

**Turmezeyné dr. Heller Erika**

**A tehetséggondozás lehetőségei  
a kooperatív tanulásban**

**Debrecen, 2011**

*Lektorálta:*  
Dr. Tóth László

ISBN 978-963-89167-5-4

Didakt Kiadó, 2011.

*Felelős Kiadó:*  
Didakt Kiadó ügyvezetője

*Nyomdai munkák:*  
Center-Print Nyomda Kft., Debrecen

## Tartalom

Előszó .....	5
<b>1. A tehetséggondozás és a kooperatív tanulás kapcsolata .....</b>	<b>7</b>
1.1. A tehetség fogalma .....	7
1.2. A tehetségfejlesztés szervezési formái, módszerei .....	11
1.3. Társas kapcsolatok a nevelésben; a tehetséges tanulók személyiségének és társas készségeinek fejlesztése .....	13
1.4. A kooperatív tanulás helye a stratégiai tanítási-tanulási módszerek rendszerében .....	15
<b>2. A kooperatív tanulás előkészítése .....</b>	<b>21</b>
2.1. Tervszerű csoportalakítás .....	21
2.2. Az értékelés rendszere .....	25
2.3. A kooperatív tanulás bevezetése: az együttműködés képességének fejlesztése, csoportfejlesztés .....	28
2.3.1. A közös munka szabályainak kialakítása, a csoportok működésének szabályozása .....	33
2.3.2. A pozitív csoportlétkör megalapozása .....	35
2.3.3. A csoportok identitásának erősítése .....	40
2.4. A tanítás-tanulás tervezése .....	45
2.4.1. A tanulás-szervezés-tanulásműködés további szempontjai .....	45
2.4.2. A tanóra felépítése .....	47
<b>3. Kooperatív technikák az oktatás folyamatában .....</b>	<b>49</b>
3.1. Az ismeretszerzés .....	49
3.1.1. Interjú .....	50
3.1.2. Véleményvonal .....	50
3.1.3. Sarkok választása .....	52
3.1.4. Mozaik .....	52
3.1.5. Telefon .....	55
3.1.6. Villámkártya .....	56
3.2. A tanultak alkalmazása .....	57
3.2.1. Kerekasztal .....	58
3.2.2. Edzés párban .....	58
3.2.3. Feldarabolt mondatok .....	59
3.2.4. Csoportkonzultáció .....	59
3.2.5. Gondolkodásfejlesztés – kérdésalkotással .....	60
3.2.6. Gondolkodásfejlesztés – csoportosítással .....	62
3.3. Rendszerezés és rögzítés – gondolattérképpel .....	63
3.4. Az ellenőrzés és értékelés .....	65
3.4.1. Diákkvartett .....	65
3.4.2. Csoporthoz tartozó teszt .....	66

<b>4. Problémák a csoportok működésében</b> .....	67
4.1. Szerepek .....	68
4.2. Kommunikációs minták.....	69
4.3. Szituációs játékok, modellálás, megerősítés .....	71
4.4. „Heti készség” .....	71
Felhasznált irodalom.....	73

## Előszó

Pedagógusok egymás közti beszélgetésében gyakran hangzik el, többnyire egy sóhajtással kísérve, hogy a mai gyerekek mások, mint a tíz-húsz évvel ezelőttiek. E vitathatatlan tényből egyre többen jutnak el a felismeréshez, hogy szükség van a korábban többé-kevésbé bevált oktatási-nevelési rutin megújítására. A kooperatív tanulás számos lehetőséget, előnyt kínál ehhez. Napjainkban az oktatáspolitikai is szorgalmazza alkalmazását, és egyre több iskola, illetve pedagógus ismerkedett meg e módszer-együttessel.

A kooperatív tanulás eredeti célja az volt, hogy a szociokulturális hátrányai miatt az iskola által nehezen megközelíthető, többnyire így gyengén is teljesítő gyerekek fejlődését segítse. Azonban e munka egyik célja annak bemutatása, hogy a tehetségesek is sokat profitálhatnak a kooperatív tanulásból. A kooperatív tanulás egyik haszna a differenciálást elősegítő rugalmas tanulásszervezés terén mutatkozik meg. Ennél is többet ad azonban az a számtalan lehetőség, amely a nevelés, a személyiségfejlesztés terén kínálkozik. A tehetséggondozás korszerű szemlélete rámutat, hogy a tehetségesek fejlesztése nem szűkíthető le a képességek fejlesztésére, hanem a teljes személyiséget kell szem előtt tartanunk. Az egyén szakmai- és magánéletének, boldogulásának, kiteljesedésének segítése a tehetséggondozás távlati célja.

A kooperatív tanulás legnagyobb értéke tehát éppen a nevelés területén van, azonban ennek a hatásnak a bekövetkezéséhez nem elegendő egyszerűen csak a kooperatív technikák alkalmazása a tanórákon. Bár e technikák jól hasznosíthatók az oktatásban, azonban önmagukban csak részei egy összetett rendszernek. E könyv – az egyébként már szélesebb körben ismert technikákra való utalások mellett – elsősorban a komplex rendszer kiépítésére, működtetésére helyezi a hangsúlyt, illetve ad konkrét javaslatokat a megvalósításhoz abban a meggyőződésben, hogy a tehetséggondozás szempontjai csak így érvényesülhetnek igazán. A nevelő, személyiségfejlesztő hatás intenzitása azokon a pedagógiai, pszichológiai, szociálpszichológiai törvényszerűségeken alapul, amelyeknek ismerete segíti a kooperatív tanulás rendszerelemeinek megértését és alkalmazását. Feltételezhetően a pedagógus Olvasó már birtokában van e tudásnak, ezért célszerűbbnek tűnt, hogy ezek felidézése ne különüljön el önálló fejezetté, hanem a gyakorlati alkalmazással párhuzamosan, mintegy indoklásként kapcsolódjanak a megfelelő helyen.

A kooperatív tanulás voltaképpen nem rendelkezik valamiféle egységes, univerzális érvényű szabálykönyvvel, terminológiával. Már csak azért sem lenne ez lehetséges, hiszen világszerte számtalan pedagógus alkalmazza – különféle oktatási környezetben. Magyarországon a legelterjedtebb, a gyakorló pedagógusok számára készült kézikönyv Spencer Kagan (2001): Kooperatív tanulás című műve. Mivel e könyvet sokan ismerik, ezért a könyvben jobb tájékozódás kedvéért az általa használt megnevezéseket fogjuk mi is alkalmazni.

*A szerző*

# 1. A tehetség gondozás és a kooperatív tanulás kapcsolata

Széles körben ismert tény, hogy a kooperatív tanulás kidolgozóinak célja a heterogén összetételű osztályok különböző szükségletű tanulóinak hatékony, integrált oktatása, nevelése volt. A kooperatív tanulás valóban jelentős eredményeket hozott a hiányos szocializációjú, a többségitől eltérő kulturális háttérű diákok körében. A következőkben a tehetség gondozás főbb alapelveinek felidézéséhez kapcsolva röviden áttekintjük, hogy az egyes pontokon hogyan kapcsolódnak össze a kooperatív tanulás eszközei a tehetség gondozás céljaival.

## 1.1. A tehetség fogalma

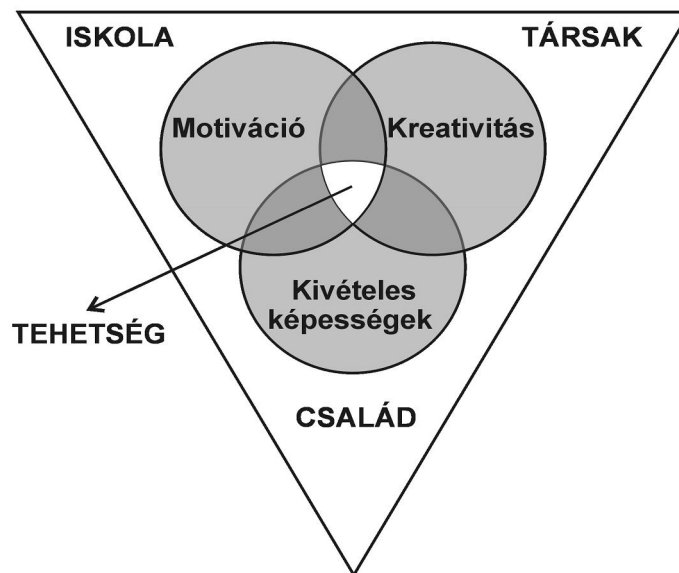
A tehetség két alapvető kritériuma a kivételesség és a társadalmi hasznosság. Magának a tehetség fogalmának a meghatározása a 19. század vége óta, vagyis amikor e területen az első tudományos igényű elméletek születtek, jelentős változáson esett át.

A tehetség-fogalom alakulásának, különböző értelmezéseinek rövid áttekintése előtt érdemes előljáróban Czeizel Endrét (2000) idézni, aki a tehetség kritériumait a következőképpen határozza meg: „A tehetség (1) potenciált, lehetőséget, ígéretet, esélyt jelent (2) olyan kiemelkedő teljesítményre, amely (3) társadalmilag hasznos, és amely (4) meglegedettséggel, örömmel, tehát sikerélménnyel jár elérője számára.” (i.m. 9. o.)

A tehetség kutatás kezdetekor általános volt az a meggyőződés, hogy a tehetség egyenlő a kiemelkedő képességekkel. E szemlélet tarthatatlansága bebizonyosodott. A korai kutatások közül elég itt csak Terman (Terman és Oden, 1954, idézi Balogh, 2004) eredményeire utalni, aki az Egyesült Államokban egy meghatározott korosztály 250.000 gyermeke közül a legintelligensebb 1500 életútját harminc éven át követve kénytelen volt elvetni saját eredeti hipotézisét, mely szerint a kiválasztottak közül fognak kikerülni az ország kiválóságai.

Ily módon is bebizonyosodott, hogy a tehetséget nem lehet egyetlen összetevőre leszűkíteni, ennek megfelelően a tehetség korszerű szemléletének mindahány elméletalkotója a komplexitást hangsúlyozza (bővebben ld. Balogh, 2006). Az ebben a szellemben született számos modell közül Renzulli (1978), Mönks (Mönks és Knoers, 1997, mindkettőt idézi Balogh, 2006), majd Czeizel (1997) egymásra épülő, azt továbbgondoló munkái meghatározó jelentőségűek.

Az alábbi ábra belső körei a kiindulásul szolgáló Renzulli-féle modellt tartalmazzák, amelyet Mönks egészített ki a későbbiekben (1. ábra).



1. ábra. Mönks–Renzulli komplex tehetség-modellje (1997)

Renzulli álláspontját következőképpen foglalta össze (1978, 28. o., idézi Balogh, 2004): „A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amik az emberi vonások három alapszoportjának interakcióját tükrözik. Ez a három alapszoport az átlagon felüli általános és/vagy specifikus képességek, magas fokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás”. E nézet tehát azt is hangsúlyozza, hogy mindhárom tulajdonság szükséges, és egyenlő szerepet játszik, amint azt az 1. ábrán, a három kör interakciójába eső területen nyíl jelöli.

Egyre nagyobb empirikus támogatást nyertek az idők során azok az elméleti feltételezések, amelyek a tehetséghez szükséges faktorok interakcióját vizsgálták. Ez vezetett Mönks többtényezős tehetség-modelljéhez. A kivételes képességek, a motiváció és a kreativitás összetevőkön kívül ez a modell a családot, az iskolát és a társakat is bevonja, mint meghatározó környezeti tényezőket.

Czeizel Endre (1997) a fenti modellt integrálva további szempontokra hívja fel a figyelmet. Az átlagon felüli képességek körében különválasztja az általános intellektuális képességeket és a speciális mentális képességeket,

miközben természetesen ő is fontosnak tartja a kreativitást és a motivációs tényezőket. Kiegészítésképpen utal a társadalom mint tágabb környezet szerepére is, amelyek szintén döntően befolyásolja, hogy az egyén mennyit tud valóra váltani a benne rejlő lehetőségekből. Czeizel mindezek mellé egy kilencedik, ún. „sors-faktort” is rendel, hiszen a kiteljesedéshez szükséges az egészség, a megfelelő élettartam megélése is.

Bár mindhárom kutató hangsúlyozza, hogy a kivételes képességek kibontakozásában voltaképpen az egész személyiség részt vesz, témánk szempontjából mégis érdemes Gardner (1985) „többszörös intelligencia” elmélete is utalni. Gardner arra hívja fel a figyelmet, hogy az intelligencia fogalma nem szűkíthető le azokra a képességekre, amelyeket a hagyományos intelligenciatesztek mérnek. E képességeket a nyugati kultúra – és nem mellékesen az iskolái is – túlértékeli, pedig a különböző kultúrák eltérő képességeket preferálnak. Az antropológiai megközelítés értelmében intelligenciának tekint minden olyan területet, amelyet akár egyetlen kultúra is, de értéknek tekint. További érvként arra is utal, hogy az általa definiált területek biológiai értelemben is önálló modulok. E szellemben a következő intelligenciaterületeket különbözteti meg:

- Logikai-matematikai,
- Nyelvi,
- Testi – kinezetikus,
- Térbeli,
- Zenei,
- Interperszonális,
- Intraperszonális.

Későbbi munkájában (1998) további három területet is említ: a természeti, a spirituális és az egzisztenciális intelligenciát.

Gardner maga is megfogalmazta, hogy a hagyományos iskolai képességfejlesztés egyoldalúan az első két területet preferálja, illetve honorálja, pedig mind a harmonikus személyiséghez, mind az életben való boldoguláshoz ennél többre lenne szükség. A tehetséggondozás szempontjából – a speciális tehetségfajták definiálásán kívül – általános érvennyel megfogalmazható elvárás az intra- és interperszonális intelligencia fejlesztése.

