

ANDL HELGA – TRENDL FANNI – VARGA ARANKA

# Kooperatív gyakorlatok I. – Pedagógusok sajátélményen alapuló reflexiója a kooperatív tanulásszervezésről

*Tanulmányunk egy olyan kutatás eredményeit rögzíti, mely a kooperatív tanulásszervezés gyakorlatba ültetésének folyamatát helyezi fókuszba. Gyakorló pedagógusok számára tartott és a kooperatív tanulásszervezés elsajátítását célzó egyetemi kurzusok végén – 2015-ben és 2017-ben – történt a kérdőíves (N=114) adatfelvétel. Kutatásunk megerősítette a 2013-ban végzett vizsgálatunk eredményét. A saját élményre és a horizontális tanulásra építő kurzus során szerzett elméleti és gyakorlati ismeretek, valamint az ezekre épülő tervezés, a tervezett kooperatív foglalkozás, majd a tanóra kipróbálása jelentős változást idézett elő a képzésen részt vett pedagógusok kooperatív tanulásszervezéshez való viszonyulásában. A kapott eredmények hasonlósága azt is mutatja, hogy az oktatás-nevelés területén bekövetkező kontextuális változások nem érintik azt a tapasztalatot, mely szerint a kooperatív szemléleten alapuló sajátélményű tanulás hozzájárul a minőségi oktatási környezet megteremtéséhez a formális nevelés különböző szinterein.*

*Kulcs- és tárgyszavak: kooperatív tanulásszervezés, pedagógus, foglalkozástero*

## Bevezetés

Tanulmányunk a „Kooperatív gyakorlatok I.” címet viseli, és ez feltétlenül magyarázatra szorul. Valójában arra utal, hogy jelen írásnak van további része is: a „Kooperatív gyakorlatok II.” gyakorló pedagógusok – óvodai, iskolai, kollégiumi – kooperatív foglalkozás- és óraterveit, valamint a megvalósítás tapasztalatait összegző reflexióit tartalmazó gyűjtemény. A terveket azon pedagógusok készítették, akik által kitöltött kérdőívek eredményeit rögzíti a jelen kutatási beszámoló.

Kutatásunk egy korábbi vizsgálatot ismételt meg, annak eredményeire épít. Támaszkodik továbbá az akkor hivatkozott tudományos írásokra is, melyek a kooperatív tanulásszervezés elméleti hátterét, annak történeti fejlődését, irányzatait, gyakorlatát mutatják be nemzetközi és hazai szintéren. Megkerülhetetlennek tartjuk az aronsoni (ARONSON, 1980) kezdeteket, a Johnson testvérek (JOHNSON – JOHNSON, 1989; 1999), valamint Slavin(1996) és Kaganék (KAGAN,2001) tollából származó gondolatokat éppúgy, mint a magyarországi kooperatív irodalmat gazdagító szerzőket. (HORVÁTH, 1995; BENDA, 2002; BÁRDOSSY– DUDÁS – PETHÓNÉ NAGY – PRISKINNÉ RIZNER, 2003; ORBÁN, 1999;VARGA, 2006;ARATÓ,2010; 2011;ARATÓ – VARGA, 2012) Tanulmányunk kiindulópontként tekint ezekre a kiragadott írásokra, és

elsősorban arra fókuszál, hogy a benne foglaltak iskolai alkalmazását a vizsgált pedagógusképzési forma milyen módon és mennyire eredményesen tudta támogatni.

A kooperatív alapelvek és struktúrák gyakorlatba ültetésének tapasztalatait ismertette az a tanulmány (VARGA, 2013)<sup>1</sup>, mely 2013 tavaszán a Pécsi Tudományegyetem pedagógus-szakvizsga képzésén résztvevő gyakorló pedagógusok (96 fő) körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményeit rögzítette. A kutatás egy olyan kurzushoz kapcsolódott, mely a kooperatív tanulásszervezéssel ismertette meg a hallgatókat. A kurzuson a pedagógusok egyrészt elméleti, másrészt – és hangsúlyosan – gyakorlati kérdésekkel foglalkoztak: ismereteket szereztek a kooperatív tanulásszervezés alapjairól, a kooperatív munkaformákról –személyes tapasztalatokat szerezve egyúttal –, majd kooperatív órákat terveztek, ezeket meg is valósították óvodájukban-iskolájukban, reflektív módon elemezték a tanórát, végül kitöltöttek egy online kérdőívet, mely a kooperatív szemlélet és gyakorlat változására fókuszált. A kutatási eredmények összegzéseként az alábbi megállapítás tehető: „A kutatás eredménye egyértelműen azt mutatta, hogy az egymásra épülő, saját élményt és a horizontális tanulást elengedhetetlennek tartó, valamint a kooperatív módszereket is alkalmazó képzési forma képes volt szemléletváltást elérni azon pedagógusok esetében, akik először találtak a befogadó tanulási környezetet eredményező kooperatív tanulásszervezéssel. A kooperativitást a képzés előtt is ismerő pedagógusok pedig azt emelték ki, hogy számukra az elméleti alapozás helyezte keretbe eddigi tudásukat és tudatosabbá, vállalkozóbbá váltak a gyakorlati alkalmazásban.” (VARGA, 2013: 202)

2015-ben és 2017-ben a pedagógus-szakvizsga képzésben résztvevők számára újra meghirdetésre került a kurzus, melynek zárásakor a hallgatók szintén kitöltötték a tapasztalatokat összegző kérdőívet – így összehasonlíthatóvá váltak az egyes vizsgálatok eredményei. A kutatás fókuszában az a kérdés állt, milyen módon tudták a pedagógusok hasznosítani a kurzus során szerzett elméleti és gyakorlati ismereteket: mennyiben érzik sikeresnek a megvalósított kooperatív foglalkozást vagy tanórát, milyen tapasztalatokat szereztek, és kívánják-e beépíteni későbbi pedagógiai gyakorlatukba a kooperatív tanítástanulás eszköztárát. További kérdésünk arra irányult, hogy a 2013-ban kapott eredményeket erősíti-e a két újabb csoport körében végzett kutatás, azaz hasonló eredményeket kapunk-e, kimutatható-e bármely területen változás, ha pedig az eredmények jelentősen különböznek, ez miben nyilvánul meg, továbbá milyen összetevői lehetnek az eltérésnek.

