maradtak le, hozták ugyanúgy 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 társakhoz képest, de még az előnyösebb helyzetben lévő társakhoz 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 képességeiket, mint a többiek, akkor előbb-utóbb garantáltan **levetkőzik szociális helyzetükből fakadó hátrányaikat és utolérik társaikat**. A képességek fejlettségében is egyenrangú partnerekké válva játszi könnyedséggel és szorgalmas munkával tesznek szert széles körű, a „tananyagon” túl mutató ismeretekre, tájékozottságra. S ami a legfontosabb, a gyerekek megtanulják, hogyan valósítsák meg elképzeléseiket igényeiknek és szükségleteiknek megfelelően társaikkal együttműködve.

A cikk kitér az iskolához való viszonyulásra is. Ez a kétféle szociális helyzetű kontroll csoportban egyaránt negatív irányba változott, vagyis romlott. Ezek a gyerekek bármilyen családból is jöttek, 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 bennük elő az, hogy szükség van a tudásukra, a segítségükre, illetve jó kapcsolatukra a többi diákkal, s mint fentebb is láttuk ez nincs 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 éri el. Pedig számos hatékony eleme jelent már meg a frontális csoporttechnikáknak a hagyományos oktatás alternatívájaként Magyarországon⁴⁴. A kooperatív tanulásszervezés éppen **a folyamatos nyilvánosság fenntartása érdekében használ** nagyon sok vizuális-frontális technikát⁴⁵, ezzel is biztosítva a nagycsoport közös tudásához való egyenlő hozzáférést mindenki számára.

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

A **tanári instrukciók egy része** – lépésről lépésre haladva – valóban a nagycsoport nyilvánossága előtt kerül kiosztásra, de ezt többnyire kiválthatjuk előre elkészített írásos instrukciós lapokkal, így csak pár általános, vagy spontán instrukció megadásához szükséges a nagycsoportos figyelem.

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

⁴⁴ Külön kiemelnénk 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 beszélgető kör is, amelyet szintén a magukat lehetséges alternatívaként megfogalmazó programokban használnak rendszeresen (Lépésről lépésre program, Montessori és Freinet szellemiségű iskolai és óvodai programok.)

⁴⁵ Nagyon jó ötleteket kaphatunk ilyen technikákra például Peter Nissen és Uwe Iden magyarul is megjelent (fordította Loránd Ferenc) *Moderátoriskola* című könyvéből (Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999.).

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 kiscsoportos 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 tanulsággul 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,

csopotról-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 csoporttal továbbadnia írásbeli megoldását, az ellenőrzés szempontjából.

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 benne 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 a megoldásaikat, messziről is olvasható cetliken, egyszerre hozzák ki 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, páros ujjú patás háziállatokat gyűjt egy-egy csoport, a másik két csoport páratlan ujjú patás háziállatokat, a harmadik páros ujjú patás vadon élő állatokat, a negyedik páratlan ujjú vadon élő állatokat ...stb. A cetlikre az állatok neve kerül olvashatóan nagy betűkkel. A csoportok különböző színű cetliken dolgoznak. Így, amikor az összes

megoldás fölkerül, akkor azt is azonnal látjuk, hogy esetleg melyik csoportnak kell még jobban elmélyednie a feladatban...

Röviden tehát azt mondhatjuk, hogy vannak frontális elemek a kooperatív tanulásszervezés során is, 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 azt elképzelni, hogy valaki csak úgy „beesik” egy kooperatív tanóra, 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 pedagógia művészetének egyik oldala a kooperatív tanulásban éppen itt jelentkezik, vagyis amikor úgy készítem elő a forrásokat, az együtt-tanulást generáló feladatokat, a közös ellenőrzést és a tudás nyilvánosságát, hogy abban én is, és tanítványaim is közösen átélhessük a tanulás örömét. Ez valóban jobban átgondolt pedagógiai tevékenységet feltételez a pedagógus részéről, s nagyobb előkészületet jelent 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.