Azt, hogy egyes – az intellektuális szférán kívül eső – személyiségvonások milyen erősen képesek befolyásolni a későbbi sikerességet, jól illusztrálja Mischel híres „Gumicukor tesztje”(Shoda és tsai, 1990, idézi Goleman, 1997). Ennek során négyéves gyerekeket hívtak be egy szobába, ahol egy felnőtt tartózkodott. A felnőtt arra hivatkozott, hogy rövid időre ki kell mennie, de az asztalon hagy egy gumicukrot, amit a gyerek akár meg is

ehet, ám ha nem eszi meg addig, ameddig a felnőtt távol van, akkor visszaterésekor összesen két gumicukor lesz a jutalom. A felnőtt távollétében a gyerekek viselkedését is megfigyelték. Természetesen voltak, akik nem tétováztak, hanem rögtön engedtek a pillanatnyi készítésnek. Mások próbálták elterelni a figyelmüket: befogták a szemüket, énekeltek, beszéltek magukban. Közülük a szilárdan kitartók el is nyerték jutalmukat, a két gumicukrot. A kísérlet az egykori négyévesek tizennyolc éves korában folytatódott. Azt vizsgálták meg, hogy milyen erős az összefüggése az érettségi eredményének a négyéves kori intelligenciahányadossal, illetve a gumicukornak való ellenállással. Az eredmények szerint az érettségi eredményét kétszer olyan jól jelezte előre a gumicukor próba, mint az intelligenciahányados. Emellett az érzelmi és társas élet terén is szembeszökő különbséget tapasztaltak a pillanatnyi vágyaikat egy távolabbi cél érdekében késleltetni képesek/képtelenek csoportja között. Előbbiek jobb társas készségekkel, megküzdési képességgel rendelkeztek, önállóbbak, magabiztosabbak, kezdeményezőbbek voltak.

A fenti kísérletet Goleman idézi, aki meghonosította az érzelmi intelligencia (1997), majd a társas intelligencia (2007) fogalmát, Gardner (1985) elméletére rímelve. Mára elfogadottá vált, hogy ezek színvonala megjelenik az egyén hatékonyságában, sikerességében, személyes boldogságában. Az alulteljesítő tehetségesek problémái is elsősorban a társas- és érzelmi szférában gyökereznek (vö. Gefferth, 2000). A kooperatív tanulás a társakkal való gyakori interakciókon keresztül ad alkalmat a gyakorlásra, fejlesztésre. Emellett a folyamatos együttműködés során a kommunikációra is több lehetőség nyílik. E készségek ugyanis éppúgy gyakorlással fejleszthetőek és fejlesztendőek, mint minden más készség.

A mai tehetségigéretnek olyan világban kell majd pályájuk során megállniuk a helyüket, ahol másokkal való együttműködés nélkül nem lehet érvényesülni. A magányosan alkotó zseni romantikus képe már a múlté: napjainkban még elképzelni is nehéz lenne a tudományos, gazdasági vagy éppen a művészeti életben olyan helyzetet, amelyben ne lenne szükség a másokkal való együttműködésre.

A kvalifikált munkakörökre megfelelő munkatársak kiválasztásakor egyre elterjedtebb az ún. „assessment center” (értékelő központ) eljárás. Ennek során az életrajzuk alapján legmegfelelőbbnek tűnő, szakmai interjúk már átesett jelentkezők közül választják ki az állást elnyerő személyt. Az eljárás lényege, hogy nem az előzetes információk alapján már amúgy is feltételezhető szaktudást vizsgálják, hanem egyes személyiségjellemzőket. A jelentkezőket csoportokban dolgoztatják többnyire egy teljes napon át, úgy alakítva a helyzetet, hogy ezzel olyan tulajdonságaikat is megismerjék,

amelyek hosszabb távon befolyásolják a későbbi beválást. A sok kiváló jelelt közül végül a társas helyzetben való megfelelés és a kommunikációs készségek alapján választanak.

Korunk társadalmában egyfelől nélkülözhetetlen az együttműködés, másfelől pedig az ehhez szükséges készségek, képességek elsajátításában egyre kevésbé lehet a családra, mint az elsődleges szocializáció színterére számítani. Az anyák munkába állása, az egyszülős családok mind gyakoribbá válása, az együtt élő nagycsaládok eltűnése mind ebbe az irányba hat. Egyre több gyerek nő fel testvér nélkül, aki pedig így a kortárskapcsolatokban való eligazodásnak fontos gyakorlati lehetőségétől esik el.

Egyre több gyerek érkezik úgy az iskolába, hogy korábban a családban magától értetődően elsajátított viselkedési szabályok, együttélési normák, értékrend terén komoly hiányosságokkal küzd. Az iskola nem hunyhat szemet e fölött, hanem morális kötelessége a szocializációs hátrányok kompenzálása. Mégis – a PISA vizsgálatok eredményei szerint – a magyar iskola-rendszer ahelyett, hogy csökkentené, inkább mélyíti az otthonról hozott különbségeket az évek során.

## **1.2. A tehetségfejlesztés szervezési formái, módszerei**

A tehetségesekkel való foglalkozás változatos keretek között történhet, ideális esetben ezek közül minél több is jelen van. Az iskolai tanórai, illetve tanórán kívüli helyzetek mellett az iskolán kívül, esetleg az iskolától szervezetenként független helyszínek is szerepet játszanak. Balogh (2006) a következő szervezeti kereteket sorolja föl:

- a tanórai differenciálás különféle formái,
- speciális osztály,
- fakultáció,
- délutáni foglalkozások (szakkör, blokk, önképzőkör stb.),
- hétvégi programok,
- nyári kurzusok,
- mentor-program.

Bár a kooperatív tanulásra jellemző csoportok első pillantásra az osztálykeretekhez kötődnek, azonban alkalmazásuk talán még fontosabb az olyan, a gyerekek számára kevésbé ismerős és ezért kevésbé meghitt környezetben, amelyben csak alkalmilag vesznek részt. Ahhoz, hogy a heti néhány órára, vagy évenként egy hétre összeálló közösségben valóban jól érezzék magukat, nagyban hozzájárul, ha a kooperatív tanulás eszközeivel pozitív társas élményeket nyújtunk.

A tehetség fejlesztésének alapvető módszerei (1) a differenciálás, (2) a gazdagítás, valamint a hazánkban csak bizonyos részterületeken megvalósuló (3) gyorsítás (vö. Balogh, 2006). Ugyanakkor a módszereken, szervezeti kereteken túl a korszerű tehetséggondozásnak van két kiemelt tartalmi szempontja is: a tehetséges tanulók személyiségének és társas készségeinek fejlesztése.

Témánk, a kooperatív tanulás és tehetséggondozás kapcsolata szempontjából a differenciálás és a gazdagítás kérdését érdemes szemügyre venni.

(1) A tehetséggondozás szervezési módszerében nélkülözhetetlen a differenciálás. Annak ellenére, hogy minden pedagógus tudatában van a diákjai közti számtalan különbségnek, eltérő igénynek és sajátosságnak, a gyakorlatban mégis nehezen tudják a differenciált fejlesztést megvalósítani. Igaz ugyan, hogy nincs két egyforma gyerek az osztályunkban, de mindegyikük számára nem tudunk személyre szóló oktatást nyújtani. Leggyakrabban a diákok előzetes tudását, tanulási képességeit, esetleg érdeklődését, motivációját tekintik a differenciálás alapjának. Másfelől a differenciálásban alapvető elvárás a változatos munkaformák alkalmazása, amellyel a diákok társas szférájára: társas képességeire és szükségleteire, társas pozíciójára is reflektálhatunk. A csoportokra épített tanítási-tanulási folyamat éppen a gyerekek társas igényeire épít. Az egyes munkaformák elemzésére a későbbiekben fog sor kerülni, azonban már most leszögezhető: a kooperatív tanulás nem szűkíthető le a csoportmunkára, hanem egyik fő értéke éppen az, hogy valamennyi munkaformát integrálni képes. Eszközrendszere megkönnyíti továbbá a bármilyen elv alapján is történő differenciálással óhatatlanul együtt járó bonyolult szervezést.

(2) Tartalmi szempontból a tehetséggondozásnak a legfőbb alapelve a gazdagítás. Célja alapvetően az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyagon túllépő fejlesztése, ami az érdemi tehetségfejlesztés lényegét jelenti.

*Passow* (1958, idézi Páskuné, 2000, 200. o.) a gazdagításnak négy fajtáját határozza meg:

- A „mélységben történő gazdagítás” során több lehetőséget kapnak a tehetséges gyerekek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint „átlagos” vagy gyengébb képességű társaik.
- A „tartalmi gazdagításnak” az tekinthető, ha a tananyag összeállításában a tanulók érdeklődését, szükségleteit is figyelembe vesszük.
- A „feldolgozási képességek gazdagítása” elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti. Erre különösen ajánlhatóak az interdiszciplináris tevékenységek.

- A „tempóban történő gazdagítást” a tehetséges gyerekek átlagosnál gyorsabb haladása teszi lehetővé. Így az adott időkeretben többet, illetve mást is nyújthatunk nekik.

A legismertebb gazdagító modellek mindegyike (például Renzulli és Reis, 1986, Feldhusen és Kolloff, 1986, Betts, 1986, valamennyit idézi Balogh, 2004) tartalmazza a csoportélményt, ami a kooperatív tanulásnak is egyrészt alapelve, másrészt szisztematikusan kiépített rendszerével, a csoportdinamikai folyamatok szabályozásán keresztül a pedagógus számára annak megvalósításához is kézzel fogható segítséget nyújt.

### **1.3. Társas kapcsolatok a nevelésben, a tehetséges tanulók személyiségének és társas készségeinek fejlesztése**

Amikor nevelésről beszélünk, hajlamosak vagyunk azt leszűkíteni a felnőtt-gyerekek közti kapcsolatra, és ritkábban gondolunk arra, hogy a kortársak is formálják egymást, méghozzá az életkor előre haladtával egyre intenzívebben – és a felnőttek által egyre kevésbé kontrollálhatóan. A kortárskapcsolatokban rejlő személyiségformáló erőt leggyakrabban akkor vesszük észre, amikor azt kell megállapítanunk, hogy „rossz társaságba keveredett” a gyerek. A kooperatív tanulás tudatosan épít a kortársak közti kapcsolatra, és eszközzel hatékonyan képes azt a helyes mederbe terelni oly módon, hogy a kívánatos folyamatokat serkenti, a kedvezőtleneket pedig megelőzi.

A kooperatív tanulás kielégíti a tehetségesek speciális társas és emocionális szükségleteit is. Tudjuk, hogy a gyerekek iskolához való viszonyában meghatározó a diáktársaikkal való kapcsolat milyensége, ami a tehetségeseknél gyakrabban okoz nehézséget, mint az „átlagos” gyerekeknél. Tehetségesnek lenni egyben „másságot” is jelent, ami a társas kapcsolatokban számos konfliktus forrása lehet. Frappánsan fejezi ki ezt a VanTassel-Baska (1989, idézi Balogh, 2006) által használt „tehetséggel való megküzdés” kifejezés. Gyakori a tehetségeseknél a megfelelő mértékű szociális konformitás hiánya is.

A tehetségesek társas-emocionális szükségleteinek ismerete, azok kielégítése sokat tehet a harmonikus személyiségfejlődésükért. Erre szemléletesen világítanak rá többek között azok a kutatások is, amelyek az alulteljesítés okait vizsgálják. Az alulteljesítés hátterében – akár okként, akár okozatként – fellelhetőek a társas-emocionális szféra zavarai. Dowdall és Colangelo (1982, idézi Gefferth, 2000) szerint az alulteljesítő tehetségesek viselkedésének közös jellemzői, hogy (1) szociálisan éretlenek, (2) labilisak,

emocionális problémáik vannak, (3) antiszociális viselkedésűek, agresszívak, (4) önértékelésük nem reális, illetve jellemzően alacsony. Terrassier (1985) a tehetségesek fejlődési sajátosságainak egy másik aspektusára hívja fel a figyelmet, amely megnehezíti fejlődésüket, sőt, pszichológiai problémákat is okoz. Az általa „diszszinkroniának” nevezett jelenség lényege abban áll, hogy a tehetséges gyermekek az életkorukat jóval megelőzik ugyan az intellektuális szférában, de más területeken az átlagostól nem tér el a fejlettségük. Tartós, súlyos következményekkel járhat az emocionális szférának az intellektuálistól elmaradó szintje, mivel a gyerek az őt érő intellektuális hatások érzelmi feldolgozására még nem képes. A szorongás, amit ennek következtében átél, neurotikus tünetekhez, akár depresszióhoz is vezethet. A diszszinkron fejlődés által okozott másik problématerületként a szerző a társas kapcsolatokban felmerülő nehézségeket említi. A tehetséges gyerekek inkább az övékéhez hasonló vagy náluk magasabb intellektusúak társaságát – idősebb gyerekekét, felnőttekét – keresik, ami miatt kortárskapcsolataik hátrányt szenvednek.

A kooperatív tanulás sokat tehet a kölcsönösen elfogadó, támogató légkör megteremtéséért. Erre számos külföldi kutatás mellett Benda József (2002a, 2002b) is, a kooperatív tanulás magyarországi úttörője, követéses vizsgálatában bizonyítékot szolgáltatott. Eredményei szerint a fejlődés megmutatkozik az önbecsülés, az önkontroll, a felelősségtudat növekedésében, az iskolai teljesítményhez való pozitív viszonyulásban. Az így tanuló osztályok szociometriai vizsgálata tanúsítja, hogy nincsenek kirekesztett gyerekek, párok, az osztályt átszövik a kölcsönös, pozitív kapcsolatok. Az egyéb szociometriai mutatók is azt mutatják, hogy a gyerekek mélyebben ismerik egymást, toleránsabban viszonyulnak társaikhoz. Az elfogadó, támogató légkör pozitívan hat az énképre. A társas készségek folyamatos gyakorlása során fejlődik az önismeret.