### **A vizsgálatban résztvevő pedagógusok – aminta főbb jellemzői**

A kérdőívet 2013-ban 84 gyakorló pedagógus töltötte ki, részletesen a fentebb jelzett tanulmányban olvashatunk a jellemzőkről. 2015-ben 36 fő, 2017-ben 78 fő rögzítette válaszait az online kérdőíven. Az alacsony elemszám – főként a 2015-ös adatok vonatkozásában – nem teszi lehetővé, hogy az eredményeket teljes mértékben általánosítsuk, bizonyos irányok, tendenciák kimutatására, akár további kérdések felvetésére azonban lehetőséget nyújt. A két év adatait többnyire külön-külön és összesítve is feltüntetjük – az összesített adatok az általános jellemzőket, az évenkénti bontás pedig az esetleg meglévő különbségeket rajzolja ki számunkra.

A kitöltők között – a hazai pedagógustársadalom összetételének megfelelően –mindkét évben jelentősen magasabb a nők aránya (1. táblázat).

	<b>férfi</b>	<b>nő</b>	<b>összesen</b>
<b>2015 (fő)</b>	6	30	36
<b>2017 (fő)</b>	8	70	78
<b>összesen (fő)</b>	14	100	114
<b>összesen (%)</b>	12,3	87,7	100

1. táblázat: Férfiak és nők száma és aránya a kérdőívet kitöltők körében (N=114)

Mivel a kitöltők egyetemi pedagógus-szakvizsga képzésen vettek részt, előzetes várakozásunknak megfelelően a Pécsi Tudományegyetem szűkebb vonzáskörzetében laknak, nagy többségük dél-dunántúli, ezen belül jelentős hányaduk, kétharmaduk Baranya megyei lakóhellyel rendelkezik. (2. táblázat)

<b>megye</b>	<b>2015 (fő)</b>	<b>2017 (fő)</b>	<b>összesen (fő)</b>	<b>összesen (%)</b>
<b>Baranya</b>	21	55	76	66,6
<b>Bács-Kiskun</b>	0	1	1	0,9
<b>Fejér</b>	0	1	1	0,9
<b>Pest</b>	2	2	4	3,5
<b>Somogy</b>	6	11	17	15
<b>Tolna</b>	4	7	11	9,6
<b>Zala</b>	3	1	4	3,5

2. táblázat: A kérdőívet kitöltők lakóhelye (megye) (N=114)

A pedagógusok pályán eltöltött éveinek száma 2015-ben átlagosan 22 év, 2017-ben fiatalabb korosztály vett részt a képzésen: átlagosan 17,6 évet töltöttek eddig a pedagóguspályán, 85%-uk legalább 10 éve pedagógus. A 2015-ös csoport több, mint kétharmada, a 2017-es csoport 37%-a legalább 20 éve dolgozik pedagógusként. (3. táblázat)

<b>pedagóguspályán eltöltött idő (év)</b>	<b>2015 (fő)</b>	<b>2017 (fő)</b>	<b>összesen (fő)</b>	<b>összesen (%)</b>
<b>5-nél kevesebb</b>	0	1	1	0,9
<b>5-9</b>	5	11	16	14
<b>10-14</b>	1	17	18	15,8
<b>15-19</b>	4	20	24	21,1
<b>20 felett</b>	26	29	55	48,2

3. táblázat: A pedagóguspályán eltöltött idő (N=114)

A vizsgálatban résztvevő pedagógusok végzettség szerinti összetétele erős heterogenitást mutat: óvopedagógus végzettsége van 11 főnek, tanító 20 fő, gyógypedagógus 3 fő, a jelentős többség pedig tanár végzettségű, általában 2-3 szakkal (nyelvszakos 23 fő, humán tárgyak 32, reál tárgyak 25 fő esetében jelennek meg, testnevelés tanár 5 fő, ének-zene-, szolfézs-, zongoratanár végzettségű 4 fő, rajzsakos 3 fő, de 4 könyvtár szakos is van a pedagógusok között és különböző szakmai tárgyak – turizmus, mezőgazdaság, kereskedelem, vendéglátás, vállalkozási ismeretek – tanára 4 fő). Néhányan nem jelölték szakjukat, azonban így is látható, hogy széles palettát mutat a szakvizsgás képzésen résztvevők végzettsége.

Mіндеzen jellemzők – nem, lakóhely, pályán eltöltött idő, végzettség tekintetében is – hasonlóságot mutatnak a 2013-ban végzett vizsgálatban résztvevők körével. (vö. VARGA, 2013: 195-197)

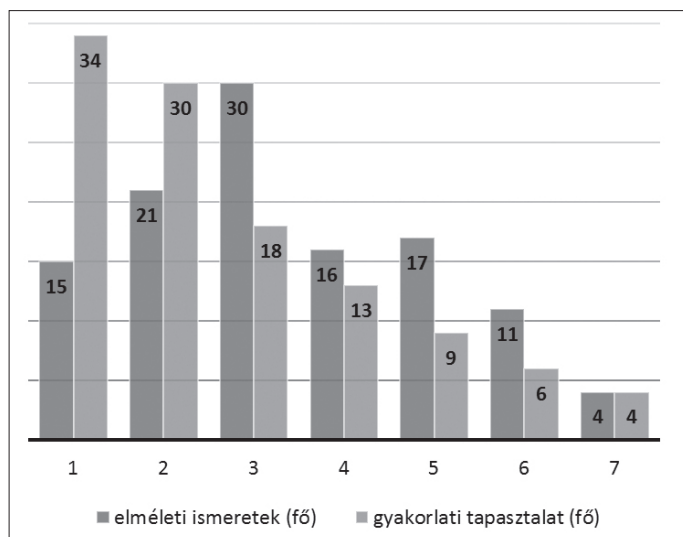
### A vizsgálatban résztvevők előzetes ismeretei, tapasztalatai

A kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó előzetes elméleti ismereteiket, gyakorlati tapasztalataikat is rögzítették a kérdőívben a vizsgálat résztvevői.

