

ARATÓ FERENC

Mítoszok és félreértések a kooperatív tanulósszervezéssel kapcsolatban

Az elmúlt húsz évben a kooperatív tanulósszervezés hazai adaptációja során számos tipizálható félreértés vagy mítosz fogalmazódott meg a tanárok, tanárjelölt hallgatók részéről a kooperatív tanulósszervezéssel kapcsolatban. Ebben a tanulmányban sorra vesszük a leggyakoribbakat, s igyekszünk azokat kiigazítani, megválaszolni a kooperatív paradigma szellemében. A mítoszokat, félreértéseket a fogalom elnevezésének tisztázásával indítjuk, s olyan további kérdésekre keressük a válaszokat, amelyek korlátozzák az kooperatív tanulósszervezés hazai adaptációját.

Kulcsszavak: kooperatív tanulósszervezés, kooperatív alapelvek, kompetencia alapú megközelítés

„Kooperatív tanulás vagy kooperatív tanulósszervezés?”

A hazai nyelvhasználatban többféle módon utalnak a kooperatív tanulósszervezésre. Elterjedt a kooperatív technikák (HORVÁTH, 1995), valamint a kooperatív módszerek (KAGAN, 2001) megfogalmazás is. Mindkét kifejezés használata félreértésre ad okot, hiszen a kooperatív tanulósszervezés nem egy technika az órák színesítésére, s nem is egy módszer, amely bizonyos tanulási-tanítási metódusokat írna elő. A kooperatív módszerek kifejezés Spencer Kagan kézikönyvének hazai adaptációjából ered (KAGAN, 2001), melyben szereplő „co-operative structures” kifejezést fordították kooperatív módszereknek. Ezzel azonban elfedték a kooperatív tanulósszervezés lényegi üzenetét, miszerint ez nem egy módszertani modell, hanem kifejezetten a tanulás szervezésének szintjén jelentkező új megközelítés. Azt vizsgálja, hogy a tanulási folyamatok szervezési szintjén milyen elveket követnek a pedagógusok. Tapasztalataink szerint általában a tanulás szervezésének struktúráira kevésbé reflektálnak tudatosan a pedagógusok, vagyis alapvetően az öröklött hierarchikus struktúrák keretében képzelik el tevékenységüket – nem kérdeznak rá tevékenységük strukturális kereteire, azokat adottnak tekintik. A kooperatív tanulósszervezés azonban éppen arra mutatott rá az elmúlt négy évtizedben, hogy a keretek, a tanulási folyamat szervezési struktúráinak megváltoztatásával nagymértékben növelhető a hatékonyság és eredményesség, ráadásul minden egyes tanuló esetében.

A kooperatív tanulás kifejezés is pontatlan abból a szempontból, hogy a cél valóban a tanulók autonóm és együttműködő tanulása, azonban ennek szervezési, strukturális feltételei vannak – a cél ezeknek a feltételeknek a megteremtése a tanulás tudatos átszervezésével, átstrukturálásával, vagyis a kooperatív tanulósszervezéshez szükséges kompetenciák mozgósításával, elsajátításával.

„A kooperatív tanulás az nem más, mint csoportmunka?”

A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos egyik legáltalánosabb félreértés az, amelyik azonosítja a csoportmunkát a kooperatív tanulásszervezéssel. A hazai szakirodalomban, a 60-80-as évek írásaiban, jól megragadható diskurzus bontakozott ki a csoportmunkára épülő tanulásszervezésről (BUZÁS, 1969; 1974), illetve később például a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen született kötetekben (VASTAGH, 1980; 1990). A pécsi iskola ráadásul a csoportmunkáról, mint kooperatív stratégiáról beszélt, majd a kilencvenes években eljut a kooperatív tanulás fogalmához (BÁRDOSSY, 1999; PETHÓNÉ, 1999). A hazai modellek mellett megjelenik a tanárok repertoárjában a spontán csoportmunkára épülő mindennapi gyakorlat is. Ez gyakran képességek szerinti csoportbontást (ability grouping) is takar (melynek szintén több modellje született Magyarországon ld. például. Zsolnai-módszer). Összegzően elmondható, hogy a csoportmunka alapvetően 4-6 fős csoportok többnyire spontán együttműködését takarja, közös tanulási célkitűzésekkel, közös produktumokkal, alapvetően frontális reprezentációs szakasszal (kiscsoportok beszámoló előadásai).

A csoportmunkáról szóló irodalom azonban kiemeli, hogy ez a típusú tanulásszervezési mód nem hozta meg a várt eredményeket. Habár személyes és szociális területeken, bizonyos helyzetekben tanulmányi területen jó eredményekhez vezetett, de továbbra is maradtak nagy különbségek (pl. szociális helyzet szerint). Más helyzetekben pedig antagonisztikus ellentétekhez vezetett, ráadásul sok esetben nem eredményezte a peremhelyzetben lévők bevonódását (VASTAGH, 1990). Kiderült az is, hogy a mikro-csoportos szerkezet önmagában nem elég a hátrányok leküzdésére, az egyenlő hozzáférés és eredményesség elérésére. Különösen igaz ez a megfigyelés, ha a szimpátiát, szociometriailag mért kölcsönös kapcsolatokat tekintik egyetlen vezérfonálnak a csoportok kialakításakor, vagy esetleg képesség alapú csoportbontást alkalmaznak. A képesség szerinti csoportbontás ellen szól az is, hogy az eredményességét már a nyolcvanas évek közepén kutatások sorával megkérdőjelezték. Bizonyos háttérű gyerekek számára, még a heterogén frontális szervezésű osztálymunkánál is kevésbé eredményesnek bizonyult a képességek szerinti csoportbontás (MARZANO és mtsai, 2001). A társadalmilag öröklött kapcsolati formák, szociális berögzöttségek, hátrányok ugyanis újratermelik megjelenési formáikat az iskolában (COHEN – LOTAN, 1994), akár egy csoportokra bontott tevékenység keretén belül is, de különösen individualizáló és/vagy versenyztető tanulásszervezési formák esetén (JOHNSON – JOHNSON, 1999).

A kooperatív tanulásszervezés nagy felismerése éppen az, hogy a társadalmilag öröklött, az együttműködést korlátozó struktúrákat szükséges kimozdítani oly módon, hogy a mikro-csoportok belső szerveződését is az együttműködést generáló elvek mentén alakítják.

A hagyományos csoportmunkában mindig voltak „igavonók” és „potyautasok” (KAGAN, 2001) – amely elnevezés arra utal, hogy a csoportmunkában döntően ugyanazok dolgoztak a legtöbbet, akik a frontális osztályszerveződés esetén is. Ez egyszerűen azt jelenti, hogy nem érvényesültek az egyenlő részvétel és hozzáférés, az személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség, valamint az építő és ösztönző egymásrautaltság kooperatív alapelvei, hiszen ha egymás részvételétől függetlenül is el tudta valaki végezni a csoport feladatát (igavonó), akkor az a szervezési forma, tanulásszervezési struktúra, nem teljesítette a fenti alapelveket, vagyis nem tekinthető kooperatívnak (ARATÓ, 2011a). A szociometriai mérések fontosak a szimpátiára épülő partnerség fejlesztésekor, de törekedni szükséges olyan heterogén csoportok létrehozására, amelyek legoptimálisabban tükrözik a tanuló csoport sokszínűségét, egymást kiegészítve és kölcsönösen fejlesztve. Másrésztől bizonyos helyzetekben, bizonyos gyakorlatok során olyan tanulásszervezési struktúrákat alakítanak ki, amelyek nem igénylik a kiscsoportokat, különösebb csoportfejlesztést, viszont érvényesülnek bennük a kooperatív alapelvek. Ilyen például a hajlított véleményvonal is.