Már Arisztotelész is megállapította az azóta már közhelyszámba menő tényt, hogy az ember természeténél fogva társas lény. A társakkal való interakció lehetőségét jutalomként, annak hiányát pedig megfosztottságként éljük meg. (Gondoljunk arra, hogy még a börtönökben is a magánzárka számít a legsúlyosabb büntetésnek!) Ehhez képest a hagyományos iskola a frontális oktatás preferálásával a társas interakciókat csak az óráközi szünetekre korlátozza, a tanórán pedig fegyelmezetlenségnek minősíti. A frontális oktatás másik hátránya, hogy kevés lehetőséget ad a diákok aktivitására, ami szintén alapvető emberi szükséglet, gyermekkorban különösképpen.

A csoporthoz tartozás, csoporttá válás pszichológiai szükséglet. Ennek több vonatkozása is van. Affiliációs igényeink az emberek társaságának keresését, a szeretni és szeretve lenni élményét célozzák. A társak hozzájá-

rulnak önbecsülésünk fenntartásához, önismeretünk javulásához. Segítenek értelmezni a környezetet, segítve annak reális észlelését, értelmezését. Fokozódik az egyén biztonságérzete, mivel a csoportban védve érzi magát a külső fenyegetéssel, hatalommal szemben. A csoport az önmegvalósításban is serkentő, mivel az egyéni képességek kibontakozásához, elismeréséhez kedvező feltételeket teremt (vö. Bagdy és Telkes, 1988).

A tanulás is hatékonyabb, ha saját aktivitásunkhoz kapcsolódik. (Az ősi keleti bölcsesség szerint: „Amit hallok, elfelejtem, amit látok, arra emlékszem, amit csinálok, azt tudom is.”) A passzivitásba kényszerített diákok vérmérsékletüktől függően próbálják ingerszükségletüket kielégíteni... Némi túlzással úgy is mondhatnánk, a fegyelmezési problémák abból fakadnak, hogy a tanulókat az alapvető igényeikkel ellentétes frontális oktatásra alkalmas állapotba próbáljuk hozni.

Pedagógusok beszámolóiból is kiderül, hogy a gyerekek mennyire pozitívan fogadják a kooperatív tanulást. Egy második osztályos kislány néhány nap után azt kérdezte tanítójától: „Ezentúl már mindig csak játszani fogunk az iskolában?” Vagyis számára a társas élmények és az aktivitás hatására szórakozássá, örömteli tevékenységgé vált a tanulás. Egy tanító elmondása szerint reggel az érkező gyerekek első kérdése az szokott lenni: „Ugye fogunk ma is csoportokban dolgozni?” Egy másik iskolának a negyedikesek számára rendezett „diákpárlamentjén” a kérdés az volt, hogy a felső tagozaton is lesz-e kooperatív tanulás.

A kooperatív tanulás hatásmechanizmusának lényege, hogy az iskola tudatosan építi a társas kapcsolatok személyiségformáló, nevelő hatására. Mivel így egyben a diákok alapvető társas igényeit, szükségleteit is kielégíti, rendkívüli mértékben képes fokozni a tanulók iskolai, tanulási motivációját.

#### **1.4. A kooperatív tanulás helye a stratégiai tanítási-tanulási módszerek rendszerében**

A kooperatív tanulás a személyiségfejlesztési feladatokat a tanulási folyamatba építi be, így ezek nem igényelnek külön időkeretet, hanem a motiváció és a tanulói aktivitás erősödésével éppen fokozzák az oktatás hatékonyságát. Számos kutatási eredmény tanúsítja, hogy a kooperatív munkaformák során – a tanulásszervezésnek köszönhetően – a különböző képességű diákok egyaránt nagyobb és tartósabb tudásra tesznek szert, mivel a hatékonyabb időbeosztás miatt több a lehetőség a differenciálásra és a szóbeli megnyilvánulásra (vö. Kagan, 2001). Gyakran vetik az iskola szemére, nem is minden alap nélkül, hogy nem tanítja meg a diákokat tanulni. A „koopera-

tív tanulás” szóösszetételben nem véletlen, hogy nem a „tanítás”, hanem a „tanulás” szó szerepel jelzett szóként. Ez fejezi ki azt a szemléletet, hogy az oktatási folyamat a diákok aktivitására épít, ami egyben azt is jelenti, hogy a haladás a tanulók felelőssége is, azaz fokozottabban épít autonómiájukra. A nagyobb mértékű önállóságra természetesen fel is kell őket készíteni. A kooperatív tanulás gondot fordít a hatékony tanulási technikák elsajátíttatására, így a tehetségeseknek a differenciálás keretében alkalmuk nyílik a saját képességeiknek megfelelő szintű önálló munkára is. Az egyéni munka lehetőséget nyújt az önálló tanulás, információgyűjtés, a kreatív problémamegoldás, a kritikus gondolkodás gyakorlására. Több lehetőség nyílik a szóbeli megnyilvánulásokra, mint a hagyományos tanulásszervezés keretei között. Ugyanakkor nem csak saját, hanem csoporttársaik haladásáért is felelősek, így a jobb képességű diákok feladata a gyengébbek segítése. Pedagógusként mindannyian átélhettük, hogy mi magunk is mennyit tanulunk a tanítás során. A „tanítva tanulni” a tehetségesek számára is mélyebb tudást eredményez. A következőkben annak rövid elemzését érdemes áttekinteni, hogy mely módon épít a kooperatív tanulás az oktatás stratégiai szemléletére.

A tanulásszervezési módszerek elemzése a nemzetközi szakirodalomban jellemzően két irányzat mentén történik: egyfelől éppen az olyan, a tanítás-tanulás társas körülményeinek a fontosságát hangsúlyozó, a csoportdinamikai folyamatokra alapozó oktatási eljárások kerültek a középpontba, mint amelynek szellemében a kooperatív tanulás is működik. Másfelől számos kutatás tűzte ki céljául a különböző oktatási módszerek integrálását, amelyet Báthory (1992) a tanulásszervezés stratégiai vonulatának nevez (i.m. 197. o.). A stratégiai oktatási módszerek itt következő rövid összefoglalása, értékelése Báthory Zoltán (1987; 1992) munkáin alapul, az érdeklődő Olvasó is itt tájékozódhat bővebben.

A tanításmetodika stratégiai szemlélete azon a felismerésen alapul, hogy önmagukban az egyes tanítási és szervezési módszerek, oktatástechnikai eszközök alkalmazása nem eredményez érdemi különbséget a tanítás-tanulás eredményességében. Számos kutatás tűzte ki célul elkülönítetten e változók hatásának kísérleti és kontrollcsoportos összehasonlítását, amelyek mind azt igazolták, hogy a diákok tudásának mélysége és tartóssága nem ezeken múlik (Berliner és Gage, 1976, idézi Báthory, 1987). Az oktatás eredményességének javulása csak a különböző tényezők rendszerszerű szemléletétől várható, amely egyaránt kiterjed a célokra, követelményekre, az oktatás tartalmára, valamint az ezeket szolgáló módszerek, eszközök és szervezési módok, munkaformák kombinációjára.

Ez a felfogás számos elméletnek vált alapjává, ugyanakkor a tanulási stratégiák definíciójában, rendszerezésében, fogalomhasználatában az egyes

szerzőknél eltérő látásmóddal találkozhatunk. Ennek a munkának nem célja a különböző értelmezések bemutatása, hanem inkább annak összehasonlítása tűnik fontosabbnak, hogy a tanítás-tanulás funkcionális alapelvei – a motiválás, az aktivizálás és a differenciálás – szempontjából milyen hatást várhatunk. Báthory (1987, 137. o.) az általa „tanításmetodikai repertoárnak” nevezett rendszerezésben e három szempont érvényesülését követi nyomon. Az 1. táblázat értékelés rovata azt mutatja, hogy az adott módszer és egyes variánsai alkalmasak-e, illetve milyen mértékben (kis- és nagy kezdőbetűvel jelöli a táblázat) a motivációra, az aktivizálásra és a differenciálásra.

1. táblázat. Tanításmetodikai repertoár (Báthory, 1987, 137. o.)

Módszerek	Variánsok	Értékelés		
munkáltatás	munkafüzet, feladatlap	-	A	-
	variációs módszer	m	A	-
magyarázat	szóbeli előadás	-	a	-
	illusztrált előadás, demonstráció	m	a	-
	kérdve kifejtés, beszélgetés	-	a	-
	oktatócsomag osztálykeretben	m	A	d
kutató-felfedező módszer		M	A	-
vita		m	a	-
játékok	szerepjátékok	m	a	d
	versenyek	m	a	-
feladatrendszeres tanítás-tanulás		m	A	D
kiscsoportos tanulás, csoportmunka		M	A	d
individualizált tanítás-tanulás	irányított egyéni tanulás (oktatócsomag)	M	A	D
	független önálló tanulás	m	a	d
programozott oktatás	lineáris program	m	A	D
	elágazó program	m	A	D
mesterfokú tanítás-tanulás (megtanítás)		M	A	D

A táblázat első csoportjában felsorolt módszerekben közösnek mondható, hogy a motiváló hatás nem a módszertől, hanem a tanár személyiségétől,

stílusától függ. Az aktivitás elsősorban azon keresztül valósul meg, hogy mivel valamennyi módszer a tanár irányításán alapul, ezért az aktivitást többé-kevésbé fent tudja tartani. Ennek a helyzetnek, ami együtt jár a frontális formával, értelemszerűen egyben a kevés differenciálási lehetőség is a következménye, azaz a hátránya is. Ezek összegzésében Báthory további szempontokra is kitér. Arra hívja fel a figyelmet, hogy az e csoportba sorolt módszerek közül a gyakorlatban a verbalításra építők dominálnak, pedig ez a tanulók, különösen a hátrányos helyzetűek számára kedvezőtlen. Ennek értelmében érdemesebb lenne a munkáltató és a kutató-felfedező módszerekre nagyobb súlyt fektetni.

A táblázat második csoportja a stratégiai jellegű módszereket mutatja be, amelyeknek elemzése rámutat oktatás-lélektani előnyeikre.

A *feladatrendszeres tanítás* azon alapul, hogy az elsajátított ismeretek a feladatmegoldások során válnak valóban alkalmazható tudássá. Bár a gyakorlás és ellenőrzés során korábban is fontos szerepet játszott a feladatmegoldás, azonban e stratégia a teljes oktatási folyamatot átszövi, és már az új ismeretek elsajátítását is erre építi. Ily módon megvalósítható a tanulók aktivizálása, továbbá a differenciálásra is kínálkozik lehetőség, azonban mivel zömmel egyéni munkát jelent, ezért kevésbé motiváló.

A *csoportmunka* éppen ellenkezőleg azért motiváló hatású, mert a társas élményt is tartalmazza. Emellett értékeként kell számon tartani a személyiség fejlődésére gyakorolt pozitív hatását, amely kiemelten érvényesül az együttműködési képesség, önálló munkavégzés, felelősségtudat terén. A kiscsoportos tanulásszervezésnek számos változata létezik (vö. Buzás, 1974), amelyek különbözőképpen alkalmasak a differenciálásra. Elmondható, hogy az „ad hoc” módon kialakított és munkáltatott, egy időben ugyanazon a feladaton dolgozó csoportok esetében differenciálásról nem beszélhetünk, emellett nincs garancia valamennyi csoporttag elégséges mértékű aktivizálására sem. A kooperatív tanulás a csoportmunka egyik fajtájaként értelmezhető, amely annak előnyeire épít, de a hátrányait tervszerűen kiküszöböli.

Az *individualizált tanítás-tanulás* az egyéni és önálló tanuláson alapuló módszer-együtteseket foglalja magában. Értéke abban a távlati célban rejlik, hogy az iskolától független tanulásra is képes és motivált egyénné formálja a diákokat, akik az élethosszig tartó tanulás elvárásának képesek lesznek majd megfelelni. Hazánkban átfogó alkalmazása azért nem terjedt el, mert ennek alapfeltétele lenne az ezt támogató, megfelelő infrastruktúra. Egyes elemei, például az egyénre szóló órai és házi feladat, kiselőadások írása, önálló kísérletek végzése, munkadarabok elkészítése azonban részei a hazai iskolai gyakorlatnak is.

A *programozott oktatás* szintén épít a tanulók előrehaladásának egyéni ütemére. Ennek követhetőségét, az egyéni különbségek figyelembe vételét azzal szolgálja, hogy a tanulási folyamatot kisebb lépésekre bontja. A tanulási célok, követelmények pontos meghatározása alapján minden fokozathoz pontosan körülírt tananyagot, feladatokat rendel. Ily módon tanárnak és diáknak is követhetőbbé válik az előrehaladás a gyakori, közvetlen visszacsatolás révén. E felfogás áthatotta az oktatást, amely visszatükröződik a tankönyvekben, munkafüzetekben, legújabban pedig a digitális tananyagokban.

A *mesterfokú tanulás-tanítás* („*mastery learning*”) célja, hogy valamennyi diák teljesítse az adott témakör vagy tantárgy alapvető követelményeit, azaz minden egyes tanuló haladásáért felelősséget vállal, ahogy ezt például az Egyesült Államok „No Child Left Behind” néven ismert oktatási törvénye is szorgalmazza. Mindenki számára ismert jelenség – és egyben társadalmi szintű probléma – a lemaradásaikat egyre növelő, így érdeklődésüket végleg feladó, motiválhatatlanná váló diákok tömege. Különösen súlyossá válik a helyzet olyan tantárgyaknál, amelyek lineárisan építkeznek, és így a hiányosságok akadályozzák a következő téma elsajátítását is. A cél tehát egyfelől az, hogy minden egyes diák előrehaladását biztosítsuk, amelynek eléréséhez pedig a pedagógus választhatja meg az utat a diák és a tananyag ismeretében. Számos tanítási kísérlet igazolta a mesterfokú tanítás-tanulás hatékonyságát nem csak külföldön (vö. Bloom, 1956), hanem hazánkban is (Csapó, 1978, Mészölyné, 1981, Nagy, 1981). A tapasztalatok szerint a célhoz leginkább megfelelő út egyfelől épít a programozott oktatás szemléletére a tanítási-tanulási folyamat aprólékos lebontásában. Először meg kell határozni, hogy mik azok az alapvető ismeretek, készségek, amelyek feltétlenül szükségesek majd a tananyagban való továbblépéshez. Ezek elsajátítását a megfelelő értékelési eljárással fel kell mérni, majd azoknak, akiknél hiányosság tapasztalható, adekvát tanulási-gyakorlási lehetőséget kell biztosítani.