A pedagógusok mindkét csoportjában a résztvevők kevesebb mint fele (2015: 44%, 2017: 46%) vett már részt valamilyen formában kooperatív tanulásszervezés képzésen. Ezek az esetek nagy részében különböző időintervallumú (5-60 órás) továbbképzést jelentenek, de 13 fő arról számolt be, hogy egyetemi képzéseinek valamelyikén féléves kurzust teljesítettek. Hogy ez utóbbi nem jelent meg nagyobb arányban, az összefügg egyrészt azzal, hogy a régebb óta pályán lévők esetében még nem volt része a pedagógusképzésnek a kooperatív módszerek alkalmazásával kapcsolatos kurzus – de a fiatalabbakra vonatkozóan sem általános jellemző az ilyen irányú tapasztalat.

A kitöltők egy hétfokozatú skálán értékelték a kurzust megelőző elméleti ismereteiket és gyakorlati tapasztalataikat a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban. (A skálán az 1 jelenti azt, hogy „egyáltalán nem” voltak ismereteik, tapasztalataik, a 7 a „teljes mértékben” meglévő ismeretekre, tapasztalatokra vonatkozik.) Az elméleti ismeretek terén az látható, hogy a 2015-ös és a 2017-es csoportban is az átlag 3,4, a gyakorlati tapasztalat 2,9-es (2015) és 2,6-os (2017) átlagértéket vett fel, vagyis a közepesnek mondható elméleti tudást is kevésbé alkalmazzák óvodai-iskolai gyakorlatukban a pedagógusok. A 2013-ban végzett mérés eredményei hasonlóak – bár a gyakorlati tapasztalat némileg magasabb értéket (3) kapott akkor –, továbbra is úgy tűnik, a pedagógusok – még ha van is elméleti ismeretük a kooperatív tanulásszervezésről – nem tudják a gyakorlatba átültetni ismereteiket vagy nem feltétlenül tartják alkalmazásra érdemesnek a tanult módszertani eszköztárat. (vö: VARGA, 2013: 196)

A választott értékek megoszlását mutatja az 1. ábra – mivel a csoportok között nincs lényegi eltérés, a 2015-ös és 2017-es adatokat összesítve mutatjuk. Az elméleti ismeretek terén az adatközlők nagyobbik hányada, 59%-a (67 fő) a középpérték alatti 1-2-3-as értéket jelölte, csupán 28% (32 fő) értékelte a középpértéknél magasabbra elméleti tudását, vagyis jelentősen kevesebben, mint ahányan részt vettek korábban a kooperatív tanulásszervezéssel foglalkozó (tovább) képzésen. Ennél is markánsabb az eltérés a gyakorlatitapasztalat esetében: míg ezt 72% (82 fő) értékelte a középpértéknél alacsonyabbra, csupán 17% (19 fő) magasabbra, vagyis a napi pedagógiai praxisban kevésbé van jelen a kooperatív tanulásszervezés.



1. ábra: Az adatközlők kooperatív tanulásszervezéshez kapcsolódó elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai önértékelés alapján, 2015/2017 (fő) (N=114)  
 Kérjük, jelölje az alábbi skálán, hogy a kurzust megelőzően milyen mértékben voltak elméleti ismeretei/gyakorlati tapasztalatai a kooperatív tanulásszervezésről! (1=egyáltalán nem; 7=teljes mértékben)

Az óratervekhez fűzött reflexiókban (lásd: Kooperatív gyakorlatok II.) is több esetben arról számolnak be a pedagógusok, hogy ha volt is előzetes ismeretük a kooperatív tanulásszervezésről, ezt vagy nem ültették át a gyakorlatba, vagy – saját megítélésük szerint – nem mindig sikerült a kooperatív alapelveknek megfelelő alkalmazás, így kevésbé volt sikeres a megtartott óra. (A foglalkozásterv-gyűjteményben mindemellett található olyan tervek is, melyek a kooperatív módszerek biztos használatáról, az e téren szerzett nagy tapasztalatról tanúskodnak.)

### A kipróbált kooperatív foglalkozástervek által érintett intézmények, gyerek- ill. tanulócsoportok

Fontos információ számunkra továbbá, hogy a kooperatív óraterveket készítő és kipróbáló tanárok milyen gyerek- ill. tanulóközösségekben dolgoznak, hol alkalmazták a kooperatív tanulásszervezés eszköztárát.

A kooperatív foglalkozások/tanórák változatos helyszíneken és intézménytípusokban kerültek kipróbálásra. Az óvodák és iskolák nagyobb hányada, közel fele nagyvárosban található, azonban nem elhanyagolható a falusi intézmények száma sem.

A köznevelési intézmény településének típusa	2015 (db)	2017 (db)	összesen (db)	összesen (%)
falu	4	13	17	14,9
kisváros	12	29	41	36
nagyváros	20	36	56	49,1

4. táblázat: Az adatközlők intézményeinek településtípusa (N=114)

Az intézménytípusokat vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy felölelik a magyar köznevelés intézményrendszerének majd teljes spektrumát. Legnagyobb arányban az általános iskola (36%) és a gimnázium (26,3%) van jelen, de óvodai csoportban megvalósított foglalkozás-tervek is jelentős számban készültek, továbbá születtek tervek szakgimnáziumi, szakközépiskolai osztályok számára, valamint gyógypedagógiai intézmények, alapfokú művészeti iskolák és kollégiumok tanulócsoportjainak is. (5. táblázat)