Példa: A hajlított véleményvonal egy olyan kooperatív struktúra, tanulás-szervezési lépéssorozat, amely során a párhuzamos interakció nem egy csoportos szerkezetet feltételez, hanem a résztvevők spontán páros-triós interakcióira épül, mely párok és triók szintén véletlenszerű szerveződésűek.

„Arra kérjük a hallgatókat, hogy mindenki egyénileg becsülje meg a saját tudását abból az ismereti vagy tapasztalati szempontból, amely mentén a csoportok heterogenitását biztosítani szeretnénk (pl. Ismereteik a Magyarország II. világháborús szerepvállalásáról egy történelmi tárgyú kurzuson). Becslésüket egy 0-100%-ig terjedő skálán helyezték el (Hány százalékos a tudásom az adott területen?). Utána a teremben egy képzeletbeli vonalat rajzol fel az oktató 0-tól 100%-ig, s megkéri a hallgatókat, hogy egymás mellett helyezkedjenek el a vonalon, becsült tudásuk értékeinek megfelelően. Ezután az így kapott „vélemény vonalat” a közepén behajlítva (U alakban) úgy mozgatja a csoportot, hogy a legvégén és a legelején álló egy-egy személy (az U két szárának végpontjain állók) egymással szembekeverülve egy párt alkossanak, s a többi soron következő pár is felvegye egymással a szemkontaktust. Ha minden hallgatónak megvan a párja az „U másik szárában”, akkor négyfős csoportokat alkot olyan módon, hogy az első párhoz az U hajlatában álló párt csoportosítja, s a többi csoportot is így hozza létre: egy párt az elejéről, egy párt a végétől! Így lesznek önmagukat tájékozottnak, kevésbé tájékozottnak, valamint közepesen tájékozottnak ítélő hallgatók is minden egyes csoportban.” (ARATÓ, 2011b)

A fenti évtizedekben leírt, csoportmunkára épülő hazai modellek többnyire arról számolnak be, hogy a későbbiekben feltárt kooperatív alapelvek némelyike, olykor többsége hiányzik a folyamatokból. Az egyetlen biztosan megjelenő azonos alapelv a kooperatív tanulás-szervezés és a csoportmunka dinamikájában a párhuzamos interakciók elve. Azonban a kooperatív tanulás-szervezés arra törekszik, hogy minél magasabb legyen a párhuzamosan futó interakciók száma (pl. egy hatfős mikro-csoportban akár három is futhat egyszerre), addig a csoportmunka kialakításakor a párhuzamos interakció inkább egy strukturális adottság, vagyis nem merül fel tudatos szempontként az interakciók számának növelése a csoportok számához képest. Ily módon kijelenthető, hogy a csoportmunka, legalábbis, ahogyan azt a szakirodalomban leírják, és a hétköznapi köznevelési szóhasználatban értelmezik, biztosan csupán egyetlen kooperatív alapelvnek felel meg, s annak is csak spontán módon – így elég távol áll a kooperatív tanulás-szervezéstől.

„Frontális tanulás vagy kooperatív tanulás-szervezés?”

Nagyon gyakran a frontális és kooperatív tanulás-szervezés összehasonlítását gyakran azok ellentétes viszonyaként értelmezik. Mintha a kettő kizárná egymást. A kooperatív tanulás-szervezés, mint máshol is kifejtettük már (ARATÓ – VARGA, 2012:143-145) tartalmaz frontális elemeket (pl. egyedi és megismételhetetlen frontális előadást igénylő pillanatok, frontális instrukciók, illetve kifejezetten frontális kooperatív struktúrák: gyűjtés cetlin kör-táblán (ARATÓ – VARGA, 2012: 144-145), vagy csoportforgó cetlin (ARATÓ – VARGA, 2012:105). Vagyis a különbség nem ott található, hogy valamely tanulás-szervezési eljárás frontális vagy kooperatív szerveződésű, hanem a szemléletben ragadható meg. Kooperatív szemléletű tanulás-szervezés esetén bármilyen – akár frontális – szerveződési elemeket tartalmazó folyamatban is szükséges megvizsgálnunk, hogy érvényesülnek-e a kooperatív alapelvek. Ahol nem érvényesülnek, lehet szó akár csoportos szerveződésű folyamatról is, akkor az a struktúra nem tekinthető kooperatív tanulás-szervezésnek.

Minderre bizonyítékul szolgál, hogy ismerünk olyan tanulás-szervezési modellt (pl.

a moderátoriskola modellje NISSEN – IDEN, 1999), amelyben az egyenlő részvétel és hozzájárulás, az építő és ösztönző egymásrautaltság, a személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérés alapelvei a lépések zömében érvényesülnek. A párhuzamos interakció elve, viszont csak néhány lépésben vagy kisebb szakaszokban van jelen – hiszen alapvetően egy frontális, moderációra épülő modellről van szó. Ez a modell mégis közelebb áll a kooperatív tanulásszervezéshez, mint a hagyományos vagy spontán csoportmunka. Hiszen ebben három kooperatív alapelv biztosan, a csoportmunkában pedig csak egyetlen egy érvényesül. Ismeretes például, hogy a csoportforgó cetlin kooperatív struktúrát alkalmaznak a moderátoriskola modelljében is. Ez egy olyan kifejezetten frontális struktúra, tanulásszervezési eljárás, amelyben a kooperatív alapelvek mindegyike érvényesül.

„A szóbeli csoportforgó másik formájában – csoportforgó cetlin – a teljes nagycsoport egy témához kapcsolódó gyűjtését összegezzük. Az egyéni (személyenkénti) gyűjtést kiscsoporton belül egyeztetik (pl. szóforgóval ablakban), majd a gyűjtésből kiemelendő anyagokat külön-külön cetlikre írják a csoport tagjai. Ilyenkor célszerű annyi cetlit, vagy annak többszörösét készíteni, ahányan vannak egy-egy mikro-csoportban, így a konszenzus alapját képezheti az is, hogy mindenki egyénileg jelöl meg egy-egy fontos, kiemelendő tény, adatot... stb.