A kooperatív tanulás a stratégiai szemléletre több ponton is reflektál. Első pillantásra a kiscsoportos tanulással mutat leginkább rokonságot, és annak értékeire épít, azonban a hagyományos csoportmunkánál jóval összetettebb a rendszere. Összefoglalva kijelenthetjük, hogy a kooperatív tanulás a heterogén diákcsoportok oktatásában-nevelésében azért optimális megoldás, mert a különböző szociokulturális háttérű, illetve képességű tanulók eltérő sajátosságaira egyaránt tekintettel van. A rugalmas szervezési lehetőségei képesek befogadni akár a feladatrendszeres, akár a programozott oktatás szemléletét. Számos lehetőséget nyújt az egyéni különbségek, eltérő oktatási-nevelési igények kielégítésére, ám a fejlesztés során nem a diákok valamely csoportjának kárára részesíti előnyben a másikat. Bár az iskolai

közösség a tervszerűen kialakított, heterogén összetételű csoportok köré szerveződik, azonban számos lehetőséget kínál az individualizált megközelítésre, illetve az alkalmi homogén csoportokra is. Alkalmazható a tanórai differenciált fejlesztésben és a tehetségesek tanórán kívüli foglalkozásain is. A tapasztalatok alapján úgy tűnik, tanulmányi téren leginkább - az akár a gyengébb képességek, akár alulteljesítés okán - alacsony teljesítményűek eredményeit javítja, és e téren a mesterfokú tanítás-tanulás szemléletét érvényesíti. Másfelől fontos megjegyezni, hogy a hátrányok, hiányosságok kompenzációja nem a jól teljesítők rovására történik! A személyiségfejlesztésben és a diákok motivációjában azonban mindenki számára olyan rendkívüli lehetőséget jelent, ami a hagyományos tanulásszervezéssel, iskolai keretek között elképzelhetetlen lenne. Még egyszer szükséges azonban hangsúlyozni, hogy e hatás eléréséhez önmagában a mégoly jól szervezett csoportmunka sem elegendő! Bár a kooperatív tanulás elsősorban a csoportokban rejlő erőre épít, azonban a csoportthatás optimális kihasználását a szociálpszichológia és a szervezetszociológia eredményeire épülő, szigorúan strukturált rendszer biztosítja.

## 2. A kooperatív tanulás előkészítése

A következőkben a rendszer kialakításának lépéseit tekintjük át. A kooperatív tanulás és a csoportmunka közé abban az értelemben sem lehet egyenlőségjelet tenni, hogy a többi munkaformát sem „váltja le”: a tanári magyarázat, amelynek magától értetődő a frontális jellege, továbbra is az új anyag közlésének alkalmas, ha nem is kizárólagos módja. Emellett az egyéni, páros- és rétegmunkára is nyílik lehetőség.

### 2.1. Tervszerű csoportalakítás

Az együttműködés megélésének terepe a csoport, kialakításának gondos megtervezése kulcsfontosságú! Ha a véletlenre vagy a gyerekek szabad választására bízánk a csoportalakítást, nagyon sok hatékony eszközt adnánk ki a kezünk közül.

A szociálpszichológia fogalomrendszerében a csoport Johnson és Johnson (1982, idézi Szatmáriné és Járó, 1994, 18-19. o) a következő sajátosságokkal foglalható össze:

A csoport olyan egyénekből áll, akik

- „interakcióban vannak egymással,
- kölcsönösen függenek egymástól,
- önmagukat és mások őket olyannak definiálják, mint akik egy csoporthoz tartoznak,
- osztoznak a normaalakításban a közös érdeklődéshez kapcsolódó ügyek esetén, és részt vesznek az egymásba kapcsolódó szereprendszerben,
- befolyásolják egymást,
- a csoportot (a csoporttagság tényét) jutalmazónak találják,
- és közös célt próbálnak elérni.”

A résztvevők száma alapján (3–20 fő) kiscsoportnak nevezett formáció kedvez leginkább a személyek közti gyakori, kölcsönös interakcióknak, kapcsolatoknak. Minden ember alapvető szüksége a valahová tartozás, az elfogadottság, a társas támogatottság érzése, amelyet a kiscsoport képes kielégíteni.

Méretét tekintve az iskolai csoportmunkához a 3-6 fős csoportok jöhetnek szóba. Ez az a létszám, amelynél a csoport kedvező hatása már megjelenik, de az egyén felelőssége még jól érvényesül. Több tag esetén óhatatlanul nehezebbé válik továbbá a feladatvégzés koordinációja. Ideálisnak a 4

fős csoport tekinthető, ezek mellett a négyel nem osztható osztálylétszám esetén 3, illetve 5 fős csoportok is szükségessé válnak. A páros munka kedvéért adott esetben két 3 fős csoport alkalmanként együtt is dolgozhat.

Iskolai környezetben a csoportosítás szempontja jellemzően a képességek szerint történik, és így összetételében homogén, illetve heterogén csoportok képezhetők. Nézzük meg, melyiknek milyen előnyei-hátrányai vannak! A homogén csoportosítás megkönnyíti a pedagógusnak a differenciált fejlesztést, továbbá valószínűleg, de nem feltétlenül, kevesebb konfliktus lesz a csoporttagok között. A heterogén csoportban a gyengébb képességűek is találkozhatnak magasabb színvonalú feladatokkal, ugyanis a jobb képességű csoporttag segítsége, magyarázata folyamatosan kéznél van, míg a gyengébbek homogén csoportjában vak vezet világtalant. Homogén csoportosítás esetében kedvezőtlen a gyerekek „beskatulyázása” is, mivel nehéz objektív mércét találni, és az egyes csoportok közti átjárhatóságot is folyamatosan biztosítani.

A kiscsoport fontos funkciói közé tartozik, hogy kielégíti a társas összehasonlítás iránti szükségletünket, segítve így a reális önértékelést. A következő gondolatmenet azt mutatja be, hogy a reális önértékelés szempontjából melyek a képességek szerint heterogén csoportosítás előnyei, illetve hátrányai.

A másokkal való összehasonlítás során háromféle stratégia közül választhat az egyén, aszerint, hogy (1) a hozzá hasonlókkal, (2) a nála gyengébbekkel vagy (3) a nála jobbakkal hasonlítja magát össze. A döntés az adott szituációtól, az egyén igényszintjétől, motivációjától, magabiztosságától függ. Bár jellemző lehet az egyénre valamelyik stratégia preferálása, azonban mindegyiknek megvan a funkciója, és ezért mindegyiket alkalmazza is (Festinger, 1976, idézi N. Kollár, 2004). Érdeemes végiggondolni, hogy a társas összehasonlítás voltaképpen ki nem mondott versengés is egyben (vö. Fülöp, 2001).

(1) A hozzánk hasonlóval való összehasonlítás: az átlagosnál jobb, illetve az átlagosnál gyengébb diákok kevésbé tudják reálisan megítélni saját teljesítményüket: a jók inkább alul-, a gyengék pedig felülértékelik magukat. Ennek hátterében az áll, hogy elsősorban a hozzánk hasonlókhöz viszonyítva tudjuk leginkább elhelyezni magunkat, erre pedig az átlaghoz közelieknek több lehetőségük van. Ezzel is magyarázható, hogy a tehetséges diákok önértékelése gyakran nem reális.

(2) Lefelé hasonlítás: a nálunk gyengébbekkel való összehasonlítás segít abban, hogy pozitívan ítéljük meg saját magunkat, önértékelésünket növeljük. Ezt az igényt az énkiemelés szükséglete motiválja. A heterogén csoport-

tokban a gyengébbeknek nyújtott segítség így a tehetségesek énképére pozitívan hat.

(3) Felfelé hasonlítás: bár ez közvetlenül negatív hatással van az önértékelésre, azonban az önfejlesztésre motivál. Mindannyian törekszünk a pozitív önértékelésre – legfeljebb egyes tanulók idővel feladják, hogy ezt a tanulmányi sikerekben éljék meg, így megnő az esélye a deviáns megoldásoknak. Az önfejlesztés igénye a tanulmányok területén akkor hozható működésbe, ha a tagok érzelmileg involváltak a csoport közös céljainak elérésében. Így a gyengébbek önmaguk fejlesztésében, a jobbak pedig az ő segítségével elkötelezettek.

A társas összehasonlítás eddig részletezett fajtái alapján látható: a heterogén csoportosítás hiányossága, hogy nem ad elegendő alkalmat a hozzánk hasonlóval való összehasonlításra. Egyrészt tehát ez is indokolhatja az alkalmankénti homogén csoportosítást. Másfelől a tehetségesek differenciált fejlesztése is igényli a képességek szerinti homogén csoportosítást. A tehetségesek a homogén csoportban a képességeiknek megfelelő, magasabb szintű feladaton dolgozhatnak, miközben a többiek az alapvetőbb ismereteket, készségeket, képességeket gyakorolják. Az ellentmondás csak látszólagos: a társas kapcsolatok szempontjából a tehetséges gyerek változatlanul az eredeti, heterogén csoport tagja, ugyanakkor a tanulási-tanítási folyamat egyes szakaszaiban kiemelhető onnan, hogy a hasonló képességű társaival átmeneti, homogén csoportban dolgozzon.

Az időnkénti homogén csoportosítás az alapja a rétegmunkának, továbbá erre lennének építhetők a hazánkban kevésbé elterjedt, de sok más országban bevált további csoportosítási formák: a klaszteres, az osztályok közötti, illetve évfolyamok közötti csoportosítás (Benbow, 1997, idézi Balogh, 2006). A klaszteres csoportosítás annyiban különbözik a fent leírt szisztémától, hogy az osztály tehetséges tanulóival külön pedagógus foglalkozik az arra rendelt időben. Az osztályok közti csoportosítás az azonos évfolyamra járókat részesíti differenciált fejlesztésben, képességeik szerint összevont, átmeneti csoportban. Ez a forma hazánkban is fellelhető, ellentétben az évfolyamok közti csoportosítással. Ez a forma olyan kurzusokhoz, illetve olyan diákoknak alkalmas, ahol az életkortól függetlenül hasonló képességekre lehet számítani.

A kooperatív csoportok azonban nemcsak a képességek szerint heterogének, hanem minden szempontból érdemes a különbözőségekre törekedni. A szocializáció terén így számos kedvező lehetőség adódik. A csoportok összeállításánál a biológiai nem, a szociokulturális háttér is figyelembe veendő.

A csoportalakítás során első lépésként osszuk a tanulókat három kategóriába képességeik alapján! Határozzuk meg az osztály legjobb negyedébe, majd leggyengébb negyedébe tartozó tanulókat, így a létszám fennmaradó felében az átlag körüliek maradnak. Mindegyik csoportba kerüljön egy a legjobbak, illetve egy a leggyengébbek közül. A másik 2 (esetleg 1 vagy 3) tanuló az „átlagosak” közül kerül ki. A tehetséges tanuló jelenléte a csoportban nemcsak húzóerőt jelent. Gondoljunk arra, hogy a különböző képességű tanulók gondolkodása közelebb áll egymáshoz, mint a jó képességű diák és a tanár szemléletmódja. Emiatt tapasztaljuk gyakran, hogy az elakadó tanulót éppen diáktársa képes továbblendíteni. A tehetséges tanuló a „tanítva tanulásból” profitál. (Minden pedagógus tapasztalhatta, hogy saját maga is a tanítás közben értett meg igazán bizonyos dolgokat.)

További szempontként mindenképpen figyelembe kell venni a gyerekek közti szimpátiát is. Semmiképpen se kerüljenek egy csoportba egymással kifejezetten ellenséges viszonyban lévők, hiszen ezzel felesleges konfliktusokat építenénk be a csoport életébe, ami mindenképpen megnehezítené az együttműködést. További megkötés, hogy ne kerüljenek egy helyre a legjobb barátok-barátnők, mert ez szintén kedvezőtlen a csoport dinamikájára.

A szimpátia-kapcsolatok felmérésében támaszkodhat a pedagógus a gyerekek ismeretében a tapasztalatára, esetleg szociometriára. Ezek hiányában írásban kérheti a gyerekek választ a következő egyszerű módon: „Ezentúl gyakran fogunk csoportokban dolgozni. Nevezd meg három társadat, akivel szívesen, és egyet, akivel semmiképpen sem szeretnél egy csoportba kerülni! (Legjobb barátodat-barátnődet kivéve.) Mindenkinek minden választását nem fogom tudni teljesíteni, de ígérem, hogy amennyire lehet, figyelembe veszem.”

Ezután a nemek szerinti beosztás következik. A heterogenitásra törekszünk itt is: az ideális a 2-2 fiúból, illetve lányból álló csoport. Persze nem valószínű, hogy ugyannyi fiú és lány van az osztályban. Ilyenkor a vegyes csoportok kialakítása után a „maradékból” inkább az azonos neműek kerüljenek össze, mint hogy egy csoportban egyetlenként legyen jelen valamelyik nem képviselője, mivel ez kedvezőtlen csoportfolyamatokat indíthat meg.

Érdeemes a heterogenitást a szociokulturális háttér terén is érvényesíteni, mivel a szociális tanulásnak értékes, hatékony terepe lehet a csoport. Jó eredményt lehet így elérni a toleranciára, az empátiára nevelésben, továbbá az osztály társas légkörének javításában.