A köznevelési intézmény típusa	2015 (db)	2017 (db)	összesen (db)	összesen (%)
óvoda	3	14	17	14,9
általános iskola	11	30	41	36
alapfokú művészeti iskola	0	3	3	2,6
gyógypedagógiai intézmény	2	0	2	1,75
gimnázium	10	20	30	26,3
8 osztályos gimnázium	0	1	1	0,9
szakgimnázium	8	4	12	10,5
szakközépiskola	2	4	6	5,3
kollégium	0	2	2	1,75

5. táblázat: A kooperatív foglalkozás és tanóra helyszíne – intézménytípus szerinti megoszlás (N=114)

Foglalkozás- és óratervek minden korosztály számára készültek, többnyire általános tantervű osztályoknak, de tagozatos vagy nemzetiségi nevelést-oktatást folytató intézmények gyerek/tanulócsoportjainak is – a 2013-ban végzett kutatás eredményei is azt mutatták, hogy a kiválasztott csoportok meglehetősen sokfélék (VARGA, 2013: 197). A csoportok ill. osztályok létszáma nagyrészt 20 fő alatti. Valószínűsíthetően megismétlődött a 2013-as kutatás során, az óratervekhez fűződő reflexiókból kiolvasható magyarázat: hogy a kipróbálást megkönnyítsék, a pedagógusok – amennyiben lehetőségük volt rá – arra törekedtek, hogy minél kedvezőbb létszámú csoportban, osztályban tarthassák meg foglalkozásaikat, tanórájukat (VARGA, 2013: 197). Mindemellett több pedagógus vállalkozott arra is, hogy 30 feletti létszámú osztályban tartsa meg kooperatív tanóráját. (Az osztály- és csoportlétszámot a 6. táblázat adatai mutatják.)

Osztály- és csoportlétszám (fő)	2015 (db)	2017 (db)	összesen (db)	összesen (%)
20 alatt	20	43	63	55,2
21-30	12	29	41	36
30 felett	4	5	9	7,9
nincs jelölve	0	1	1	0,9

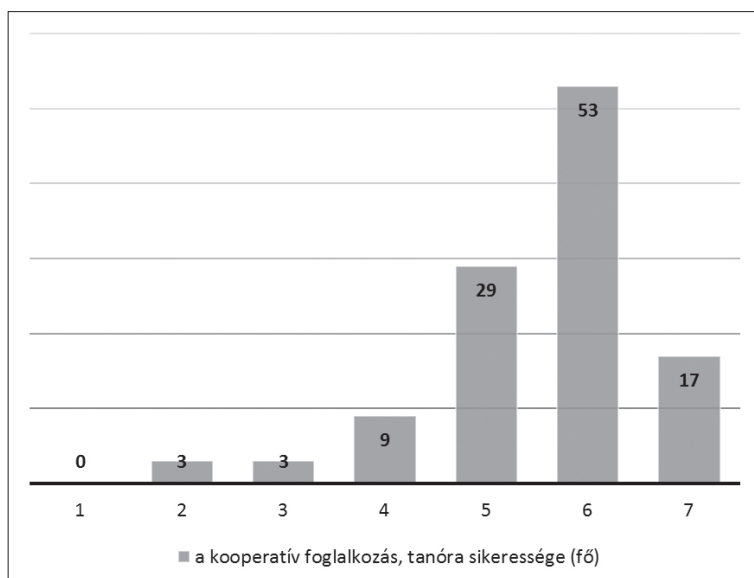
6. táblázat: A kooperatív foglalkozások, tanórák osztály- és csoportlétszáma (N=114)

## A megvalósított kooperatív foglalkozások, tanórák tapasztalatai

A kutatásban résztvevő pedagógusok – oktatott tantárgyaiknak és az intézménytípusoknak megfelelően – sokféle foglalkozás- és óratervet készítettek. Az óvodai tervek nagy része „a környezet tevékeny megismerése” témához kapcsolódnak. Általános iskolai tervek mind alsó, mind felsőtagozatos diákoknak készültek, középfokon a gimnazistáknak, szakképzésben résztvevőknek is. A humán tantárgyakhoz kötődik a tervek közel negyede, de

jelentős számban készültek óratervek nyelvórához (angol, német, francia, spanyol, beás), továbbá reál tárgyakhoz, valamint testneveléshez. Színesíti a tervek listáját néhány művészeti tárgyhoz és könyvtárhasználathoz kapcsolódó óraterv, de szakképzésben megjelenő szakmai tárgyakhoz, osztályfőnöki órához, hittanórához és kollégiumi csoportfoglalkozáshoz is készült kooperatív óraterv. A tervek egyrészt igazolják azt a feltevésünket, hogy a kooperatív tanulásszervezés megjelenhet minden intézménytípusban és korcsoportban, minden tantárgy esetében, másrészt – a 2013-ben végzett kutatáshoz hasonlóan – elmondhatjuk, hogy a kérdőívben szereplő kérdésekre adott válaszok nem csupán a pedagógusokra vonatkozóan széleskörűek, de a diákok és a lebonyolított foglalkozások, tanórák szempontjából is. (vö: VARGA, 2013: 197)

Az elkészített tervek kipróbálásának sikerességét egy hétfokozatú skálán értékelték a pedagógusok. Mindkét csoport magas átlagértéket mutat: 2015-ben 5,58, 2017-ben 5,53 a sikeresség jelölője, ez mintegy ismétli a 2013-as kutatás eredményét (5,6) (VARGA, 2013: 198). Sikertelennek senki nem tartotta az óráját, a középértéknél (4) alacsonyabbra csupán a pedagógusok 5%-a értékelté foglalkozását. 15% vélte úgy, hogy a tanóra, foglalkozás teljes mértékben sikeres volt, és a középértéknél magasabb pontszámot adott a pedagógusok 87%-a. (2. ábra) Ha mindezeket összevetjük azzal, hogy átlagosan az előzetes elméleti ismereteiket 3,4-re, a gyakorlati tapasztalataikat 2,9-re (2015), ill. 2,6-ra (2017) értékelték a pedagógusok, számottevő különbség mutatkozik.