Ezt követi a nagycsoportos összesítés csoportforgóban. Ez azt jelenti, hogy minden csoport egyszerre csak egy gyűjtő 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, vagy a cetlit kiragasztó diák, hogy hány csoportban írták azt az adott dolgot (ezt a számmal ellátott cetlit nevezzük súlyozott cetlinek). Az elhangzott téma már nem kerül a további körökben ismertetésre. A következő cetlit (megoldást, kérdést stb.) a következő csoport ismerteti. Így tovább forog a szó a csoportok között, mindig cetlin rögzítve az elhangzottakat, amíg minden csoport minden cetlije sorra nem kerül... Végül egy közösen készített jegyzet lesz a táblán, amelyet a csoportforgó során mindenkinek másolnia kell a füzetébe – Jegyző feladata ellenőrizni –, hogy a későbbiek során minden tanuló tudjon dolgozni a közösen összegyűjtött anyaggal. Ha lehet, szervezzük úgy a csoportforgót, hogy legfeljebb annyi forduló legyen, ahány csoporttag van a legnagyobb taglétszámú kiscsoportban. Ezzel a csoporton belüli egyenlő részvétellel és megnyilatkozási lehetőségekre is tudunk figyelni, mindezt kooperatív frontális munkában.” (ARATÓ – VARGA, 2012: 105)

„Vannak tantárgyak, amelyek nem oktathatók kooperatívan?”

A diskurzus pontos elnevezésének éppen ebből a szempontból van jelentősége. A kooperatív tanulásszervezés a tanulási folyamatok szervezésének struktúráit vizsgálja az együttműködés szempontjából. A közös célok, alkalmazott tanulási módszerek, a bejárat tudományterületek mélysége továbbra is a résztvevők-szervezők felelőssége marad. Vagyis olyan struktúrákat ajánl föl, amelyek tartalom-független módon segítenek a tanulási folyamatban együttműködési dinamizmusokat beindítani.

Az együttműködés alapja az egyéni hozzájárulás, vagyis a tanulók egyéni munkája. Erre épít a hagyományosan frontális osztálymunkának nevezett gyakorlat is, amikor egyéni munkaformákkal ad lehetőséget a tanulási folyamatban való részvételre (órai munka, frontális egyéni megnyilatkozás, egyéni otthoni házi feladat). Mindkét megközelítés bízik tehát az egyéni teljesítményben, fejlődőképességben. A kooperatív struktúrák alapja mindig az egyén, akinek személyre szabott, a többiekével pozitív egymásrautaltsági helyzetben (vagyis nem versenyhelyzetben) kialakított, lépésről lépésre nyomon követhető és támogató nyilvánossággal segített feladatai vannak.

A kooperatív tanulást a csoportmunka felől megközelítő elképzelések számára gyakran az nem látható, hogy a kooperatív tanulásszervezés kifejezetten az egyéni teljesítmények növelését, az egyének autonóm fejlődését hivatott elősegíteni. Gyakran összetévesztik a célt, és célnak a közös produktumokat vagy a közösségfejlesztést tekintik, s nem az egyének ezek által előmozdított fejlődését. A kooperatív tanulásszervezésben ugyanis éppen azért dolgoznak együtt a résztvevők – mindenki a maga feladatrészen, mélységében -, hogy minden egyes tanulásban résztvevő elérje a saját kitűzött célját. Ha feltételezzük, hogy a gyerekek egyedül hatékonyan tudnak tanulni, akkor nyilván közösen szintén tudnak, hiszen erre a feltevésre építve járnak a köznevelés-közoktatás intézményeibe. A lényegi különbség a bevonódás szintjében mutatkozik. Míg mind a két modell feltételként adottnak veszi a gyerekek egyéni teljesítőkéességét, addig a kooperatív tanulásszervezés kifejezetten hatékonyabb, eredményesebb és mindenkire kiterjedően méltányosabb eredményeket produkál pusztán már azzal, hogy az egyéni munkákat pozitív módon egymásra építi.

A tantárgyi tanulás szempontjából a legkönnyebben a frontálisan is remek, érdekes órát tartó, tudomány-területüket szerető, művelő pedagógusok értik meg, hogy nem szükséges mást tenniük, mint másképpen szervezni az érdekes táblai feladatok megoldását. Örömmel fogják látni, hogy végre másoknak is vannak kérdései, megoldási próbálkozásai, nemcsak annak a szokásos 5-6 embernek, akikkel eddig sikeresen vitték az órát. Az egyik alapvető új élmény, hogy bizonyos gyerekek a társaik magyarázata alapján értik meg pillanatok alatt azt, amit a táblai magyarázatnál követni sem tudtak, s máris azonos szinten tudják folytatni a többiekkel.

A következő szint, amikor a pedagógus felfedezi, hogy az együttműködő struktúráknak köszönhetően, különösebb erőfeszítések nélkül tudja egyénre szabni a tanulást. Így van, aki fény évekre jár már, míg a másik végre egyre biztosabb alapokat szerez, s mégis egymás tanulását támogatják. Amiben biztos lehet egy kooperatív tanulásszervezés során a tanár, hogy a korábban frontálisan elvárt tanulási tevékenységeket ebben a szervezési formában minden résztvevő végrehajtja, s mindezt akár monitorozni is tudja a pedagógus, anélkül, hogy zavarnia vagy megszakítania kellene a tanulási folyamatot. Szemben a frontális helyzettel, ahol a tanításra – illetve a frontális prezentációra-kommunikációra – koncentrálni erre nincs lehetősége. Így a kooperatív struktúráknak köszönhetően pontos és valódi képet nyer arról, hogy a kitalált lépések hogyan működnek az egyes résztvevőknél, hol kell azonnal csoportot fejlesztő megoldásokat keresni, kinek kell további feladatokat biztosítani, hol látszik fáradtság jele a csoporton stb.

Lényeges további különbség, hogy megnő a gyerekek tanulási interakcióban eltöltött ideje. Vagyis amíg egy frontális osztálymunka során 3-5 perc jut egy tanulóknak konkrét tanulási interakcióban való részvételre (amikor a tanár kérdez vagy válaszol a kérdésére), addig ez a társakkal 40 percnyi is lehet egy negyvenöt perces tanórán. Ha csak párokban dolgoznak, akkor már adott egy folyamatos személyes nyilvánossága minden résztvevő munkájának, amelyben kérdéseket és/vagy segítséget kaphat stb. Vagyis egy mentorált folyamat jön létre, amelyben a pedagógusnak az együttműködő szerepet és a struktúrákat szükséges jól kitalálnia, a dinamizmust a tanulók érdeklődése, pozitív egymásrataltsága biztosítja.

„Nem fér bele a negyvenöt percbe!”

Ennek a felvetésnek a további változatai a „Lassabban lehet haladni!”, valamint az „Elmegy az idő a csoportfolyamatokkal!” megnyilatkozások. Az időkezelés nehézsége mint alapvető probléma szinte kivétel nélkül megjelenik a kooperatív tanulásszervezést bevezető pedagógusok reflexióiban. (VARGA, 2015) Tudnunk kell, hogy a kooperatív tanulásszervezés folyamatelvű curriculumban gondolkodik. Vagyis olyan, az adott tanulócsoporthoz igazított

nyeihez, szükségleteihez igazított tantervben és tanmenetben, amely lehetőséget ad a differenciálásra, személyre szabásra, s mindenkinek a maga üteme szerinti haladásra. Ebből a szempontból nem negyvenöt perces keretekben gondolkodik, hanem a tanulási folyamat egészéből indul ki, s azt szakaszolja a tanulási tevékenységeknek megfelelően. Másképpen fogalmazva: semmi nem írja elő, hogy például egy szakértői mozaiknak negyvenöt percen belül le kell zajlania. A szakértői mozaik első lépése (egyéni felkészülés, csoporton belül személyre szabott, a többiekétől különböző témakörben) nemcsak 10 perces egyéni munkára épülhet, hanem akár egy teljes 45 percre, vagy akár egy hetes otthoni felkészülésre (pl. természeti jelenségek otthoni megfigyelése, vagy történelmi forrásszövegek tankönyvi szövegek, további irodalmak otthoni feldolgozása), vagyis a folyamatokat tágabb időkeretben, s a tanulási-nevelési célok szem előtt tartásával érdemes elképzelni és megtervezni.