Ennyi szempontnak csak ritkán lehet megfelelni. Ezeket inkább tekintsük irányelveknek! Amihez feltétlenül ragaszkodjunk: (1) mindegyik csoportban legyen egy jó képességű diák, (2) vegyük figyelembe a gyerekek közti szimpátiát. A többi téren a józan eszünkre hagyatkozva mérlegelhetünk.

Lényeges, hogy az így kialakított csoportok csak meghatározott ideig, nagyjából 6 hétig maradnak együtt. Ennek oka az, hogy a túlságosan összehúzó csoportok között idővel ellenségeskedés alakulna ki. Ha belegondolunk, egy tanév alatt a különféle kombinációk során már minden tanuló csoporttagként találkozhatott valamennyi osztálytársával. A csoportlét során szerzett intenzív, pozitív társas élmények átszövik az osztályt. Ez az alapja annak, hogy a szociometriai vizsgálattal (Benda, 2002a, 2002b) és a pedagógusok beszámolóí alapján is visszaigazolhatóan a kooperatív tanulással működő osztályok légköre, társas szerkezete kiemelkedően jó.

Amikor a kooperatív tanulásban egy idő után már rutint szereztek a diákok, illetve a pedagógus is, a csoportok kialakításában további szempontok is érvényesíthetők. Az egyes gyerekek társas helyzetének befolyásolásában, esetleges társas, emocionális problémáinak megoldásában hasznos pedagógiai eszköz a megfelelő csoporttársak kijelölése, illetve támogatása. Ezekre a megfontolásokra a későbbiekben térünk vissza.

## **2.2. Az értékelés rendszere**

Az értékelés szemléletében különbözik a hagyományostól. Fő jellemzője, hogy az értékelés fejlesztő funkciójára helyezi a hangsúlyt, ezzel hozzájárul a szorongásmentes légkörhöz, a helyes önértékelés kialakulásához, aminek kialakítása a tehetség gondozás egyik lényeges pontja (vö. Balogh, 2006). Amellett, hogy fokozott jelentőséget tulajdonít a folyamatos visszajelzésnek és az önértékelésnek, egyben az egyéni felelősséget és az egymásra utaltságot is támogatja. Az értékelésnek több pillére van. Értékeljük természetesen az egyéni tanulmányi teljesítményt, amelyek a csoport összeredményéhez járulnak hozzá.

Érdemes végiggondolni, hogy milyen típusú feladatok felelnek céljaiknak:

- Additív feladat: A csoport eredménye az egyes csoporttagoknak teljesítményének összegével egyenlő.
- Kiegyenlítő feladat: A tagok teljesítményének átlaga adja a csoport eredményét.
- Elválasztó feladat: A csoport teljesítménye a legjobb csoporttag eredményével egyenlő.
- Összekötő feladat: A csoport eredményének a leggyengébb teljesítményt nyújtó csoporttag teljesítménye számít.

Az additív típusú feladatban a csoport összteljesítménye meghaladja a legjobb csoporttag teljesítményét, ami jelentős sikerélmény forrása. A ki-

egyenlítő feladatban minden csoporttag felelős a csoport összteljesítményéért. Így e két típusú feladat mindenki számára motiváló, a csoporttagok egymásra vannak utalva, és egyéni felelősségük is megjelenik a cél elérésében. Az összekötő feladat önmagában bünbakképzésre adna alkalmat, ezért csak úgy alkalmazható, ha a csoportnak lehetőséget adunk gyengébb tagjuk felkészítésére. Ebben a formában viszont a gyengébbek fejlesztésének hatékony eszközévé válik. A hagyományos csoportmunka elsősorban elválasztó feladatokra épül, pedig ez a legkedvezőtlenebb valamennyi közül, ugyanis ez a helyzet jellemzően a „csoportos lazsáláshoz” vezet.

Azonban nemcsak a tanulmányi feladat alapján kapnak az egyes tagok, illetve a csoportok pontot, hanem a szerepfeladat sikeres teljesítéséért és az aktuális társas készség gyakorlásáért is.

Már önmagában a társak jelenléte, az értékelés pedig különösképpen egyfajta versengést is jelent, még ha ez kimondatlan, informális jellegű is (vö. Fülöp, 2001). Amikor a tanulót akár érdemjeggyel, akár pontokkal értékeljük, a társas összehasonlítás igénye okán összeveti eredményét a többiekével. Az iskolai életben hagyományosan a tanulmányi munka a pedagógus által adott visszajelzés alapja, amit mutat az is, hogy sem diák, sem szülő nem veszi túl komolyan a magatartás és a szorgalom értékelését, szemben a tantárgyi érdemjeggyel. A tanulmányi értékelés során egyes diákok rendszeresen negatív visszajelzést kapnak, énképükbe beépül a „rossz tanuló-ság”, ami igény szintjüket csökkenti, az iskolához való viszonyukat rontja. Mivel a tanulmányi téren az összehasonlítás számukra rendszeresen kedvezőtlen képet mutat, ezért más dimenziók mentén keresik a sikert. Ezek a dimenziók könnyen lehetnek az iskola értékrendjével ellentétesek, a közösség számára pedig destruktívak. Amikor azonban a csoportmunka értékelésében nemcsak a tanulmányi sikerességért, hanem a társas, kommunikációs feladat teljesítéséért is pontot adunk, ezzel a versengés terepén új, konstruktív dimenziót nyitunk, hiszen az együttműködés terén mindenkinek nyitva van a siker felé vezető út. Emellett azt az üzenetet is közvetítjük a diákok felé, hogy nem csak a „tanulót” látjuk benne, hanem az egész személyiségét fontosnak tartjuk.

A csoportok egymás közötti rivalizálásának kiiktatását az biztosítja, hogy az egyes csoportok pontszáma összeadódik osztálypontszámmá. (Korábban láthattuk, hogy a csoportok hathetenkénti újraalakítása szintén a csoportok közötti ellenségeskedés megelőzését szolgálja.) Az osztálypontszám értékeihez előre megbeszélte elismerések, közös tevékenység formájában megjelenő jutalmak tartoznak. Ahhoz, hogy valóban mozgósító erejűek lehessenek, a közös osztálycélok meghatározását bizzuk a tanulókra, teremtünk alkalmat ezek kitűzésére!

A hatékony együttműködés záloga a kiscsoportok identitása, az erős „mi tudat”, ezért végezzük majd körültekintően a csoportfejlesztést is.

A csoport összetartó erejéhez, azaz kohéziójához szükséges a közös fel fogás, vélemény, értékrend, célok, érdekek, gondolkodási rendszer, melyek vonzódást idéznek elő a csoport tagjai között. E kohéziós erő tovább növekszik a közös érdekek, közös célok felismerésével, majd egyre világosabbá válik azok megfogalmazásával. Azokban a csoportokban, ahol a csoportkohézió kialakult, a csoport tagjai odafigyelnek egymásra és arra, hogy a közöttük zajló kommunikáció hatékonyabb és gyakoribb legyen. Egyéni megnyilatkozásaik nyíltabbak és őszintébbek, erőteljesen segítik egymást. Így nagyobb az egymás iránti bizalom, aminek köszönhetően könnyebben jutnak egyetértésre, valamint konfliktusok esetén a közös erőfeszítés útján megoldandó feladatot – és nem a konfliktus kiéleződését – keresik (Szatmáriné és Járó, 1994). A csoport kohézióját gyengítő tényezőket is érdemes figyelembe venni. Ezek közül az iskolai környezetben a kooperatív csoportokat a közös célok elérésében elszenvedett kudarc, a csoporttagok szerepének számukra kedvezőtlen irányú változása indíthatja el a folyamatot. Többnyire e két ok vezet oda, hogy a csoport normáinak ereje is meggyengül. Felveti ez a kérdést, hogy mit tehet e helyzetben a pedagógus? Mielőtt ezt megválaszolnánk, le kell szögezni, hogy a pedagógus magatartása is kedvezőtlenül hat abban az esetben, ha a csoport szerkezetébe, életébe külső hatalomként avatkozik be, ugyanis a csoport autonómiájának kétségbe vonása szintén a kohéziót gyengítő tényező. Az eddigiekből következik, hogy miért olyan fontos a csoportok előzetes fejlesztése, a tagok felkészítése a kooperatív tanulás megkezdése előtt! Így lehet ugyanis elérni a csoportdinamikai folyamatok ismeretében, hogy megfelelő mederben, nagymértékben kiszámítható módon haladjanak. A csoportfolyamatokba való menet közbeni, tűzoltó beavatkozás egyrészt nehéz, másrészt önmagában is a csoportot gyengítő hatású (vö. Daróczy és Koncz, 2001).

Mint láttuk, mindenféle csoport kohézióját elsősorban a közös célokért való együttes munka erősíti. Ez kedvező csoportfolyamatokat indít el. Létezik azonban egy olyan, kedvezőtlen folyamat is, amelyik bár a csoportot erősíti, mégis destruktív: a csoport közös ellenséget keres és talál magának, vagyis önmagát szívesen definiálja a többiekkel szemben. Amikor az egyes csoportok munkáját pontokkal értékeljük, egyben kimondatlanul is versenyhelyzetet teremtünk. Ez egyfelől jobb teljesítményre sarkall, másfelől a csoportok közti versengés, különösen az egyébként kívánatos erős csoporttudattal kombinálva, törvényszerűen ellenségeskedésbe csap át (Sherif, 1976). Ennek elkerülése úgy lehetséges, hogy a csoportok pontszámát összeadjuk osztálypontszámmá, amelyek egy közös osztálycél eléréséhez visznek köze-

lebb. Így egyszerre érvényesül, de mederben tartva, a csoportok közti ki nem mondott verseny, ami a teljesítményt fokozza, továbbá az osztály egészét építő, a közös célért való, csoportok közti együttműködés is.

Feltétlenül meg kell még jegyezni, hogy a fent leírtak a csoport teljesítményének értékelésére vonatkoznak, és nem az egyes diákok érdemjegyére. Az osztályzatok független rendszert képeznek, amelyek az egyéni teljesítményt tükrözik a hagyományos módon.

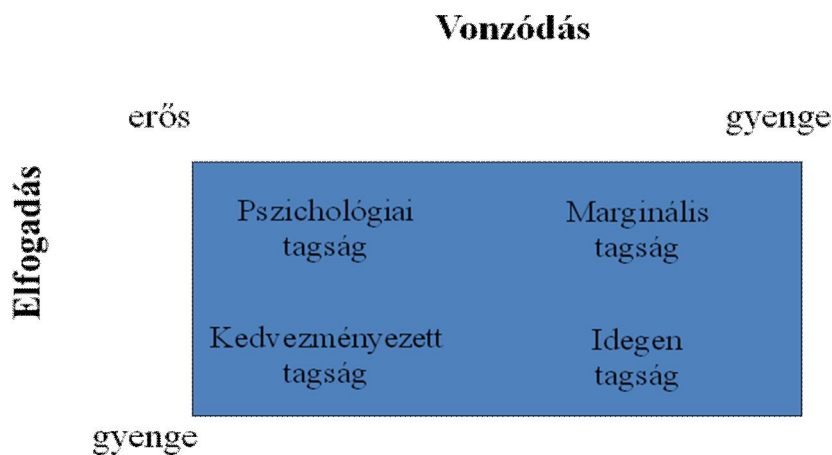
A csoportok szerezhetnek pontot tagjaik haladási üteméért is. Ez nem feltétlenül része a kooperatív tanulásnak, azonban olyan hasznos lehetőség, amelyet érdemes megfontolni. Alkalmazható csak egy-egy alkalommal vagy rendszeresen is. Kiindulásként az aktuális témazáró százalékos eredménye szolgál, amelyhez a következő témazáró százalékos eredményét viszonyítjuk. Az a csoporttag, aki az előre megállapított kritériumoknak megfelelően fejlődött, meghatározott pontszámot hoz csoportjának, függetlenül attól, hogy milyen osztályzatot érdemelt ki. Ily módon különösen a gyengébb tanulók motiválhatók, illetve a csoport is érdekelttőbbé válik fejlesztésükben.

### **2.3. A kooperatív tanulás bevezetése: az együttműködés képességének fejlesztése, csoportfejlesztés**

Mielőtt a csoportoknak tanulmányi feladatot adunk, az együttműködésre képes állapotba kell őket hozni. Nagy hiba lenne rögtön, felkészületlenül a mélyvízbe dobni a tanulókat, hiszen így automatikusan korábbi, esetleg kedvezőtlen viselkedési mintáikat, kommunikációs eszközeiket alkalmaznák, valamint bizonyos kedvezőtlen csoportdinamikai folyamatok törvényszerűen működésbe lépnének. Tudjuk, hogy a szokások kialakulásában az első tapasztalat jobban rögzül, és ez később megnehezíti a helyes szokások rögzítését. Hangsúlyozni kell tehát, hogy a kooperatív tanulás éppen abban különbözik a csoportmunkától, hogy a csoportdinamikai folyamatokat tudatosan kézben tartja, valamint az egyén együttműködési képességét célzottan fejleszti. Ne tápláljuk magunkban azt az illúziót, hogy előkészítés nélkül, a csoportmunka során majd önmaguktól is megoldódnak a problémák! (Ez csak akkor történne meg, ha osztályunkban csakis jól nevelt, harmonikus személyiségű angyalok ülnének, akiknek mellelleg már nem is lenne szükségük a kooperatív tanulásra...)

Mint korábban láttuk, egyfelől igaz ugyan, hogy a csoporthoz való tartozás alapvető szükséglete az egyénnek, azonban ennek a kötődésnek az erőssége nem elhanyagolható a csoport kohéziójának szempontjából, ami egyben meghatározza azt is, milyen mértékben képes a csoport befolyásolni tagjai viselkedését.

A csoporthoz való tartozás erőssége az egyénen és a csoporton egyaránt múlik, vagyis a hatékony csoportműködéshez mindkét irányból szükséges a folyamat támogatása.