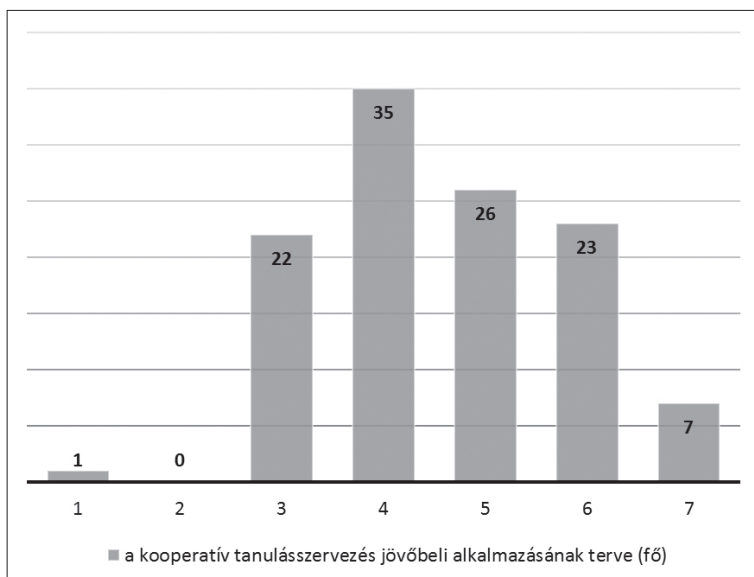


2. ábra: A kooperatív foglalkozás, tanóra sikeressége az adatközlők önértékelése alapján, 2015/2017 (fő) (N=114)

*Kérjük, jelölje az alábbi skálán, hogy mennyire érzi sikeresnek a gyerek/tanulóközösségben megvalósított kooperatív foglalkozását/óráját! (1=egyáltalán nem; 7=teljes mértékben)*

A kipróbálás sikeressége megengedi azt a feltételezést, hogy a pedagógusok többsége jelentős mértékben tervezi a jövőben alkalmazni tanóráinak, foglalkozásainak megvalósításakor a kooperatív tanulásszervezés megismert eszköztárát. Az adatközlők hétfokú skálán jelölték azt is, hogy milyen mennyiségben tervezik hasznosítani pedagógiai gyakorlatukban a kooperatív tanulásszervezést. A kapott átlagérték 4,25 (2015) és 4,75 (2017), vagyis a pedagógusok többnyire alkalmazni kívánják a tanultakat. Csupán egy fő jelezte, hogy egy-

általán nem tervez kooperatív tanórát, kettes értéket senki nem jelölt, vagyis – ha nem is nagy rendszerességgel, de – egy fő kivételével minden adatközlő alkalmazni szándékozza a kooperativitásra épülő módszertani bázist. Az 5-6-7-es értékeket erős elköteleződésnek értelmezhetjük: a kurzuson résztvevő pedagógusok mintegy fele (49%) jelölte ezen pontszámokat, vagyis a jelentős többletmunkával járó tervezést (lásd később) is vállalják. (3. ábra) A 2013-ban végzett vizsgálatban az átlagérték 5 volt, ettől a 2015-ös és 2017-es adatfelvétel eredménye ugyan negatív irányban, de nem jelentős mértékben tér el. Ennek okai között szerepelhet az, hogy 2013-ban az előzetes gyakorlati tapasztalat is kissé magasabb értéket vett fel (3), vagyis alapjában többen alkalmazták már a kooperatív tanulásszervezést. Összehasonlítva a gyakorlati tapasztalatokra vonatkozó kiindulóértékkel 2013-ban 2 pontos növekedés látható a tervezett alkalmazás tekintetében, a 2015-ös csoport esetében ugyanez 1,35, 2017-ben 2,15 pontos a növekedés.



3. ábra: A kooperatív tanulásszervezés jövőbeli alkalmazásának terve a pedagógiai gyakorlatban, 2015/2017 (fő) (N=114)

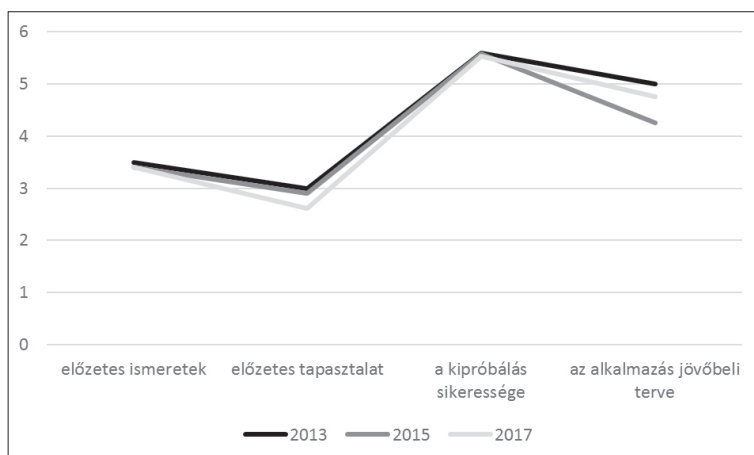
*Kérjük, jelölje az alábbi skálán, hogy a kurzust követően milyen mennyiségben tervezi a kooperatív tanulásszervezés alkalmazását pedagógiai gyakorlatában! (1=egyáltalán nem; 7=teljes mértékben)*