A negyvenöt perces időkeret során, mint az előzőekben már kifejtettük, sokkal több idő jut egy tanulónak tanulási interakcióban való részvételre, így egyéni tanulása során azonnal kap visszajelzést a haladásáról, illetve a haladásához szükséges tevékenységekről.

A tematikus orientációjú, lineáris szerveződésű, előíró tanmenetek esetében, ahol egy-egy témára 45 perc jut, szintén exponenciálisan növelhető a tanulásra szánt idő, amikor a mikro-csoportos szerkezetnek köszönhetően egy egész témakört osztanak fel a csoportok között, a mozaik struktúrájának megfelelően – így a témakör egykor 45-45 percben megjelenő egységei immár a témakör egész időtartalmában folyamatosan jelen lehetnek, vagyis a 45 perc többszörösét fordítják a résztvevők az adott témakör gyakorlására, elmélyítésére. További eredménye még ennek a szerkezetnek, hogy a résztvevők folyamatosan összekapcsolják a részeket, összefüggéseket keresnek, s egyre inkább elmélyednek az egyes területeken. Sokoldalú, több nézőpontból vizsgálódó, stratégiai gondolkodási alakzatokat követnek (JOHNSON – JOHNSON, 2009).

„Hátráltatja a jó tanulókat?”

Ennek is vannak további változatai: „Nem jó az introvertált beállítódásúaknak!” és a „Vannak, akik számára nem jó a kooperáció!”. Alapvetően itt is az elsődleges érv az, hogy az együttműködés és a hozzá szükséges személyes és szociális kompetenciák, másképpen intra- és interperszonális kompetenciák, olyan transzverzális kulcskompetenciák, amelyek az életben való konstruktív boldoguláshoz, akár magánéletéről, akár szakmai karrieréről van szó, létfontosságúnak bizonyultak a kutatások szerint (lásd pl. CIARROCHI és mtsai, 2004). Ugyanakkor az is bebizonyosodott, hogy bizonyos nagyon ritka betegségektől eltekintve (pl. alitímia) mindenkinél élete végéig fejleszthetők ezek a kompetenciák. Vagyis a kooperatív tanulásszervezés nem várja el az együttműködő képességek meglétét, hanem olyan helyzeteket generál, ahol azokat a résztvevők strukturális okokból kénytelenek mozgósítani. Ilyenkor feltárul azok állapota, s a fejlesztés célkitűzéseit egyre pontosabban lehet megfogalmazni. Az elején lehet, hogy az lesz a legfontosabb szempont, hogy mindenki megszólaljon és mindenkit meghallgassanak a mikro-csoportokban. A későbbiekben pedig a vitakészség fejlesztése stb.

A kooperatív paradigma szempontjából a válasz a fenti feltevésre az, hogy a kooperatív tanulásszervezés individualizáló tendenciát követ, vagyis az a fejlesztés stratégiája, hogy a kooperatív struktúrákban egyénre szabott tanulási feladatokat osztanak ki vagy vállalnak a tanulásban résztvevők. Ez azt jelenti, hogy aki már esetleg plusz irodalmak szintjén érdeklődik a történelem iránt, az azon a szinten kap feladatokat, aki pedig csak ízlelgeti a tankönyvi szövegeket, az azon a szinten.

Így az olyan folyamatokban, ahol valamelyik részcsoporthoz nem fejlődik megfelelően, ott legalább két alapvetet is vizsgálni szükséges. Az egyenlő részvétel és hozzáférés alapelve

nem azt mondja ki, hogy mindenkinek ugyanazt kell csinálnia. Nyilván van olyan, amikor nagyjából azonos szintű kihívások elé lehet állítani minden résztvevőt, azonban az esetek többségében az elején még nagyok lehetnek a különbségek. Vagyis mindenkinek egyenlő esélyt kell adni a részvételre, de a fejlődéshez való hozzáférésre is. Így azoknak a gyerekeknek, akik unatkoznak, mert nem érznek kihívást a tanulási helyzetekben, nincs egyenlő hozzáférésük a fejlődéshez. A személyes felelősségvállalás éppen azt jelenti, hogy olyan kihívások elé állítják a kooperatív struktúrákban a résztvevőket, amelyekbe be tudnak lépni, amelyeket személyesen el tudnak vállalni, s amelyet aztán egyénileg nyomon is tud követni a tanuló közösség. Hasonló a helyzet az introvertált vonásokkal rendelkező személyek esetében is. Az egyenlő hozzáférés és részvétel azt is jelenti, hogy olyan feladatokat szükséges kitalálni, amely elősegíti az egyenlő részvételt – vagyis ha valakinek kell egy 20 perces elvonulás, elmélyülés a témában, egyedül az egyéni feladatának végrehajtásához, akkor ő is kapja meg erre a lehetőséget. Így majd amikor kiscsoportban ismertetik egymásnak az elvégzett egyéni feladataikat, akkor megnyugodva, magabiztosan tudja képviselni, amit végzett.

A kooperatív struktúrák olyan helyzeteket teremtenek, amelyek mozgósítják a személyes és szociális kompetenciákat is a gondolkodási és tanulási kompetenciák mellett. Ezek állapota nem feltétlenül elegendő az együttműködéshez – itt válik jelentőssé a tanár szerepe az együttműködés támogatásában. Ha egy megtervezett kooperatív folyamatban konfliktusok, veszekedések, látványos inaktivitás jelentkeznek, akkor azok az esetek éppen megfelelő alkalmak arra, hogy a pedagógus közvetlenül tanítson konfliktuskezelési gyakorlatokat a résztvevőknek. Ehhez természetesen az szükséges, hogy maga is rendelkezzen egy kellően széles konfliktus-kezelési repertoárral, hogy például többféle módszert is javasolhasson vitás kérdések eldöntésére stb. Vagyis aki úgy érzi, hogy éppen az adott pillanatban nem tud együttműködni, az is kapjon lehetőséget arra, hogy saját tanulását megvalósítsa, miközben kiderül az is, hogy milyen akadályait látja az együttműködésének.

Alapvetően tehát legalább a fenti két alapelvet célszerű megvizsgálni a csoportok működésében, ha a „jó tanulók” nem fejlődnek, „ha az introvertáltak szenvednek”, ha „látványosan nem együttműködő gyerekek” is vannak a kooperatívnak szánt tanulási folyamat során.

Példákat a hatékonyságra, eredményességre és méltányosságra bőven találhatunk a szakirodalomban.