Jonhsonék is kiemelik, hogy a tanár a konkrét tanulási folyamat során alapvetően **kétféle tevékenységet végez: monitoroz és - ha szükséges - közbeavatkozik**⁴⁶. Monitorozás során a különböző tanulók, különböző képességeinek alakulását, valamint az együtt-tanulás gördülékenységét figyeli meg. Beavatkozni azonban nem akkor avatkozik be, ha a tanulók nem tudják a megoldást, hanem, ha úgy látja, hogy akadály gördült a tanulók együttműködése elé. Ilyenkor az együttműködést segítő, mintát adva és példát mutatva lép csak közbe, nem pedig 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 megfigyeléseim alapján kreatív, kooperatív módszerekkel reagálok a felmerülő és megfigyelt fejlesztési szükségletekre – ezt hívtuk **kooperatív kiigazításnak**. Éppen az a felszabadító a nagy felkészülést igénylő kooperatív tanulásban, hogy amikor a tanulás zajlik, már nyugodtan koncentrálhatok a gyerekekre, mert nem nekem kell az „anyaggal haladnom”, hanem **szabadon megfigyelhetem, hogy ők hogyan haladnak** vele. A felszabadult energiáimat pedig a megfigyelt együttműködési és tanulásbeli hiányosságok valós, pedagógiai és kooperatív pótlásának szentelhetem.

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

A kooperatív tanulás nem vár el senkitől együttműködést, mint már kibontakozott szociális képességek csoportját. A kooperatív tanulás inkább **mindenkinek együttműködési lehetőségeket kínál**, alkalmat az együttműködési képességeinek fejlesztésére, és valós

⁴⁶ Erről a tanári szerepekről szóló részben írnak bővebben (Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, Ed., & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria).

részvételi lehetőséget a tudás közös megszerzésében. Ebben a törekvésében kliensközpontú⁴⁷, vagyis a tanulásban résztvevő individuumokból indul ki. Igényeiből, 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 tanulási-együttműködési képességek monitorozásában...

A lényeg, hogy itt is mindenképpen személyes ismerkedő beszélgetés, és/vagy konkrétumokra épülő megismerési folyamat szükséges a pedagógus és a diák között. 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 szerepeket, vagy teljesen egyszerű kooperatív szerepeket. A lényeg, hogy **fejlesztési igényeivel és elvárásaival nem hagyhatjuk magára a csoportos munkába nem kíváncszó résztvevőnket**. Az ilyen igényekkel, elvárásokkal résztvevő „kiscsoportja” akkor alakul ki, amikor mi magunk elfogadóan fordulunk felé, megértjük a távolságtartását, s mellé állunk. **E megértésre és elfogadásra építve, vele együttműködve, közösen** – mint egy egyetlen párból álló

⁴⁷ Carl Rogers kliensközpontú pszichoterápiás gyakorlatának elemei jelennek meg olyan követőinek a pedagógiai modelljeiben, mint például Thomas Gordon.

„kiscsoport” – **találjuk ki**, hogy akkor ő mit fog csinálni, amíg a többiek csoportban dolgoznak.

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

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 kitermeli az individualizáció kooperatív eszközeit, éppen rugalmas és nyitott voltának köszönhetően. 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 fejleszthetőek. 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, hogy nincs szükség egyéni erőfeszítésekre, egyéni tanulási formák alkalmazására. A kiscsoport éppen azért fontos, hogy azonnal kiderüljön – legalább a kiscsoport számára -, ha valaki elakadt az egyéni feladatával.

A kooperatív tanulás során - óra alatt - fontos **tanulási tevékenységek közben** tudja a pedagógus 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 elfoglalva elsősorban, s csak néhány tanuló visszajelzéseire tud hagyatkozni.

A kooperatív tanulásszervezés a tanulók egyéni és egymás közötti ellenőrzésének számos formáját ismeri. Ezek az ellenőrzési folyamatok – a nyilvánosság kooperatív alapelveinek megfelelően – ráadásul folyamatosan rögzítésre kerülnek. 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 egyéni teljesítmény az 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 hajtanak a csoportok elvárásfaín.

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

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

Egy frontális keretben, miközben az „anyag átadására” koncentrálok, kevés esélyem van arra, hogy minden egyes gyerek megértését lépésről lépésre ellenőrizni tudjam. A kooperatív keretben viszont, a kiscsoportos munka nyilvánosságának köszönhetően

felismerhetem a hiányos megoldásokat, a nem elég pontos gyakorlatokat.

Például egy harminckét 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 átkínlódják magukat rajta. Vagyis nem túl kooperatív a helyzet. Az egész osztályban egyvalaki érti a feladatot, de az se áll szóba a többiekkel!