Ha a kooperatív tanulásszervezés jövőbeli alkalmazásának tervét összevetjük más változókkal, arra az eredményre jutunk, hogy sem az intézménytípus, sem a pályán eltöltött idő vonatkozásában többnyire nem találunk jelentős eltéréseket. Az egyetlen változó, ahol szignifikáns különbség mutatkozik – bár figyelembe kell vennünk az alacsony elemszámot –, a nem: a férfiak esetében 3,8 az átlagérték, szemben a nők 4,7-es átlagával. A pályán eltöltött időt vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a 10 évnél kevesebb ideje pályán levők átlagértéke 4,58, a 10-19 éve oktatási-nevelési intézményben dolgozóké 4,71, míg a legalább 20 éve pedagóguspályán levőké 4,5. Mindez azt a feltételezést engedi számunkra, hogy a módszertani megújulásra a pálya bármely szakaszában készen állnak a pedagógusok, amennyiben megtapasztalják annak hasznosságát, eredményességét. Az intézménytípusokat vizsgálva nem találunk a középértéknél alacsonyabb átlagértéket, a legalacsonyabb a szakgimnáziumokban tanítók 4 pontos átlaga. A művészetoktatásban dolgozók átlagértéke 5,33, a



kollégiumi nevelőtanároké 5, azonban körükből 2-3 fő került mindössze a mintába. Ezekről eltekintve a nagyobb létszámú általános iskolai tanárok átlagértéke a legmagasabb (4,92), ők tervezik leginkább a kooperatív struktúrák alkalmazását, de a szakközépiskolai tanárok 4,66-os értéke is magasnak tekinthető. Őket követik az óvodapedagógusok 4,47-es, majd a gimnáziumi tanárok 4,35-ös átlagértéke. Vagyis bár az alapfokú oktatásban dolgozó pedagógusok kívánják leginkább alkalmazni a kooperatív technikákat, ettől a középfokon (akár szakképzésben) tanítók sem zárkóznak el. Ezen kutatási eredményünk megerősíti azt az előzetes állításunkat, hogy a kooperatív módszerek eredményesen alkalmazhatók bármely intézménytípusban.

A 4. ábra összesítve mutatja a kurzust megelőző ismeretekre és tapasztalatra, a tervezett tanóra/foglalkozás kimutatására és az alkalmazás jövőbeli tervére vonatkozó átlagértékeket. Az előzetes ismeretek mindhárom csoportban (vagyis mindhárom évben) alacsony értéken álltak, de ennél is alacsonyabb volt mindhárom csoportban az előzetes tapasztalat (alkalmazás), ennél jelentősen magasabb értéket vesz fel mindegyik vizsgált évben a kipróbálás sikeressége, és ennél ugyan alacsonyabb a jövőbeli alkalmazás tervét mutató adat, de ez mindhárom évben felette van az előzetes gyakorlati tapasztalatoknak, a korábbi alkalmazásnak.



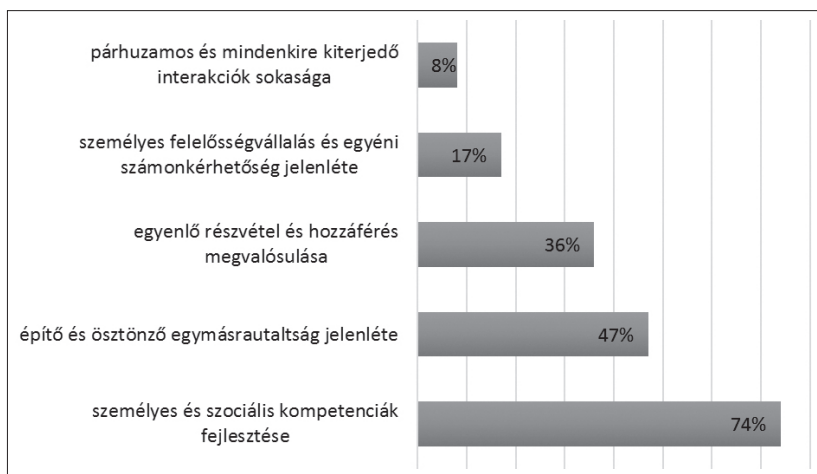
4. ábra: A kooperatív tanulásszervezéshez kapcsolódó előzetes ismeretek és tapasztalatok, a kooperatív foglalkozás- vagy óraterv kipróbálásának sikeressége és a jövőbeli alkalmazás terve a három vizsgálati csoportban, 2013, 2015, 2017 (N=114)  
(értékelés hétfokozatú skálán: 1=egyáltalán nem; 7=teljes mértékben)

A fenti adatok alapján megállapítható, hogy a kurzus összességében nagy hatásfokkal működött, és a pedagógusok – megismerve az elméleti kereteket és tapasztalatot szereve vagy gyarapítva az óratervek kipróbálás során – többnyire az osztálytermi praxis részévé kívánják tenni a kooperatív tanulásszervezést. Ezt erősítik azok a válaszok, melyek a kooperatív tanulásszervezés hasznosságára vonatkozó kérdésekre fogalmazódtak. (5. ábra)

Mivel ugyan sokféle válasz született, de a többségük ugyanabba a kategóriarendszerbe sorolható, mint a 2013-ban végzett vizsgálat esetében, így összehasonlíthatóvá válnak az eredmények. Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó alapvető ismeretek hangsúlyosan megjelennek a válaszokban, főként a kooperatív alapelvek tudatossá válását tekinthetjük fontos eredménynek. A kapott értékek – az előfordulás gyakorisága – egy kivételtől eltekintve alacsonyabbak a 2013-as értékeknél (vö.

VARGA, 2013: 199), ami adódhat abból, hogy sokan nem éltek az öt válaszlehetőséggel, továbbá jelentős azon választípusok száma, melyek nem sorolhatók a jelzett kategóriákba. A válaszok heterogenitása azt is jelenti, hogy a kooperatív tanulásszervezés hasznossága számos dimenzió mentén mutatható ki a válaszadók szerint.

A válaszok között a legnagyobb gyakorisággal (74%) azok fordulnak elő, melyek a személyes és szociális kompetenciák fejlesztésének forrását látják a kooperatív tanulásszervezésben. Sokan kiemelik az együttműködés, a tolerancia, az önállóság, a kommunikációs készségek fejlesztésének lehetőségét. A kooperatív alapelvek közül az építő és ösztönző egymásrautaltság jelenlétét hangsúlyozza a válaszadók csaknem fele, de az egyenlő részvétel és hozzáférés említése is nagyobb gyakorisággal fordul elő. (Meglepő módon míg a 2013-as vizsgálatban a kooperatív szerepek hasznosságát a válaszadók 10%-a is említette, a 2015-ben és 2017-ben adott válaszok között ez csak egyszer szerepel.)