2. ábra. A csoporthoz tartozás alapesetei (Hogg és Mullin, 1999)

Mint a 2. ábrán látható, a bevonódás mértéke egyaránt függ az egyénnek a csoporthoz való vonzódásától, valamint a csoport elfogadó viselkedésétől. A teljes megelégedettséghez a pszichológiai tagság vezet, ez az állapot mind az egyén, mind a csoport számára stabilitást ad. A marginális tagság az egyén oldaláról, míg a kedvezményezett tagság a csoport oldaláról jelzi az érdektelenséget, közömbösséget. Mindkét helyzetre a pszichológiai bizonytalanság érzete lesz a jellemző. (Az egyénnél a megtúrtségi érzésből származó visszahúzódás, a csoportnál az alacsony vonzerőből származó leértékelődés lesz a meghatározó elem.) Az idegen tagság a kölcsönös érdektelenségből fakad, így nem valódi tagság, csupán az ismerkedésnek egy elfordulással lezáródó szakaszát jeleníti meg.

A csoportfejlesztésnek tehát az a célja, hogy a valódi, „pszichológiai tagság” állapotát katalizálja, ami egyfelől a csoport elfogadási hajlandóságát, másfelől vonzerejének növelését is jelenti. Az egyén számára a csoportléte pedig az teszi vonzóvá, ha érzelmi szükségletei kielégülnek, továbbá megfelelő pozíciót foglal el a csoportban (vö. Daróczy és Koncz, 2001).

Az előkészítés természetesen időigényes, azonban ez később megtérül a csoportok hatékonyabb működésében. Frusztrálhatja a pedagógust, hogy a tanmenetet eleinte bizony nem fogja tudni tartani, és emiatt minél hamarabb

belekezdene a csoportos tanulásba-tanításba. Azonban a csoportdinamikai folyamatokat nem lehet sürgetni, és a meg nem oldott problémák az idő folyamán nem fognak megoldódni, hanem egyre nagyobbak lesznek, az utólagos beavatkozás hatása pedig éppen a csoportkohéziót gyengíti.

Könnyebb a helyzete az alsós tanítóknak, hiszen ők egész nap a gyerekekkel vannak, így rugalmasabban bánhatnak az idővel. Felső tagozaton és középiskolában az osztályfőnöki órákat használhatjuk fel. Azok a szaktanárok, akik magas heti óraszámokban tanítanak egy-egy osztályt, szintén könnyebben találnak megoldást. Az idegennyelvi órák is kiemelkedően kedvező lehetőséget nyújtanak, hiszen a társas, kommunikációs feladatok egyben nyelgyakorlatot is jelentenek. Meg kell azonban mondani, hogy a heti egy-két órás tantárgyak tanárai egymagukban nem vállalkozhatnak milderre, annál is inkább, mert ez az időkeret nemhogy a rendszer kialakítására, de még életben tartására sem elegendő. Így számukra az osztályban tanító másik, de nem szükségképpen az összes kollégával való együttműködés a járható út. Felmerül a kérdés, hogy mi a teendő akkor, ha a különböző tantárgyakban nem ugyanazok a tanulók tekinthetők jó képességűeknek. Ez esetben se működtesünk azonban tantárgyanként eltérő összetételű, párhuzamos csoportokat, még ha kompromisszumokra is kényszerülünk! Inkább a csoportok kialakítását végezzük a kollégákkal együttműködve, amely során kiküszöbölhetőek a durva egyenetlenségek.

A következőkben végigjárjuk azt az utat, amely a kooperatív tanulás mint rendszer kiépítéséhez elvezet. Az, hogy e folyamat mely lépéseinek mekkora teret adunk, erősen függ diákjaink életkorától, neveltségi szintjétől. A helyzet és a pedagógus döntése a mérvadó abban, hogy a következő feladatokat hogyan ütemezi: Egy tanórát teljesen kitölt-e a feladatokkal, vagy más tevékenységek közé iktat-e be egyet-egyét, időben elnyújtva így a bevezetés folyamatát. Bármelyik megoldást is választja azonban, lényeges, hogy a csoportmunkát tartalmazó órát azzal adekvát értékeléssel és önértékeléssel zárja le.

Az előkészítés során feladatunk (1) a csoportfejlesztés és a csoportdinamikai folyamatok szabályozása, (2) a társas és kommunikációs készségek célzott fejlesztése, (3) a hatékony együttműködés szabályainak kialakítása. Minthogy a munka már csoportokban folyik, a diákok (4) elsajátítanak néhány kooperatív technikát, amelyeket később tanulmányi tartalommal tölthetünk meg. Szintén e szakaszban történik meg (5) az értékelés rendszerének kialakítása, amely a kooperatív tanulás egyik pillére. Mint látni fogjuk, a tevékenységek során valamennyi szempont párhuzamosan jelenik meg. Az alábbi ábra szemlélteti a kooperatív tanulás rendszerét:



3. ábra. A kooperatív tanulás rendszere

A szociálpszichológia a szerveződésük szerint két fajtáját különbözteti meg a csoportoknak. Formálisnak nevezik azt a csoportot, amelyik a tagok döntésétől függetlenül, külső hatásra jött létre. Ilyennek tekinthető az iskolai osztály is, illetve megalakulása szerint a kooperatív csoport is. Az informális csoport ezzel szemben spontán módon, az egyének igényei alapján, önkéntesen áll össze, mint például egy baráti társaság. Mindkét fajta csoportban kialakulnak a normák és szerepek, továbbá a csoporthoz való lojalitás valamilyen szintje, azonban az informális csoportban az ezekhez való igazodás késztetése erősebb, mert a személyközi kapcsolatok intenzívebbek. Ellenben a formális csoportban, mivel külső erő hozta létre, a tagok között nincs feltétlenül érzelmi kapcsolat, ezért működtetésében erősebb külső kontroll szükséges (Szatmáriné és Járó, 1994).

A célzott csoportfejlesztés során azt várjuk, hogy bár eredetileg nem spontán alakultak, de jellegzetességeiben mégis egyre inkább az informális csoportokhoz tegyük hasonlóvá a kooperatív csoportokat. A fejlesztés célja a csoport kohéziójának erősítése, ami egyrészt a csoport pozitív légkörét, vagyis az egymáshoz és a csoporthoz fűződő pozitív érzelmek kialakítását jelenti, továbbá annak biztosítását, hogy az egyén azonosuljon a csoport érdekeivel, normáival, szokásaival, mivel így nagyobb valószínűséggel tart-

ja is be azokat. „A csoportnorma valamilyen íratlan szabály, a közösség állásfoglalásait, ítéleteit és konkrét tevékenységét szabályozó – legtöbbször erkölcsi színezetet magán viselő – elv, amelyet a csoport vagy spontán módon alakított ki, vagy pedig közösségi állásfoglalás útján magáévá tesz, elsajátít.” (Szatmáriné és Járó, 1994, 12. o.) A normák a csoportban állandóan fejlődnek, finomodnak, és meghatározzák az egyénnel szemben támasztott elvárásokat. Kialakulásukban és módosulásukban alapvető szerepe van a csoporton belüli interakcióknak. A normák célja, hogy hasznos eligazítást jelent a tag számára csoport megértéséhez és felfogásához, továbbá azonosítani tudja a helyes és helytelen magatartási formákat. A csoportlét növeli az egyén konformitását, vagyis önkéntelenül is késztetést érez arra, hogy magatartásával, teljesítményével megfeleljen a csoport elvárásainak, normáinak. Az egyén konformitása arányosan növekszik a csoport kohéziójának erősségével.

Ugyanakkor az egyén nem csak az adott kooperatív csoportnak a tagja, hanem számos további csoportnak is, a családtól az iskolán kívüli baráti társaságig, és e közösségek normáit önkéntelenül is magával hozza új kapcsolataiba. Ezért is fontos a csoportfolyamatok tudatos irányítása, hogy az új csoportban kialakuló normák, szokások az iskolai értékrendet erősítsék, ne pedig gyengítsék, ami a spontán alakulás esetén gyakran előfordul.

A csoportdinamikai folyamatok jobb megértése kedvéért érdemes tudni azt, hogy fejlődésük során milyen fázisokon megy keresztül a csoport. Tuckman öt szakaszt határoz meg: az (1.) alakulás, (2.) viharzás, (3.) normaalakulás, (4.) működés, (5.) felbomlás fázisait. Az alakulás során a csoporttagok bizonytalanul érzik magukat, keresik a csoport céljait, továbbá próbálják „bemérni” a többiekét és saját helyzetüket, magukat pedig igyekeznek előnyös tulajdonságaik bemutatásával elfogadtatni. E szakasz eredményeképpen a tagok már a csoporthoz tartozónak érzik magukat, így kialakul a „mi-tudat”. A viharzás elnevezés a második szakaszban törvényszerűen fellépő konfliktusokra utal, amely a megfelelő szerepekért, státuszért, azaz a hierarchiában elfoglalt helyért, illetve a vezető pozícióért folyik. A küzdelem a megfelelő hierarchia kialakulásával hagy alább, így átlép a csoport a normaalakulás szakaszába, amikor a tagok között szorosabbá válnak a személyes kapcsolatok, ezzel együtt megjelenik a kölcsönös támogatás, a szolidaritás. Mindenki érzékeli, hogy milyen magatartást és teljesítményt vár el tőle a csoport, vagyis kötelezőnek érzi magára nézve a csoport normáit, és akár saját korábbi normáikkal szemben is konform módon megváltoztatja saját korábbi viselkedését. Ezzel érkezik el a működés szakasza, amikor a légkört nem terhelik a korábbi konfliktusok, így a csoport teljes figyelmét a hatékonyságra, a teljesítményre fordíthatja. A csoport felbomlása

után is nyomot hagy a tagokon, hiszen tapasztalataikat átörökítik a következő csoporthelyzetekbe, személyes érzelmi kötődéseik pedig továbbélnek.

Mindegyik szakasznak megvannak tehát a sajátosságai, amelyek bár spontán módon is végbemennek, azonban a „működés” fázisától eltekintve, a többiben különösen fontos és sok haszonnal jár, ha a pedagógus kézben tartja az eseményeket, aminek lehetőségeit, eszközeit a továbbiakban látni fogjuk.

### **2.3.1. A közös munka szabályainak kialakítása, a csoportok működésének szabályozása**

Először bizonyos szabályokat érdemes rögzíteni. Minden pedagógus jogos féltelme, hogy a csoportmunka zajjal jár. Ennek kezelésekor először is beszélhetünk arról, hogy ha valaki egy kicsit hangosabban beszél a feltétlenül szükségesnél, akkor más is kénytelen felemelni a hangját, aminek előbb-utóbb hangzavar lesz a következménye. Hatékony megoldásként jöhet szóba, ha ki is próbálhatják a diákok, hogy mennyire kell közel hajolniuk egymáshoz a páros, illetve a csoportos beszélgetés során, amikor egymást még éppen hallják, de nem zavarnak másokat. A későbbiekben a feladatokat már úgy adhatjuk ki, hogy a térköz szabályozását is elvárhatjuk „húszcentis beszéd”, „ötvencentis beszéd” utalásokkal. (Megjegyzendő azonban, hogy a túl nagyméretű asztalok akadályozhatják ennek megvalósítását, tehát a terem berendezésénél ezt is érdemes figyelembe venni.)

A csoportmunka során nehéz helyzetben van a pedagógus, amikor szeretné átvenni a szót, miközben a gyerekek a beszélgetéssel járó munkába belefeledkeznek. A túlkibálás helyett hatékonyabb az ún. csöndjel, ami már rövid gyakorlás után hatékony eszközzé válik. Amikor azt szeretnénk, hogy a gyerekek hallgassanak el, és ránk figyeljenek, felemeljük a kezünket. Aki pedig ezt észreveszi, szintén felemeli a kezét, és abbahagyja a beszélgetést. Néhány másodperc alatt végigfut az osztályon a csöndjel, és mindenki a pedagógusra figyel.

A következő lépésben szerepeket osztunk szét a csoporttagok között. Közvetlen funkciójukat tekintve ezek egyrészt a hatékony munka szabályainak betartását (feladatorientált szerep), másrészt a csoport jó légkörét (kapcsolatorientált szerep) szolgálják.

A szerepek alkalmazásának mélyebb oka is van. A csoportok viharzása-kor ugyanis megindul a szerepek spontán kiosztása, ami különösen a vezető pozícióért folyó harcban számos konfliktus forrása lehet. Ezt megelőzendő, a kooperatív csoportnak nincsen vezetője, hanem az adott helyzetben szükséges vezetési feladatokat – a közös munka irányítását, a társak buzdítását

vagy éppen visszafogását, a fegyelmezést, az értékelést szétosztja az egyes csoporttagok között. Így a csoport légkörét nem terhelik a hatalmi harcok, ugyanakkor a tehetségesek a jövőjük szempontjából fontos vezetői szerep-repertoár elemeit mégis elsajátíthatják.

A csoportban további szerepek is kialakulnak, ami szintén spontán módon megy végbe. Ezek lehetnek destruktív szerepek is, mint például a „bohóc” vagy az „akadékoskodó” szerepe. A destruktív szerepek veszélyét csökkenti, ha a pedagógus már előre, kész szerepekkel ruházza fel valamennyi csoporttagot. Ezzel az egyén jelentőségét is hangsúlyozza, és a csoport hierarchiájában elfoglalt pozícióért való küzdelmet is csökkenti. Fontos azonban, hogy ezeknek a szerepeknek valódi társas jelentőségük, hatáskörük legyen!

A szerepek nem állandóak, hanem a tagok felváltva alakítják. Ezzel mindig más és más társas helyzetben merítjük meg a gyereket, aki az annak aktuálisan megfelelő viselkedésmóddal vesz részt a közös munkában, miként az életben is többféle szerepet alakítunk. Így mindenki megtapasztalhatja, gyakorolhatja például, hogy milyen, amikor ő vezet, és milyen, amikor őt vezetik, vagy hogyan kell segítséget kérni, és hogyan kell a segítséget elfogadni.