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

Ha már ketten értik, javasolhatjuk, hogy dolgozzanak párban. Ha már mind a négyen értik és el is tudják magyarázni egymásnak, akkor egyenként összeültem őket három egymástól 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, a 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 másik csoportokba, vagy hívjanak maguk közé követet onnan. Ha mind a négy csoport érti és el tudja magyarázni már a feladatot, akkor az

osztály két felét párokban ültetem le, a 16 feladattudóhoz a 16 másikat.

Mit csinál a másik négy csoport mindeközben? Kiadhatok nekik egy másik feladatot. Az első csoport, amelyik megoldotta, 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 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 elsők tanítják a többieket. Ezért – továbbgondolva – a nyolc csoportnak, nyolc különböző feladattípust adnék, s a két először felkészült négyes csoporttal indítanám ezt a szép mozaiksort, s ahogy két feladattípus begyakorlásával végzünk, újabb két másik csoport feladattípusának gyakorlását lehet elindítani mozaikban...stb.

Az egyes gyakorló lépések után a csoportok visszatérnek saját feladattípusukhoz, az a két csoport, amelyiknek éppen átvettük a feladattípusát, újabb feladatot kaphat.

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

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

A kooperatív tanulásszervezés 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 feladathoz. 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, bízva 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 t 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 szembe nézni, hogy amit eddig érthetőnek véltünk, arról a kooperatív tanulás során azonnal kiderül, hogy csak pár 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 legyen előadásunk hatására.

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

Egy frontális helyzetben mindig csakis annyira derülnek ki a tanulói képességek, amennyire azt a tanár kívánja. A kiscsoportokban dolgozó kooperatív helyzetekben azonban **valós problémákra érkező valós reakciókat figyelhetünk meg**. Ez lehetővé teszi, hogy el tudjuk fogadni a résztvevők ily módon feltárulkozó érzelmeit, 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 milyen képességeit, milyen csoportos feladat segítségével tudnánk hatékonyan fejleszteni, tudását bővíteni.

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

Az **együttműködési és tanulási képességek fejlesztése elengedhetetlen feltétele** a kooperatív tanulásszervezésnek. Az együttlátás nem feltételezi, hogy mindenki együtt tud működni, 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 kreativitását**, mert csakis az együttműködés kereteit jelöli ki, de azokat viszont mindenki számára kézzel foghatóan.

Előmozdítja e képességek lépcsőről lépésre haladó fejlesztését a segítő, egyenrangú kooperatív szerepek révén is. **Olyan tanulás-szervezési 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 kell elfoglalnunk azokat a nézőpontokat, amelyeket a kooperatív tanulás-szervezés kér a pedagógusoktól: például fogadjuk el, hogy a tudásunk közös, higgyük el, hogy mindenki képes saját problémáit tematizálni és önállóságot kivívni azok megoldásában, különösen, ha ehhez együttműködő segítséget is kap... stb. Ezeknek az attitűdöknek a megvalósításához ajánlottuk többek között Rogers és Gordon munkáit!

Fent említett kollégánk példájában el kell tehát fogadnunk, hogy sajnos mi 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 egymásra utaltság! - máris szervezhetjük, belőlük kiindulva, 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. Egyik a feladatmegoldást mutatja, másik a tankönyvi levezetést!

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 – csoportok által megfejtett, s 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 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 hátrébb lépniük. **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 átismétlésével 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 ismerteket. Majd visszaülnek eredeti csoportjukba és átbeszélnek 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 probléma-megoldási 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 kompetencia alapú 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 tanulásszervezés 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 felmerülő új módszertani elemek, technikák és pedagógiai irányzatok törekvései mind-mind szervezhetőek kooperatív módszertani keretek között.

A drámapedagógia maga is ismer kooperatív, kiscsoportos eszközöket. Semmi akadály, hogy a dramatikus szituációkat kiscsoportok dolgozzák fel, s adják elő. Akár variációkat dolgozva ki egy adott szituációra, vagy több, egymást követő szituációt feldolgozva.

A kompetencia alapú fejlesztés az egyik alapelve a kooperatív tanulásszervezésnek, így az ezen a területen szerzett ismereteket, tanulásfejlesztő eszközöket 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 ismerik fel a kooperatív tanulásban, amely minden egyes gyerek fejlesztési igényeit és szükségleteit figyelembe véve szervezi a közös tanulást, oly módon hogy a gyerekeket valójában is bevonja a közös tanulásba.