5. ábra: A kooperatív tanulásszervezés hasznossága az adatközlők válaszai alapján, 2015/2017 (%) (N=114)  
Kérjük, hogy sorolja fel azt a maximum 5 dolgot, ami miatt hasznosnak érzi a kooperatív tanulásszervezéssel megvalósított foglalkozást/órát!

A válaszok közül kiemeljük annak az adatközlőnek a választát, mely a legrészletesebben taglalja a hasznosságra vonatkozó véleményét:

- „1. A kis csoportokban folyó és egyidejűleg zajló párhuzamos interakciók során mindenki egyéni tudása megjelenhet. Ez erősen motiváló hatású, örömmel végzett aktív tanulást eredményez, és mivel nincs „vesztes” pozíció, a gyerekek is bátrabban nyilatkoznak meg.
2. A csoportszervezésnek köszönhetően nagyobb lehetőség nyílik a csoporton belüli, személyre szabott differenciálásra, amely esélyt biztosít a lassabban haladóknak.
3. Háttérbe helyezi a versengést, egymás legyőzését és kiszorítását, ezért alkalmas az óvodaiskolai kudarcok (lemaradás, bukás, szorongás, kompenzáló viselkedés) nagymértékű csökkentésére.
4. A heterogenitásnak és a kölcsönös együttműködésnek köszönhetően jobban fejlődnek a gyerekek kognitív képességei, figyelmük, empátiájuk, önzetlen segítőkészségük, toleranciájuk, szervezőkészségük, kommunikációs- és szociális képességük. Az egyéni beszámoltatás pedig a felelősségvállalás kialakulását segíti.
5. Az interaktív módszerek önállóságra, egyéni felelősségre nevelnek, a gyerekek megtanulják önmagukat ellenőrizni, amely elengedhetetlen a későbbi munkára való felkészítésben.”

Az óratervek reflexiói (lásd: Kooperatív gyakorlatok II.) szintén gyakorta kitérnek a kooperatív alapelvek tanórán való érvényesülésére – megjelenési formáikra, hasznosságukra –, a kooperáció kompetenciafejlesztő hatására, a nagyobb fokú tanulói aktivitásra.

Fentebb láttuk (4. ábra), hogy ugyan sokan tervezik a későbbiekben a kooperatív tanulás-szervezés beépítését a pedagógiai praxisba, de kisebb mértékben, mint amilyen mértékben sikeresnek ítélték a kipróbált tanórát/foglalkozást. Ennek okai összefügghetnek azzal, hogy a kooperatív tanóra/foglalkozás sikerességét meghatározó tényezők között nagy arányban említenek a válaszadók olyan feltételeket, melyek arra vonatkoznak, hogy egy kooperatív foglalkozás nagy előkészületet igényel, megtervezés, szervezés és lebonyolítása során számos szempontot szükséges figyelembe venni.

A 6. ábrán részletesebben látható, hogy az adatközlők szerint mire kell kiemelten figyelni ahhoz, hogy a kooperatív tanóra/foglalkozás sikeres legyen. A legtöbb válasz – a 2013-as vizsgálathoz hasonlóan (vö. VARGA, 2013: 201) – azt hangsúlyozta, hogy nagy gyakorlottságot, felkészültséget igényel egy kooperatív tanóra (49%). A további válaszokat ezen kérdés esetén is ugyanabba a kategóriarendszerbe rendeztük, mint a korábbi vizsgálat során, hiszen a válaszok jelentős – bár a 2013-ban lezajlott kutatáshoz képest kisebb mértékben – része emeli ki az időkezelésre való figyelem fontosságát (38%), a csoportalakítást (31%), de a feladatok egyértelmű kiosztása és a kooperatív szerepek megfelelő használata is a sikertényezők között szerepel. Ezek mellett a válaszok között többször szerepel az eszközök biztosításának és a megfelelő tételrendezésnek a fontossága, továbbá az, hogy a korábbi gyakorlattól eltérő pedagógusszereppel való azonosulás is fontos kritérium.



6. ábra: A kooperatív tanóra/foglalkozás sikerességét meghatározó tényezők az adatközlők válaszai alapján, 2015/2017 (%) (N=114)

*Kérjük, hogy sorolja fel azt a maximum 5 dolgot, amire kiemelten figyelni kell ahhoz, hogy valóban sikeres legyen a kooperatív tanulásszervezéssel megvalósított foglalkozás/óra!*

A foglalkozástervekhez fűzött reflexiókban (lásd: Kooperatív gyakorlatok II.) szintén megfogalmazzák a pedagógusok a sikerességre vonatkozó gondolataikat. Ezek között – a kérdőív válaszaihoz hasonlóan – kiemelt helyen szerepel az idődimenzió: egyrészt az órán való időgazdálkodás, másrészt a kooperatív foglalkozás előkészítésének időigényessége.

A tanórai időgazdálkodás azért válik a kooperatív tanulásszervezés során szembeötlővé, mert a diákokkooperatív struktúrákon keresztül biztosított interaktivitása átrendezi a teljes tanulási folyamatot. A tanári előadáshoz kapcsolódó passzív befogadás/leszakadás, az osztály „aktív” részével való párbeszéd, az egyéni tanulói órai feladatok stb. döntően a tanár tempója szerint halad. Aronson kooperatív munkára sarkalló javaslatai ötven évvel ezelőtt éppen ennek a helyzetnek a megváltoztatására vonatkoztak, mely során a tanulói igények és szükségletek kerülnek fókuszba. A kooperatív működés személyre szabottsága lehetőséget nyújt a differenciált előrehaladásra, továbbá az építő és ösztönző tanulói egymásrautaltság segítségével kialakított folyamatos interaktivitás teszilehetővé a diákok mélyebb, sokrétűbb tudásszerzését. Mindez akkor lesz leginkább célravezető, ha kezdetben az osztályteremben és tanári koordinációval zajlik, ahol a diákoknak pedagógiailag tervezett módon van lehetősége megfigyelésre, tanulmányozásra, kipróbálásra, megszólalásra stb. a kiscsoport teremtette párhuzamos interakció mentén. A tudásszerzés kiscsoportos és folyamatos nyilvánossága ugyan tágtítja a szükséges időkeretet, azonban ez megtérül a diákok tanulással kapcsolatos egyéni felelősségének növekedésében, a tudásszerzéshez való viszonyának pozitív változásában és összességében a tanulás eredményességében.