Bár sokféle szerep alkalmazható, kezdetben célszerűnek tűnik bizonyos szerepek preferálása. A szerepek osztásában tekintettel lehetünk az egyes tanulók személyiségére, társas pozíciójára. Például a periférián lévőknek kezdetben inkább a kapcsolatorientált szerepeket adhatjuk, amelyek kevesebb konfliktussal járnak, és alkalmat adnak a társak felé irányuló pozitív megnyilvánulásokra. A későbbiekben, ha az együttműködéshez kapcsolódó, alapvető elvárások már beépültek a szokásrendbe, a szerepek jelentősége csökkenni fog, illetve további céljainknak megfelelő szerepeket is definiálhatunk. Addig azonban a viharzás és a normaalakulás szakaszában, a csoportmunka strukturálásának nélkülözhetetlen eszköze.

Az elsőként kiosztandó szerep a „csendfelelős”. Az egyenlő részvétel, a kiegyenlített kommunikáció moderálása a „kapus” dolga. (A „kapus” elnevezés Kagan könyvéből származik, idősebb diákok hívhatják „moderátornak”, utalva a tévés vitaműsorok műsorvezetőjére.) A dicsérrel való folyamatos, pozitív – adott esetben akár kritikátlan – megerősítés a csoport légkörének kedvez, ezt a szerepet a „dicsérő” alakítja. A csoportmunka értékelését a „visszatekintő” végzi a tagok és a pedagógus felé is. (Az ötfős csoportban bevezethetjük még a „feladatmester” szerepet is, akinek a nagyobb csoportban nagyobb valószínűséggel előforduló „magánbeszélgetésekkel” szemben kell visszaterelnie a többieket a feladathoz. Háromfős csoport esetében valamelyik tag két szerepet lát el egyszerre.) A szerepek jó

alkalmat adnak a pozitív kommunikációs minták nyújtásához, ami bizony sok gyereknek máshol nem adatik meg. Érdekes ehhez a diákokkal - esetleg a helyzet modellálásával - előre olyan mondatpaneleket összegyűjteni, amelyek a szerepekhez tartozó szituációkban az eredményes működéshez hozzájárulhatnak.

A csoport pontot kap az egyes szerepekhez fűzött, előre megbeszélte elvárások teljesítéséért. Bizonyos szerepek sikeressége a csoporttagok közös felelőssége is, hiszen például a „csendfelelős” csak akkor kap pontot, ha a tagok közül senki nem lépte túl a megfelelő hangerőt. Az ilyen helyzetek azért kívánatosak, mert a kölcsönös egymásrautaltság érzése erősíti a csoportkohéziót, továbbá egyszerre érvényesül az egyén és a csoport többi tagjának felelőssége.

### 2.3.2. A pozitív csoportlégkör megalapozása

Az újonnan alakult csoport tagjai bár osztálytársakként ismerik egymást, ennek ellenére nem feltétlenül van köztük intenzív érzelmi kapcsolat. Mint láttuk, a csoport alakulásának szakaszában, vagyis amikor az egyén új csoportba kerül, bizonytalanságot él át, amit úgy próbál csökkenteni, hogy igyekszik magát minél pozitívabban bemutatni, társait pedig „bemérni”. Ebben a szakaszban a beavatkozás arra irányul, hogy a lehetőséget megteremtjük, valamint azon keresztül, hogy személyes információkat osztanak meg magukról, közelebb kerülnek egymáshoz. A következő táblázatban összegezve látjuk a feladatot és a tanulószervezés elemeit, amelyek egyben a tervezésben is irányadóak.

#### 1. feladat: Háromlépcsős interjú

Feladat	Társas-kommunikációs feladat	Kooperatív technika	Szerepek	Idő	Értékelés
„Mi az, amit legjobban szeretnek bennem az emberek?”	Szólítsd meg társaidat a keresztneveden/becenveden!	Háromlépcsős interjú	Csendfelelős Kapus Dicsérő Visszatekintő	Gondolkodás: 30 mp Páros munka: 1 perc Csoportmunka: 2 perc	A szerepek teljesítéséért max. 3 pont (a visszatekintőnek nem jár). Társas-kommunikációs feladatért max. 4 pont.

Az első közös tevékenység a „háromlépcsős interjú” technikájával történik, először ezt ismertetjük az osztállyal. Ennek lényege, hogy a csoporttagok először párokban beszélgetnek, majd egyesével beszámolnak az egész csoportnak arról, hogy mit tudtak meg párjuktól. E technika kommunikációs tanulsága, hogy beszélgetőpartnerünkre aktívan kell figyelni, mert mondanóját csak akkor tudjuk megjegyezni. További hasznos szokásokra is ráirányítjuk a figyelmet, ha emellett feladatul adjuk még, hogy társunkat minél gyakrabban szólítsuk meg a keresztnévén, vagy beszélgetés közben nézzünk partnerünk szemébe, ami bizony nem mindegyik tanítványunknak megy készségszinten. Ilyen jellegű, az alapvető kommunikációs és viselkedési szabályokat gyakoroltató feladatokat a későbbiekben is érdemes adni időnként, akár a tanulmányi feladat kapcsán is, főként a szocializációs hiányosságokat mutató gyerekek kedvéért.

A feladat ismertetése után felszólítjuk a gyerekeket, hogy győződjenek meg arról, mindegyik csoporttársuk megértette-e a feladatot. Érdemes ezt a kitérőt eleinte gyakran beiktatni, ugyanis tudjuk, milyen gyakran előfordul, hogy egyesek már a feladatot sem értik meg. Ezt a szokást kialakítva a későbbiekben természetessé válik, hogy mielőtt munkához látnak, a csoport elmagyarázza az esetleg elakadónak a feladatot.

A beszélgetés tartalmának megjelölése előtt határozzuk meg, hogy mi lesz az értékelés szempontja. Ez esetben minden csoporttag 1-1 pontot érdemel, ha a kommunikációs feladatot (néven szólítás vagy egymás szemébe nézés) teljesítette. Emellett az egyes szerepek sikerességéért is 1-1 pontot kap a csoport. Az eredményről a „visszatekintő” számol be. (Három-, illetve ötfős csoport pontjainál is a négyfős csoportban elérhető maximumból induljunk ki, levonásnál ebből vonjunk le!) A gyakori, következetes értékelés-önértékelés eszköz a pedagógus kezében arra, hogy a normáit a csoport az iskolai értékrenddel harmóniában alakítsa.

Érdemes egy kis kitérőt tenni az időbeosztás kérdése felé. E feladatban egyszerű előre látni a szükséges időtartamot, ez kedvező is egyébként a kezdetekkor. Az időt a pedagógus nézi, majd jelzi a csoportoknak, hogy mikor következik az újabb lépés. Később, amikor összetettebb a feladat, és/vagy kevésbé strukturált szerkezetű kooperatív technikát alkalmazunk, nem feltétlenül szükséges az eltervezett időbeosztáshoz mereven ragaszkodni. A csoportmunka előnye a pedagógus számára, hogy ez alatt csakis a gyerekekre kell figyelnie, és sokkal jobban tudja követni a haladásukat. A csoportok között járkálva azt is látja, hol tartanak a feladattal. A lemaradókat buzdíthatja, továbblendítheti. Ahol nagyon gyorsak, ott meggyőződhet róla, hogy valóban alapos-e a munkájuk, ha igen, akkor plusz feladatot ad. A tapasztalat azt mutatja, hogy ily módon kezelhető a csoportok eltérő haladási

üteme. Létezik olyan megoldás is, hogy az idővel való gazdálkodást az „idő-figyelő” szerepével az egyik csoporttagra ruházzák. Elismerve annak hasznát, hogy így az időbeosztás fontos képessége gyakoroltatható, mégis komoly érvek szólnak ez ellen. Az a gyerek, akinek az órát kell néznie, gyakorlatilag semmi másra nem tud figyelni, a pedagógus számára pedig megnehezíti az időbeosztás esetleg szükségessé váló módosítását.

Most tekintsük át, milyen hatást várunk a feladattól! Az interjú témája szándékosan meghökkentő. Mint korábban láttuk, a csoportba való bekerüléskor az egyén szeretné magát minél pozitívabb színben bemutatni, ugyanakkor magunkat „nem illik” dicsérni. Ezt a kulturális gátat eltávolítja a pedagógus azzal, hogy magára veszi a felelősséget, és lehetőséget teremt a meglévő késztetés legális kiélésére. Az egyénnek ilyenkor párja, majd a többi csoporttag jó tulajdonságára is ráirányul a figyelme, ami irányukban is szimpátiát ébreszt. Az egyén pozitív közérzetét tovább fokozza az a szituáció, ahogy a feladatnak megfelelően, párja az ő jó tulajdonságairól számol be a teljes csoportnak. Sajnos egyébként nem magától értetődő az életben, hogy egy csoport beszélgetésében mindenki, mindenkiről csak jót mondana, sokkal gyakoribb mások kibeszélése. E feladat során mintegy átállítjuk a fókuszot a pozitívumokra.

Nem könnyű közben a társas-kommunikációs feladatot is észben tartani. Arra esetleg már előtte is felhívhatjuk a „dicsérő” figyelmét, hogy dicsérettel erősítse meg, amikor valaki néven szólítja társát. A keresztnéven (vagy ha a társ azt igényli, beceneven) szólítás során megtapasztalható, hogy ezzel az egyén felé fordulás, odafigyelés érzete fokozódik.

A feladat teljesítéséről a „visszatekintők” egyesével beszámolnak az egész osztály előtt. Az értékelés az előre meghatározott szempontokra tér ki: egyrészt a társas-kommunikációs feladat megvalósítására, másrészt a szerepek betöltésére. Kérhetjük azt is, hogy hozzon példát arra, milyen mondatok hangzottak el a „dicsérőtől”, ami egyben a gyerekek nyelvi gazdagítását is szolgálja. A „kapus” elbírálása ez esetben arra vonatkozik, hogy mindenki egyenlő arányban jutott-e szóhoz. A „visszatekintőnek” annak alapján kell megítélnie „csendfelelős” munkáját, hogy a csoport hangereje megfelelő volt-e.

A 2. feladat állításaival kapcsolatban annyi megkötést tegyünk csak, hogy olyan dologra vonatkozzanak, amelyekről a többieknek nem lehet tudomása.

E feladat célja, hogy személyes információkat cserélhessenek a diákok. Amellett, hogy jobban megismerik egymást, fokozza a csoport intimitását, továbbá a feladat jellegéből következően vidámsággal jár együtt.

## 2. feladat: „Igaz vagy hamis”, szóforgó

Feladat	Társas-kommunikációs feladat	Kooperatív technika	Szerepek	Idő	Értékelés
Fogalmazz meg magadról 2 igaz és 1 hamis állítást! Próbáljátok kitalálni, hogy társaitoknak melyik állítása hamis!	Nézz társad szemébe, amikor beszélsz hozzá!	„Igaz vagy hamis?” Szóforgó	Csendfelelős Kapus Dicsérő Visszatekintő	Gondolkodás: 1 perc Csoportmunka: 5 perc	A szerepek teljesítéséért max. 3 pont (a visszatekintőnek nem jár). Társas-kommunikációs feladatért max. 4 pont. Összesen 7 pont

A megbeszélés a „szóforgó” technikával történik: a gyerekek az ülésrend szerinti sorrendben, egymás után kapnak szót. A pedagógus meghatározhatja, hogy kik kezdjenek. A soros csoporttag a három állítást elmondja a többieknek, akiknek majd ezek elhangzása után kell kitalálniuk, hogy melyiket vélik hamisnak. Az értékelés szempontja és menete megegyezik az előző feladatéval.

A 2. feladatot azzal nehezíthetjük az előzőhöz képest, ha a csoportmunkára szánt idő alatt nem figyelmeztetjük a gyerekeket, hogy mikor kell átadni a szót a következő tagnak. Ez esetben viszont hívjuk fel előre a „kapus” figyelmét: az ő felelőssége, hogy senki ne ragadja magához a szót, illetve húzódjon háttérbe.

A szerepek között érdemes megkülönböztetni a kapcsolatorientált és a feladatorientált szerepeket (vö. Szatmáriné és Járó, 1994). A kapcsolatorientált szerepek a csoport pozitív légkörét szolgálják. Ezt a munka kezdetén a „dicsérő” biztosítja, de a későbbiekben is kell gondoskodni olyan szerepről, amelyek a jó közérzetet segítik. A feladatorientált szerepek a hatékony munkavégzést biztosítják, így bizony konfliktusok felvállalásával is járnak. A „csendfelelős”, de különösen a „kapus” szerepe emiatt nem könnyű, ám éppen ezért hasznos, ha ezeknek a helyzeteknek a hatékony kezelésére is felkészítjük az egyént. A szerepek kiosztásakor kezdetben mérlegelést érdemelnek a diákok bizonyos személyiségjellemzői. Nem tanácsos például a feladatorientált szereppel az agresszív vagy dominanciára törekvő gyerekek alá lovat adni, illetve a kirekesztetteket konfrontációkba terelni.

A következő (3.) feladat előkészítéséhez jó alkalom, ha megkérjük a „visszatekintőt”, idézze fel, hogyan valósult meg az egyenlő részvétel, és szükség esetén milyen mondatokat mondott a „kapus”. Gyakran hallhatjuk ilyenkor, hogy a „kapusnak” állítólag nem kellett beavatkoznia. Előfordulhat ugyan, hogy ez igaz, azonban az esetek jó részében inkább a „kapus” nem vállalta fel a konfliktushelyzetet. Tovább nehezíti ezt az egyébként sem könnyű szerepet, hogy sok gyerek bizony nem is rendelkezik a megoldáshoz szükséges megfelelő kommunikációs mintákkal. A következő feladat ahhoz ad javaslatot és egyben példát, hogyan sajátíthatunk el diákjainkkal megfelelő, egyszerre hatékony és udvarias beszédfordulatokat. Az eljárás más helyzetekre, társas-, kommunikációs problémák kezelésére is adaptálható.