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 nyilvánosságáról 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 alapját a kooperatív tanulásszervezésnek is. 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 fejlesztő eszközeinket is kiszervezhetjük a kiscsoportokba. Az eddig frontálisan kiosztott matematikai gondolkodtató versenyfeladatot kioszthatom diákquartettben is. Vagy akár egy tétel bizonyítását is értelmeztehetem kiscsoportokban. Így a résztvevők többsége fog valóban gondolkodni a „gondolkodtató” feladatokon, nemcsak az a néhány órai jelentkező, aki eddig.

Jól látható tehát, hogy a különböző, hatékony és eredményes módszertani elemeknek a szervezési módját adja meg a kooperatív tanulásszervezés. Nem egy új módszer, hanem egy új keret, amelyben az eddigi - de az akár újonnan tanult - oktatási, tanulás-fejlesztési módszerek sikerrel, minden egyes tanuló valódi részvételével szervezhetőek.

Hivatkozott irodalom:

Az érzelmek pszichológiája (szerk. Forgács József, Kairosz, Budapest, 2003.).

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., és Snapp, M.: *The jigsaw classroom* (Sage Publications,1978).

Belbin, Meredith: *A team, avagy az együttműködő csoport* (Edge 2000, Budapest, 2003.)

Benda József: *A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon* (Új Pedagógiai Szemle 2002/9. és 2002/10. szám)

Ciarrochi-Forgas-Mayer: *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben* (Kairosz, Budapest, 2004.)

Csoportos tanulás a gyakorlatban (HKT program belső kiadványaként megjelenő Kapcsolatban)

Derdák-Varga: *Iskola nyelve – idegen nyelv* (Új Pedagógiai Szemle 2006/12. szám)

Dienes Zoltán *Építsük fel a matematikát* című megkerülhetetlen könyvében (SHL Hungary, Budapest, 1999.)

Foucault, Michel: *A szubjektum és a hatalom* (in Pompeji 1994/1-2, 177-187. oldal).

Gadamer, Hans Georg: *Igazság és módszer* (Gondolat, Budapest 1989.)

Goleman, Daniel: *Érzelmi intelligencia* (Háttér, Budapest 1997.)

Goleman, Daniel: *Érzelmi intelligencia a munkahelyen* (Edge 2000, Budapest 2002.)

Gordon, Thomas: *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* (Gordon Könyvek sorozat, Assertív, Budapest 2001.).

Gordon, Thomas: *TET - A tanári hatékonyság fejlesztése* (Gondolat, Budapest 1989.)

Gyermekközpontú iskola (szerk. Klein Sándor, Edge 2000, Budapest 2002. 15-38. oldal)

Horváth Attila: *Kooperatív technikák - Hatékonyság a nevelésben* (IFA, Budapest, 1996.)

Winkler Márta: *Iskolapélda – Kinek kaloda, kinek fészek* (Edge 2000 Kft., Budapest, 2003.) .

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, Ed., & Roy, P.: *Circles of learning*. (Alexandria, 1984.)

Johnson, Roger T. and David W.: *Creative Controversy – Intellectual challenge in the classroom* (Interaction Book Company, Minesota, 1992.)

Johnson, Roger T. és David W.: *An overview of cooperative learning* (in: J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*; Brookes Press, Baltimore, 1994)

Kagan, dr Spencer: *Kooperatív tanulás* (Önkonet, Budapest, 2001.).

Kelman, Herbert C.: *A szociális befolyásolás három folyamata* (in *Szociálpszichológia – szöveggyűjtemény*, Lengyel Zsuzsanna válogatta, Osiris, Budapest, 1997. 225-233. oldal)

Neil, Alexander Sutherland: *Summerhill – A pedagógia csendes forradalma* (Kétezerregy Kiadó, Budapest, 2004.)

Nissen, Peter és Iden, Uwe: *Moderátoriskola* című könyvéből (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, Budapest, 2002. 15-38. oldal),

Rogers, Carl: *Valakivé válni – A személyiség születése* (Edge 2000 Kft, Budapest, 2004.)

Schumacher, E. F.: *A kicsi szép* (Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1991.)

Slavin, Robert E.: *Using Student Team Learning* (The Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, 1986.)

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