„A kooperatív tanulásszervezés diskurzusa kutatások százait sorakoztatja fel, a Johnson testvérek például 1200 kutatás meta-elemzését végezték el, amelyek bizonyítják, hogy kooperatív struktúrák segítségével hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb fejlődés érhető el az oktatásban (ARONSON, 2008; COHEN – LOTAN, 1994; JOHNSON – JOHNSON, 1989, 2000; SLAVIN, 1995). Kutatások százai tanítják, hogy a kooperatív tanulásszervezési struktúrák alkalmazása csökkenti az akadémiai teljesítmény-szakadékot a tanulók között, növeli az oktatási esélyegyenlőséget, fokozza a teljesítményt, fejleszti az inter-etnikus kapcsolatokat, a rasszista megközelítéseket megértő és empatikus hozzáállásra változtatja (KAGAN – KAGAN, 2009). A kooperatív tanulásszervezés konstruktívabb konfliktus-kezelési megoldásokhoz vezet, mint a versenyztető vagy egyéni tanulásra építő tanulásszervezési formák, fejleszti önmaguk alapvetően kompetens személyként való elfogadását, magasabb szintű érvelési és kritikai kompetenciákat eredményez, elősegíti új ötletek és megoldások gyakoribb megjelenését, valamint a tanulói teljesítmény magasabb szintjeit és azok mélyebb bevéődését (JOHNSON – JOHNSON, 1999).” (ARATÓ, 2014)

„Humán tantárgyakra el tudom képzelni, de matematikában van, amit csak frontálisan lehet előadni!”

Ennek párja a „Reál tantárgyakra el tudom képzelni, de történelemből nem, hiszen van, amit csak frontálisan lehet szerintem elmagyarázni!” változat. A képlet egyszerű ennek a rejtélynek a megoldására: ha feltételezzük, hogy a tanulók képesek egyéni tanulásra, akkor egyszerűen az eddig frontálisan szervezett egyéni tanulási feladatokat szükséges csupán kooperatívan strukturált folyamatokba ágyazni.

Ehhez néha hátrébb kell lépni, s megvizsgálni, hogy vajon milyen kompetencia-elemeket mozgósít, fejleszt az adott egyéni vagy táblai feladat, s ezeket a célokat szükséges a kooperatív egymásrautaltság során is követni. Vagyis, ha a feladat az volt, hogy mindenki olvasson el egy részt önállóan a tankönyvből, vagy oldjon meg egy matematikai feladatot – akkor mi az akadály annak, hogy utána ezeket egymásnál leellenőrizzék, megbeszéljék, ha szükséges kiigazítsák, kölcsönösen megtanítsák?

A matematika probléma alapú megközelítése szinte kínálja a tanulási helyzeteket, vagyis az olyan helyzeteket, amelyek vállalható kihívásokkal szembesítik a diákokat, mint például a Dienes-játékok. Egy-egy matematikai terület probléma alapú megközelítése hamar világossá teszi, hogy a matematikai és logikus gondolkodás mozgósítása nem is olyan nehéz, ha megfelelően ösztönző környezetben, például társakkal együtt gondolkodva, együtt játszva kísérleteznek, gyakorolnak számításokat, tesztelnek megközelítéseket a tanulók. Ezek a matematika órán hasznos kompetencia-területek kifejezetten jól hasznosíthatók a forrás és probléma alapú, multiperpektívus történelemtanításban és tanulásban is.

Nem egyszerűen arról van csak szó, hogy a kooperatív tanulásszervezés a tanulási folyamat szervezési szintjére koncentrált, vagyis tartalomfüggetlen struktúrákban gondolkodik, így bármely tudományterület tanulásánál jól alkalmazható kooperatív kereteket szervez. Hanem arról is, hogy akár reál, akár humán területen megvalósuló adaptáció esetében a tanulók egyéni feladatait továbbra is szükséges átgondolni csakúgy, mint a frontális szerveződésű folyamatokban. A lényeges különbség az, hogy az egyéni tevékenységek a kooperatív tanulásszervezés során személyre szabottan különböznek és egymásra épülnek – egymás egyéni teljesítményét kölcsönösen támogatják. Ily módon nemcsak pár tanuló fogja végigdolgozni a korábban frontális szervezésű egyéni munkára építő feladatokat, hanem az építő és ösztönző egymásrautaltság, valamint a támogató kiscsoportos nyilvánosság hatására minden egyes résztvevő. Különösen akkor a leghatékonyabb a kooperatív struktúra, amikor a pedagógus képes arra, hogy valóban személyre és egyénre szabott feladatokat kapcsoljon össze egy-egy kiscsoporton belül – ilyenkor egymást támogatva, de mindenki a maga ütemének megfelelően, eredményesebben fejlődhet, mint frontális, vagy képességek szerinti csoportbontásban – a fent már idézett több száz kutatás eredményei szerint is.

„Véletlenszerű csoportokat alakítok minden órán, van amikor működik, van amikor nem!”

A kooperatív tanulásszervezés és a csoportmunka téves azonosításának hátterére – fentebb már rávilágítottunk. E félreértés mellett sokszor figyelmen kívül hagyják a csoportfejlesztési folyamat lépéseit és/vagy véletlenszerű csoportokkal kísérleteznek a kooperatív tanulásszervezés bevezetésekor.

Még egy olyan osztályban is, ahol a tanulók frontális helyzetben a tanárral együttműködően viselkednek, szükséges a személyes és szociális kompetenciák állapotát, az osztály szociometriai térképét figyelembe venni a csoportok kialakításakor, hiszen a személyes és csoportbeli társas helyzetek más módon attitűdöket, képességeket, ismereteket mozgat-

nak meg. Az adaptáció elején nagyon átgondolt, csoporttagról csoporttagra végiggondolt és összeállított csoportokkal érdemes indítani az adaptációt, hogy a különböző meglévő kompetencia-elemek jól kiegészítsék egymást. Célszerű minden csoportban elhelyezni egy az adott tantárgyi terület iránt érdeklődő, vagy abban szorgalmasan tanuló gyereket, továbbá egy olyat, akinek a szociális kompetenciái erősek (közösségi emberek), s lehetőleg olyan is, aki e kettővel nem teremtett eddig kapcsolatot (perem helyzetű gyerekek), vigyázva arra, hogy a nagyon nagy ellentétek se kerüljenek egy csoportba. A négyfős csoportok arra is esélyt adnak, hogy minden csoportban minden tagnak lehessen legalább egy olyan társa, akivel vagy kölcsönös viszonyban áll, vagy legalább egyoldalú kapcsolat volt feltérképezhető a szociometriai mérés vagy az osztály megfigyelése során.