A vizsgálatunkban elemzett tanári reflexiókban a kooperatív foglalkozásra való felkészülés időigénye mellett említésre került a gyakorlottság, felkészültség mint sikertényező. Kétségtelen, hogy a kooperatív eszköztár biztos használata a gyakorlás során csiszolódik, és szabja személyre minden pedagógus a maga számára alkalmas formáit. Ez akkor válik sikeressé, ha belsővé tett kooperatív elveken (szemléleten) nyugszik és a pedagógiai tudás kiegészül pszichológiai, szociálpszichológiai ismeretekkel.

Kutatási eredményeink azt mutatták, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok mindezt felismerték, mivel a folyamatba ágyazott képzés végén írt reflexiójukban kiemelték erre vonatkozó tématerületeket. Többek között a kooperatív csoportalakítás hangsúlyos szerepe is kitérnek a reflexiók, mely a szociálpszichológiai szempontok figyelembevételét jelzik. Továbbá a hagyományostól eltérő tanári jelenlétre, a tanári szerep újraértelmezésére is többen reflektáltak, amely résztvevők a szemléletváltásra utal.

## Összegzés

Kutatásunk megerősítette a 2013-ban végzett vizsgálatunk eredményét: a kurzus- mely a saját élményre és a horizontális tanulásra alapozott – során szerzett elméleti és gyakorlati ismeretek, valamint az ezekre épülő tervezés, a tervezett kooperatív foglalkozás vagy tanóra kipróbálása jelentős változást idézett elő a képzésen részt vett pedagógusok kooperatív tanulásszervezéséhez való viszonyulásában. A kurzus eredményességét mutatja, hogy a résztvevők többsége – megtapasztalva annak sokféle hasznosságát – jelentős mértékben tervezi a kooperatív tanulásszervezés gyakorlati alkalmazását.

Eredményeink megerősítik a pedagógusképzés, továbbképzés korszerű irányát, mely a kompetenciafejlesztésre helyezi a hangsúlyt. Látható, hogy a tanári kompetencia fejlesztése, a valódi és tartós változás elérése hosszabb folyamat, mely sokrétű eszközt igényel. A kutatásunkban vizsgált folyamat első eleme a kooperatív tanulásszervezés elméletének elsajátítása volt. A résztvevők kooperativitáson alapuló interaktivitása, horizontális tanulása, mint eszköz segítette a pedagógiai, szociálpszichológiai ismereteken nyugvó alapelvek, struktúrák elsajátítását, melyet metaszintű elemzésekkel egészített ki a kurzusvezető. Következő lépésként az otthoni tervezés, kipróbálás, mint a kompetenciának megágyazó gyakorlat szolgált eszközül. Ez a gyakorlat és a hozzá kapcsolódó személyes reflexió elkészítése, valamint a pedagógus kollégák és a kurzusvezető visszajelzései nem csak az attitűd formálását támogatták, hanem a kooperativitás szemléletének tudatosá válását is

célozták. A folyamatelvű és többféle eszközzel támogatott lépéssorozat segítette a kooperatív tanulásszervezés iránti elköteleződés növelését.

A kapott eredmények hasonlósága azt is mutatja, hogy a különböző, az oktatás-nevelés területén bekövetkező kontextuális változások nem érintik azt a tapasztalatot, hogy „a kooperatív szemléleten alapuló sajátélményű tanulás az iskolarendszer minden fokán újszerű, hatékony és eredményes tanulási környezetet teremt” (VARGA, 2013: 202).

## Jegyzetek

1 A vizsgálat főbb eredményeinek összefoglalását lásd továbbá: VARGA, 2015: 166-178.

## Hivatkozások

- ANDL Helga – TRENDL Fanni – VARGA Aranka (2018): *Kooperatív gyakorlatok II.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. [http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/koop\\_gyak\\_ii-ilovepdf-compressed.pdf](http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/koop_gyak_ii-ilovepdf-compressed.pdf)
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve.* (3., bővített kiadás) Mozaik Kiadó, Szeged.
- ARATÓ Ferenc (2010): Egy általános kooperatív model lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 2010/1. szám. 106-116.
- ARATÓ Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmikus jellege. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-22.
- ARONSON, Elliot (1980): *A társas lény.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 183-217.
- BÁRDOSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Terézia (2003): *Kooperatív pedagógia is tratégiák az iskolában IV.* Pécsi Tudományegyetem, BTK TanárképzőIntézet, Pécs.
- BENDA József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/9. szám. 26-37.; 2009/10. szám. 21-30.
- HORVÁTH Attila (1995): *Kooperatívtechnikák – Hatékonyság a nevelésben.* IFA, Budapest.
- JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Practice.* Interaction Book Company, Edina.
- JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W. (1999): *Learning Together and Alone.* Allyn and Bacon, Massachusetts.
- KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás.* Önkönet Kft., Budapest.
- ORBÁN Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás – együttműködés a tanulásban.* Orbánés Orbán Bt, Pécs.
- SLAVIN, Robert E. (1996): *Csoportos tanulás a gyakorlatban.* 1-6. Kapcsolat, 1995-1996.
- VARGA Aranka (2006): *Kooperatív tanulás a szakképző intézményekben.* Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- VARGA Aranka (2013a): Kooperativitás a felsőoktatásban. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia: *Nyitottság és elkötelezettség: Tanulmánykötet Bárdossy Ildikó 60. születésnapjára.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 191-202.
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wliskoocki Henrik Szakkollégium, Pécs.