A kooperatív tanulásszervezés nem vár el együttműködési kompetenciákat a résztvevőktől, pusztán olyan helyzeteket teremt, ahol a résztvevők „kénytelenek” együttműködni, vagyis mozgósítani a személyes és szociális kompetenciákat – ezért paradigmátikusán strukturális megközelítés a kooperatív tanulásszervezésé, mert strukturális eszközökkel alakítja ki az ilyen helyzeteket. Sokszor előfordul, hogy az együttműködés nem gördülékeny az elején, éppen ezért szükséges jól végiggondolni a kialakítandó csoportokat. Ahhoz, hogy ezt megtehesse, a pedagógusnak alaposan ismernie kell a résztvevőket – többnyire olyan helyzetekben is megfigyelve őket, amelyek lehetővé teszik a spontaneitást, vagyis az automatikusan működtetett viselkedési formák megfigyelését is, nem csak a szabályozott frontális osztálytermi viselkedést. Ezért általában a kooperatív tanulásszervezés az osztályközösség megismerésével indul, amelyre a legjobb keretet a közösségfejlesztő, önismereti játékok, foglalkozások adják, ezek jelentősége felső tagozattól kezdve egyre inkább nő.

Bár azt gondolnánk, hogy a közösségfejlesztésre, önismeretre a kicsik a legfogékonyabban, illetve nekik van rá a legnagyobb szükségük, alapvetően életkorilag a legnagyobb kihívások ezen a téren felső tagozattól kezdődnek. Kisebb korban a közös tevékenység, a spontaneitásra is lehetőséget adó kreativitás, a közös szabályok követése hamar összehozza a kis közösséget, illetve a gyerekek spontán reakciói is hamarabb megismerhetők, feltérképezhetők, így hamarabb indulhat meg a közös fejlesztési-tanulási tevékenység is. Nagyobb korban néha nagyobb munkát igényel a résztvevők részéről az önmagukkal való szembenézés, a társakkal való együttműködés, a másik nemmel való ismerkedés – bizonyos időszakokban pedig egyenesen ez áll már az érdeklődés homlokerében. Aki ezeket a folyamatokat érzékelve, a résztvevőket valóban megszólítva, saját helyzetük ön-reflektív vizsgálatára lehetőséget adva törekszik a tanulási folyamat szervezésére, attól lehet, hogy nagyobb energiákat igényel az elején a közösségfejlesztés, a megfelelő csoportok megtervezése, majd az együttműködés kereteinek kialakítása. Azonban az érdeklődésüket követő, személyre szabott kihívásokkal és felelősségvállalásokkal ellátott, kölcsönösen egymásra épülő tevékenységekben dolgozó fiatalok exponenciális mértékben hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb fejlődésen mennek keresztül nemcsak a tanulmányaikban, hanem a személyes és szociális képességeikben is.

Véletlenszerű csoportokban nem az adaptáció elején, hanem inkább már éppen a közepén lehet hatékonyan dolgozni a kooperatív struktúrákban. Az elején nem várható el mindenkitől a motivált, együttműködő és empatikus részvétel. Az ehhez szükséges kompetencia-elemeket éppen a kooperatív helyzetek fogják mozgósítani és fejleszteni, hiszen ezeket gyakorolni kell ahhoz, hogy kialakuljanak. Vagyis az együttműködés nem feltétlenül lesz azonnal gördülékeny attól, hogy a kialakított kooperatív helyzet megkívánja, viszont azonnal felszínre kerülnek azok a területek, amelyeket fejleszteni kellene, akár egyénekre is lebontva, hogy az együttműködés hatékonyabb, eredményesebb legyen, oly módon, hogy a fejlődés minden egyes résztvevőnél kimutatható legyen. A jól megtervezett, heterogén alapszerepek munkáját természetesen támogathatjuk véletlenszerű, rövidtávú, egy-egy munkaszakaszt együttvégező csoportokkal, mint például a szakértői mozaikban, amikor

a csoporttagok elmennek a szakértői csoportjaikba, ahol saját anyagréseiken dolgoznak, majd visszatérnek, hogy megtanítsák egymást az alapcsoportjukban. Az adaptáció elején azonban az időszakos csoportokban, a fenti példában a szakértői csoportokban, ugyanúgy szükség lehet a heterogenitásra, a kompetenciák egymást támogató sokszínűségének a megtervezésére – így az időszakos csoportoknak is jól megtervezetteknek kell lenniük. Amikor már az osztály minden tagja képes együttműködő tanulásra (1-2 éves folyamatos fejlesztés után), akkor már szabadon alkalmazhatunk véletlenszerűen kialakított csoportokat is tanulási célok megvalósítására.

A véletlenszerű csoportalakítás az elején gyakran kudarchoz vezet, hiszen nem támogatják biztosan egymást az osztályban lévő erőforrások, a véletlenszerű csoportosításból akár hatékony, akár kudarcos tevékenység is következhet. Noha a jelentősége a kooperatív tanulásszervezésnek nem egyszerűen a csoportfejlesztésben van, mégis az egyik döntő pillére a kooperatív tanulásszervezésnek a folyamatos csoportfejlesztés. Önmagukban a struktúrák egy már jól együttműködő közösségben fejtik ki optimális hatásukat, ehhez azonban folyamatosan és tudatosan figyelni és fejleszteni kell a résztvevők személyes és szociális kompetenciáit, amelyre a legjobb kereteket az együttműködésre ösztönző kooperatív struktúrák adják a tudomány jelenlegi állása szerint.

A pedagógusok gyakran sajnálják az időt a csoportfejlesztés folyamataitól, a közösségfejlesztéstől – az elmúlt negyven év tapasztalata az, hogy a gyerekek, fiatalok, felnőttek teljesítménye fokozódik, amint az osztály- vagy egyetemi csoportközösség egyre érettebb formákat mutat. Az iskolai formális tanulás remek lehetőséget adna a hosszú távú csoportfejlesztési folyamatokra – egyébként frontális, nagycsoportos keretben is –, amennyiben a pedagógusok ismernék a közösségfejlesztés, a csoportfejlesztés, a csapatépítés, tágabb értelemben az osztálymenedzsment eszközeit. Ezen a területen a kooperatív tanulásszervezés által nyújtott eszköztár kimeríthetetlen, hiszen nemcsak számtalan modellt, konkrét gyakorlati eszközt sorol fel, hanem bekapcsolja a résztvevőket is a tevékenységi formák kialakításába. Arról nem is beszélve, hogy az intra- és interperszonális kompetenciák éppen olyan fontos, talán a legfontosabb kulcskompetencia-területek nemcsak a NAT, de az OECD kompetenciák közül is, jelentőségükre a mindennapi életben, társas kapcsolatokban, szakmai karrierépítésben például az érzelmi intelligencia kutatások hívták fel a figyelmet.

Ha a pedagógusok megértik, hogy a kooperatív struktúrák által teremtett helyzetek valójában fejlesztési helyzetek, amelyekben nekik szükséges követniük a személyes, szociális és tanulási kompetenciák alakulását, s a megfelelő helyen beavatkozni, s közvetlenül, konkrét gyakorlati minták adásával, elősegíteni azok fejlődését, akkor várható a siker. Ha csak automatikusan alkalmazható módszertani eszközként – „technika”-ként – alkalmazzák, akkor lehet, hogy csak részsikereket érnek el, a valódi autonóm és felelős tanuláshoz lassabban segítik hozzá a tanítványaikat.

Az alábbi példában egy egyszerű eszköz segítségével látható, milyen egyszerű a heterogenitás és az egyéni teljesítmény nyomon követése a folyamatok során.

„Gyakran mosolyognak meg oktató kollégáim azért, mert vastag filcekkel járok kurzusokat tartani. A csoportonként kiosztott négyzsinű filckészletek azonban lehetővé teszik, hogy én minden egyes résztvevő órai munkáját nyomon kövessem, az órai munkát instruáljam, továbbá a munkacsoportokhoz szükséges heterogenitást biztosítsam. Bizonyos helyzetekben szükséges a csoportokat jól összerakni pl. ha minden csoportban szükségem van egy jó angolra, akkor úgy rendezem a csoportokat, hogy mindegyikben üljön egy. Ha azt szeretném, hogy nekik meghatározott, de azonos szerepük legyen, akkor azonos színű filctollat kapnak, a színükhöz kapcsolódó szereppel: ők lesznek a Bátorítók, akiknek az lesz a feladata, hogy ellenőrizzék, hogy minden elhangzik-e angolul és magyarul is, mindenki képes-e követni a

feladatokat, a dialógust például egy kétnyelvű szeminárium során. Ha arról is gondoskodni szeretnék, hogy az időszakos csoportokban is mindig üljön egy jó angolos, akkor viszont csoportonként más színű filcet kapnak, s az időszakos csoportok kialakításához az azonos színű filccel rendelkezőket ültetem egy csoportba. Így a jó angolosok biztosan más csoportba kerülnek, vagyis minden csoportban lesz újra egy jó angolosunk. A vastag (12mm) filcek lehetővé teszik, hogy monitorozva a munkát, egyrészt olvasni lehessen az írásos és egyéb vizuális tanulási produktumokat, anélkül, hogy be kellene avatkoznia a megfigyelőnek a tanulási folyamatba, másrészt lehessen látni, hogy ki mit végzett a konkrét feladat során (a színek alapján ez látható). A négy színhez nem mindig kapcsolok szerepeket (például amikor csak rövid időre találkozom egy csoporttal), viszont a színekhez kapcsolódva négy utasítással az egész csoportot személyre szabva instruálhatom. Egy egyszerű vizuális eszköz, amely rengetek jelzési funkciót tölthet be egy kooperatíván strukturált, akár nagy létszámú, együtt tanuló csoportban.”

„Hiába alakítok mikro-csoportokat, ugyanazok dolgoznak, mint frontális osztálymunkában!”

Ez a megfigyelés általában akkor jön létre, ha valamelyik kooperatív alapelv hiányzik. Ha kialakulnak spontán „igavonók” egy-egy proaktív tanuló szerepvállalásával, s elkészülnek a csoportfeladatok, akkor bizonyosan nem építette be a pedagógus az ösztönző és építő egymásrautaltság elvét a feladatba, hiszen az igavonó a többiek nélkül is meg tudta oldani a feladatot. Az ösztönző egymásrautaltságot számos eszközzel erősítheti a pedagógus. Az első eszköz az építő sokszínűség – vagyis elegendően sokszínű kompetencia-készlet egy-egy mikro-csoport számára a feladat megoldásához. Amikor minden csoportba kerül egy-egy proaktív, lelkes tanuló, így biztosítunk egyenlő hozzáférést minden csoport számára a kezdeményező szerepvállaláshoz. Önmagában azonban ez kevésnek bizonyult, hiszen önállóan is meg tudta oldani a közösnek szánt feladatot, sőt az óra végére esetleg neheztel is már, hogy végig a „többiek helyett kell dolgoznia”. Ilyen esetben további, konkrét részvételre ösztönző egymásrautaltságot szükséges kialakítani. Például a közös feladat anynyi részből áll, ahány csoporttag, s mindegyik részt másnak kell megoldania a csoportban (feladat-egymásrautaltság), minden megoldást először mindig más csoporttag ellenőriz, s ha nem jutnak dűlőre, akkor csatlakozik a két másik csoporttag is. Így a feladat-struktúra lehetlenné teszi, hogy egyetlen ember oldjon meg minden feladatot, illetve hogy minden feladatot, mindig ő ellenőrizzen. Vannak olyan feladatok, amikor egy-egy embernek ugorhat be esetleg csak a megoldás, vagy van sikeres javaslata a megoldás keresésére. Ilyenkor például a diákquartett struktúrában (ARATÓ – VARGA, 2012) az még kevés a feladat elvégzéséhez, hogy végre meg tudta oldani a csoport a közös feladatot, addig kell eljutniuk, hogy ezt a megoldást mindenki alkalmazni tudja, és el tudja magyarázni másoknak (tananyag-egymásrautaltság).

Előfordulhat, hogy a személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség hiányzik a csoportfolyamatokból. Ha a csoportban nincs mindenkinek jól elhatárolt, saját, a többiekétől különböző egyéni feladata, amelynek teljesítését folyamatos nyilvánosság kíséri, akkor valóban előfordulhat, hogy lesznek „igavonók” és „potyautasok”, vagyis sérül az együttműködés. A csoportokon belüli szerepeket, feladatokat úgy kell kialakítani, hogy mindenki személyesen vállaljon felelősséget a tanulási feladatokért, s azok teljesítése egyénenként is nyomon követhető legyen. Ellenkező esetben valóban előfordulhat aránytalanság a feladatok végrehajtásában.

„Hiába szervezem meg az órát az alapelvek szerint, a tanulók fellázadnak, nem hajlandók végezni a feladatokat!”

Ennek egy másik változata: „A tanulók ragaszkodnak a frontális munkához!”. Általában olyan esetekben lehetséges ez, ahol a tanulásban résztvevőket valójában nem érinti meg az adott tudomány-terület, annak tanulását nem érzik fontosnak, vagy nem látják annak jelentőségét. Ilyen esetekben a résztvevők fárasztónak érzik, hogy a „tanár témájához” aktív módon asszisztálnak, vagy hogy őket komolyabban nem érdeklő témákat alaposan átbeszéljenek és megtanuljanak, inkább választják a passzív hallgatásra épülő jegyzetelgetést, vagy órai semmittevést. Itt a cél a tanulásban résztvevők bevonódásának vizsgálata, a belső ösztönző tendenciák megszólítása, mozgásba hozása. A probléma- vagy kíváncsiság-orientált folyamatszervezés egyik fontos lépése, hogy feltérképezik a résztvevők hozzáállását az adott tudományterülethez, annak problémáihoz, fontos területeihez stb. Minél világosabbak a tanulói attitűdök, annál világosabban lehet a tanulmányi és egyéb fejlesztési célokat is kitűzni.

Egy másik lehetséges eset, hogy a tanulásban résztvevők túl magas kihívással szembesültek, vagyis nem képesek a feladatok megoldására. Itt akkor a fejlesztési célokat szükséges korrigálni, olyan tevékenységekre váltani, amelyek azonnali módon segítenek mozgásba hozni, fejleszteni a feladatmegoldáshoz szükséges ismereteket, képességeket, attitűdöket. Ha a Pitagorasz-tételt tanítaná valaki, de a résztvevők a szorzással sincsenek tisztában, akkor a szorzással kapcsolatos képességfejlesztési feladatokat nem érdemes kikerülni, hanem kifejezetten előtérbe érdemes hozni azokat, módosítva a tervezett folyamatot.

Az is előfordulhat, hogy a csoport nincs olyan helyzetben vagy állapotban, hogy egy együttműködési helyzetben boldoguljon, ilyenkor érdemes a közösségfejlesztési célokat szemügyre venni, célkitűzéseket megfogalmazni, s a lehető leghamarabb hozzálátni a csoport, az osztály közösségének a fejlesztéséhez – ahogyan erről a fentiekben is szó volt már.

„Nagy létszámú osztályokban nem működik!”

Ennek a vélekedésnek a másik oldalról megfogalmazott verziója, hogy „Kis létszámú osztályokban nincs értelme kooperatívan szervezni a folyamatokat!”. Ezek mögött a kijelentések mögött az a félreértés áll, hogy a kooperatív tanulás szervezés valójában a csoportmunkával azonos. Nem veszik figyelembe, hogy a lényeg a mikro-csoportokban történik, vagyis a kooperatív tanulás szervezés alapelveit a mikro-csoportokon belül is érvényesíteni szükséges, hogy a tanulási eredményességet, valamint a személyes és szociális kompetenciák fejlődését garantálni tudják. Ehhez 2-5 fős mikro-csoportos szerkezet kialakítása szükséges. Az egyik gyakori alkalmazási hiba, amikor a nagy létszámú osztályokban nagy létszámú mikro-csoportokat hoznak létre (6-8 fő), illetve a terem berendezésére hivatkozva tartják lehetetlenné a mikro-csoportos szerkezet kialakítását. Alapvetően az egyenlő részvétel és hozzáférés garantálására nagy létszámú, s rögzített berendezésű termekben a két-fős mikro-csoportok bevezetése javasolt, vagy legalábbis az elején mindenképpen párokban érdemes a közös tevékenységeket, tanulási feladatokat megszervezni, amelyre aztán épülhet a négyfős csoportok tevékenysége. A lényeg éppen az lenne, hogy minden egyes résztvevő számára garantált legyen az a partneri nyílvanosság, amelybe személyesen beléphet, informálisan kifejezheti érdeklődését, igényeit, megoszthatja tanulási eredményeit, kérdéseit, félreértéseit. Erre nagy létszámú csoportok esetében a páros munka tud garanciát biztosítani. A páros szerkezetben, ha konfliktus lép fel, akkor a tanulási folyamat csak az adott párnál szükséges megszakítani, s konfliktuskezelési képességeket fejleszteni azonnali beavatkozással, vagy esetleg a tanulási feladatot kiigazítani, amennyiben szüksé-

ges. Így a nagycsoport többi tagja folytatni tudja a munkát, a páros szerkezetben így nem egyetlen interakcióra kénytelen mindenki koncentrálni (pl. a konfliktusos helyzet miatt megszakított folyamatra), hanem mindenki a személyes keretek között zajló tevékenységére koncentrálni.

Kis létszámú osztályok esetében, ugyanúgy fontos a párokra, triókra, négyfős csoportokra épülő szerkezet, hiszen a személyes és interperszonális kompetenciák gyakorlásához, mozgósításához, fejlesztéséhez a tanulóknak esélyt szükséges biztosítani ilyen helyzetekben való részvételre. Fontos érv továbbá, hogy a személyre szabott, individualizáló differenciálás kis létszámú osztályokban is párhuzamos interakciókat igényel. Hiába kis létszámú az osztály, a tanulók szükségletei, fejlettségi állapotai különbözők, így célszerű olyan szerkezetet biztosítani, ahol a különbözőség mentén mindenki egyenlően hozzáférhet a fejlődéséhez szükséges feladatokhoz és támogatáshoz.

Összegzés

Ebben a tanulmányban olyan mítoszokat, félreértéseket vettünk sorra, amelyekkel az elmúlt húsz év során a gyakorlatban találkoztunk a kooperatív tanulásszervezéssel ismerkedők részéről. A legfontosabb üzenet a félreértésekkel kapcsolatban, hogy ez a paradigma a tanulás szervezési szintjén javasol megoldásokat azokra a problémákra, amelyekkel a tanárok nap mint nap szembesülnek a tanítás-tanulás folyamata során (nem egyenlő részvétel, tanulók motiválatlansága, fegyelmezetlenség stb.). A megoldások keresésében segíthet a tanulási folyamatok kooperatív módon történő megszervezése, ehhez azonban figyelembe szükséges venni az összes eddig feltárt kooperatív alapelveket. Ugyanakkor nem megkerülhető az a tény sem, hogy a kooperatív struktúrák kialakítása inkább kiinduló feltétele a hatékony, eredményes és méltányos tanulásnak. Ugyanis a tanulás szervezőinek szükséges megismerniük a tanulásban résztvevők különböző kompetenciáit, s olyan folyamatokat tervezniük, amelyekben ezek a kompetencia-elemek fejlődhetnek, a mikro-csoportos szerkezetben tanulók mikro-közösségekké érhetnek, s az egész osztály együtt tanuló közösséggé válhat.

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2011a): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege in Kozma Tamás – Perjés István szerk.: *Új kutatások a neveléstudományokban*. 2010, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.11-22.
- ARATÓ Ferenc (2011b): Csoportalakítás és csoportfejlesztés kooperatív tanulásszervezéssel hallgatói csoportokban. in Arató Ferenc szerk. *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs 89-105.
- ARATÓ Ferenc (2014): On deconstruction of Education. In *Hungarian Educational Research Journal* 4(4).
- ARONSON, Elliot (2008): *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 504.
- BÁRDOSY Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. in Vastagh Zoltán szerk. (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, 6-25.
- BUZÁS László (1969): *A csoportmunka időszerű kérdései*. Budapest: ELTE Neveléstudományi Tanszék – Tankönyvkiadó, 90.
- BUZÁS László (1974): *A csoportmunka*. Budapest: Tankönyvkiadó, 322.
- CIARROCHI, Joseph – FORGAS, Joseph P. – MAYER, John D. (2004): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Budapest: Kairosz Kiadó.

- COHEN, Elisabeth G. – LOTAN, Rachel A. (1994): *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms, Teachers*. New York – London: College Columbia University.
- HORVÁTH Attila (1995): *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben*. Budapest: IFA.
- JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Practice*. Edina: Interaction Book Company.
- JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W. (1999): *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. (2009): *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. Downloaded from <http://er.aera.net> on July 14, 2015.
- JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T., STANNE, Mary Beth (2000.): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minnesota: University of Minnesota.
- KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kiadó.
- KAGAN, Spencer – KAGAN, Miguel (2009): *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
1. MARZANO, R., PICKERING, D., POLLOCK, J. (2001): *Classroom Instructions that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria: Assotiation for Supervision and Curriculum Development.
- NISSEN, Peter – IDEN, Uwe (1999): *Moderátoriskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó .
- PETHÓNÉ Nagy Csilla (1999): Kooperatív tanulási módszerek az irodalomtanításban. in VASTAGH Zoltán szerk. (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet,91-106.).
- VASTAGH Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- VASTAGH Zoltán szerk. (1990): *Mit lehet tenni a hátrányos helyzetű gyermekekért?* Veszprém: Megyei Pedagógiai Intézet.
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöck Henrik Szakkollégium. 156-178.