### 3. feladat: Szóforgó

Feladat	Kooperatív technika	Szerepek	Idő	Értékelés
Fogalmaz meg egy olyan mondatot, amelyet elfogadnál a kapustól, kapusként pedig szívesen mondanál!	Szóforgó	Csendfelelős Kapus Dicsérő Visszatekintő	Gondolkodás: 1 perc Csoportmunka: 5 perc	A szerepek teljesítéséért max. 3 pont. A zsüri által elfogadott mondatokért 1-1 pont, max. 4 pont. Összesen 7 pont

A feladat előtt érdemes kitérni a kiegyenlített kommunikáció fontosságára, ami kulcskérdés a csoportok életében. Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy amikor valaki túlságosan magához ragadta a szót, általában nincs ennek tudatában. Sőt, lehetséges, hogy éppen a tenni vágyás van a háttérben. Aki pedig visszahúzódik, erőt meríthet a bátorításból. A „kapus” tehát akkor működik jól, ha nem megfedd, hanem elismeri a csoportban való aktivitást, ugyanakkor a passzív tagot is részvételre szólítja fel.

A táblázatban látható, hogy először önállóan kell a megfelelő mondatot megfogalmazni. Most olyan fontos lépés következik, ami a kölcsönös, pozitív függést erősíti. Az értékelés alapja ugyan az egyéni teljesítmény, de emellett felelősséggel tartozik az egész csoport is minden egyes tag sikeréért. Ezt a következő módon érjük el. Egymás után mindenki (a „szóforgó” szabályai szerint) felolvassa a mondatát. A csoportnak el kell bírálnia, hogy

megfelelőnek ítéli-e, ha pedig nem értenek egyet vele, akkor segítsenek azt átfogalmazni. Amellett, hogy ily módon egyszerre érvényesül az egyén és a csoport felelőssége, az egyén támogatást kap a feladat megoldásához, előrehaladásához kéznél van a segítség. Ez a felállás a későbbiekben, a tanulmányi feladatoknál válik majd különösen hatékony eszközzé.

Az értékelésben újabb lehetőséget használhatunk ki azzal, hogy nem mi magunk bíráljuk el a mondatok megfelelőségét, hanem a többi csoport „kapusa” zsúrizi. Ahány mondatot elfogadhatónak tart a többségük, annyi pontot érdemel a csoport. Ez a megoldás azért kedvező, mert amellett, hogy az egész osztály érdeklődését ébren tartja, a gyerekek felé a társaik ítélete fokozza a normák hitelességét.

A célunk tehát a megfelelő kommunikációs minták nyújtása volt. A diákok életkorától, társas-kommunikációs készségeik fejlesztésétől függően lehet folytatása esetleg a mondatok gyűjtésének. Felírhatják egyesével kártyákra vagy valamennyit egy nagyobb lapra, kitehetik a falra, majd lehet bármelyik feladat mellé társas-kommunikációs kiegészítő feladatként adni, hogy törekedjenek a megfelelő mondatok közül minél többnek a használatára. Ugyanez az eljárás szükség szerint bármely más szerephez is kapcsolható.

### **2.3.3. A csoportok identitásának erősítése**

A csoporttal való azonosulás fokozható jelképekkel is. Magától értetődő igénye minden közösségnek – a sportegyesülettől egészen egy nemzetig – hovatartozásuk szimbolikus kifejezése. Közismert a jelvények, az egyenruha, a zászló, a jelmondatok, az induló/himnusz jelentősége a közösséghez tartozás megélésében. A közös szokások, hagyományok is, amelyekre természetes igénye van minden közösségnek, szintén ezt a funkciót töltik be. Mindenekelőtt azonban neve kell, hogy legyen a csoportnak! A korábbiakban megalapoztuk a jó légkört, valamint a csoport működésének kereteit. A következő (4.) feladat, hogy a csoportok válasszanak nevet maguknak!

E feladat – a korábbiakkal ellentétben – konfliktushelyzetet rejt magában, hiszen a gyerekeknek számukra fontos kérdésben kell egyetértésre jutniuk. A későbbiekben is a csoportok életének velejárója lesz a döntéshelyzet. Ennek nem elkerülése a cél, hiszen éppen az a csoportmunka értéke, hogy egymás gondolatait, tudását figyelembe vesszük és építünk rá. A csoportban elért eredmény mindig több mennyiségileg és minőségileg is, mint az egyes tagok által elért eredmények összege. Azonban amíg a közös eredmény megszületik, szükséges az eltérő álláspontok megismerése, mérlegelése, ütköztetése, majd a döntés meghozása.

**4. feladat:** Támogató érvelés, „Költs el egy húszast!”

Feladat	Társas-kommunikációs feladat	Kooperatív technika	Szerepek	Idő	Értékelés
Válasszatok nevet a csoportotoknak!	Támogató érvelés Ha szükséges: „Költs el egy húszast!”	Csoportos döntéshozatal	Csendfelelős Kapus Dicsérő Visszatekintő	Nem szükséges meghatározni	A szerepek teljesítéséért max. 3 pont. A támogató érvelés megvalósításáért max. 4 pont. Összesen 7 pont

A kockázatvállaló magatartás az új helyzetekre való nyitottságot, a vállalkozó szellemet jelenti, amelynek bátorítása a tehetséggondozás egyik fontos tétele. E beállítódás lényege, hogy a vágyott célok érdekében az egyén inkább vállalja a kudarc kockázatát, minthogy kevesebb, de biztosan elérhető célokkal érje be. Osborn (1963) eredményei szerint a csoportos interakció kedvez a fokozott kockázatvállalási hajlandóságnak. Ez nemcsak a csoport döntésében nyilvánul meg, hanem a közös vita után az egyének véleménye is jellemzően ebbe az irányba mozdult el korábbi álláspontjukhoz képest – ellentétben az egyéni döntésekkel, amelyek inkább konzervatívabbak.

A vita nem elkerülhető – és nem is elkerülendő a csoport életében. A vitakészség fontossága nyilvánvaló az egyén szempontjából, ezért ennek fejlesztésével hozzájárulhatunk a személyiség hatékonyságához. A kommunikációs feladat, azaz amelynek értelmében csak valami mellett és nem valami ellen szabad érvelni, a konstruktív vitakultúrára vezet rá. A feladat természetéből fakad, hogy teret kell engedni az ötletek, érvek szabad áramlásának, amit a korábbi „szóforgó” technika feleslegesen megmervítene. Ezzel párhuzamosan azonban nő a kiegyenlítetlen kommunikáció veszélye, ezért a „kapus” felelősségére ismételten fel kell hívni a figyelmet.

A csoportnév fontos eleme a csoport identitásának, ezért lényeges, hogy mindegyik tag azonosulni tudjon a döntéssel. A csoportok általában spontán módon is törekednek arra, hogy a név egyszerre vonatkozzon valamennyi tagra. Mégis megeshet, hogy az érvelés után két-három verzió között kell dönteni. Mivel ez a szituáció is elő fog fordulni a csoport életében, megoldási módot kínálunk hozzá. Kagan (2001) erre a helyzetre a „Költs el egy

húszast!” eljárást javasolja, amely voltaképpen súlyozott szavazás. Ennek során képzeletben úgy kell elköltenünk húsz forintot, hogy a döntési alternatívák mindegyikére szavazunk a pénzünkkel, ám nem felelhetjük meg pontosan, illetve mindegyikre kell adnunk. A hagyományos szavazással ellentétben így mód nyílik annak kifejezésére, hogy mennyire határozottan választjuk vagy utasítjuk el az adott lehetőséget, segítve így egyúttal az eredeti elképzeléseinkkel ellentétes megoldással való azonosulást.

Miután megszülettek a csoportnevek, írjuk fel ezeket a táblára, vagy más, feltűnő módon jelenítsük meg, feltüntetve az eddig elért csoportpontoszámokat is, hangsúlyozva így a csoportok identitását!

A csoporttudat erősítését, a csoport kifelé megjelenítését célozhatja különböző tárgyak (pl. doboz, kítűző) közös elkészítése, közös szín, közös ünneplés választása. A következő (5.) feladat részben szintén ezt szolgálja, emellett pedig a közös alkotás építő élménye a csoportkohéziót és a pozitív légkört fokozza.

#### 5. feladat: Eszközök megosztása

Feladat	Kooperatív technika	Szerepek	Idő	Értékelés
„Rajzolókatok meg csoportotok tablóját vagy logóját!”	A csoporttagok különböző színű zsírkrétát kapnak. Mindenki csakis a sajátjával rajzolhat.	Csendfelelős Kapus Dicsérő Visszatekintő	Csoportmunka: 8 perc	A szerepek teljesítéséért max. 3 pont. A közös munka szabályainak betartásáért 1-1 pont, max. 4 pont. Összesen 7 pont

A feladat végrehajtásának módja a kölcsönös egymásrautaltság megélését teszi lehetővé. A hagyományos feladatszerkezetben, amikor a csoportnak csak a közös rajzolást adnánk feladatul, az egyenlő részvételre nem lenne garancia. A csoport akkor lenne a legeredményesebb, ha csak a jól rajzolók dolgoznának. Mivel azonban minden gyerekhez hozzárendeltünk egy-egy szint, így mindegyikük hozzájárulása nélkülözhetetlenné válik a cél eléréséhez. A gyengébben rajzoló csoporttag munkáját a többiek ezért nem kritizálják, hanem bátorítják, támogatják. A hatás fokozásához a „dicsérő” és a „kapus” is hozzá tud járulni.

A műveket érdemes a tanteremben kiállítani. A rajzok a pedagógusnak egyszerre adnak visszajelzést a csoport együttműködésének színvonaláról, továbbá az egyének teljesítményéről, mintegy leképezve azt. A körültekintően kidolgozott rajzok az örömmel végzett közös munkára utalnak. A színek mennyiségben egymáshoz viszonyított aránya az egyenlő részvételt mutatja. A képen egymásba kapcsolódó színek az egymás iránti nyitottságot, elfogadást valószínűsítik.

E feladatszerkezet erős strukturáltságával mintegy garantálja az egyenlő részvételt, valamint az egyéni elszámoltathatóságot, ezért a tanulmányi munka során is jól alkalmazható. Több tantárgyban is találhatunk ki olyan feladatot, amelyekben akár rajzhoz, akár szöveg beírásához, aláhúzásához stb. rendeljük a különböző színekkel való megoldást. Kiterjeszthető ez a struktúra eszközök, sőt információforrások szétosztására is. Az értékelés így egyszerre tükrözi a csoport és az egyes tagok eredményességét.

A hagyományos csoportmunkának – számos előnye mellett – komoly hátránya, hogy nem ösztönzi a tagokat egyéni teljesítményük maximalizálására. Ennek fő oka, hogy csökken az egyéni teljesítmény mérhetősége és számonkérhetősége, ezért a csoporton belül nehéz az egyén felelősségét megállapítani. Így nem tudjuk elérni, hogy mindenki elvégezze a fejlődéséhez szükséges munkát, ráadásul a „potyautasok” az egész csoportot demoralizálják, ami végső soron a társas lazsáláshoz vezet. A képességek alapján heterogén csoportokban különösképpen fenyeget a veszély, hogy a jobb képességű tag által elért sikerben érdemtelenül sütkéreznek egyesek. A kooperatív tanulás alapelvei között szerepel ezért, hogy az egyenlő részvételt ösztönözzük – a szerepek alkalmazása, a kommunikáció szabályozása mellett – az egyéni elszámoltathatóságot lehetővé tévő feladatszerkezettel is.

Az eddig elvégzett feladatok általában elegendőek ahhoz, hogy a csoportok és az egyének elkezdhessék a tanulmányi munkát. A felkészítés eredményeképpen a csoport fejlődése a „működés” szakaszába lép, a csoporttagok figyelmüket a feladatra összpontosítják.

Kiegészítésként még egy feladat következhet, amennyiben úgy érezzük, hogy az eddigi előkészítést ki szeretnénk egészíteni. A következő (6.) feladat inkább játék, amely a kölcsönös egymásrataltság megtapasztalására alkalmas, és ezen túlmenően értékes kommunikációs gyakorlat is egyben.

A feladat négyféleképpen hajtható végre, egyrészt aszerint, hogy a közlő szóban vagy írásban kommunikál, másrészt aszerint, hogy a befogadó maga rajzolja, vagy csak elrendezi az előre megadott geometriai alakzatokat. A négyféle végrehajtás nyilvánvalóan különböző nehézségű. Példaképpen a legegyszerűbb verziót nézzük!

**6. feladat:** Rajzold/tedd, amit mondok/írok!

Feladat	Kommunikációs feladat	Kooperatív technika	Szerepek	Idő	Értékelés
„Rajzold/ /tedd, amit mondok/ /írok!”	Egyoldalú, illetve kétoldalu kommunikáció	Páros munka, utána a tapasztalatok csoportos megbeszélése.	Csak a csoportos megbeszélés során szükséges: Csendfelelős Kapus Dicsérő Visszatekintő	A feladat konkrét tartalmától függően.	A szerepek teljesítéséért max. 3 pont. A közös munka szabályainak betartásáért 1-1 pont, max. 4 pont. Összesen 7 pont

A pár mindkét tagja azonos eszközöket – négyzethálós lapot, síkidomkészletet – kap. Egymás munkáját egyelőre nem nézhetik meg. Egyikük a neki tetsző módon elhelyezi a síkidomokat, majd társának az ő közlése alapján kell ezt reprodukálnia a saját lapján. A kommunikációs tanulság kedvéért kétszer hajtják végre a diákok a feladatot: először a befogadó nem kérdezhet vissza (egyoldalú kommunikáció), ha nem ért valamit, majd másodszor feltehet kérdéseket (kétoldalú kommunikáció), ha nem világos neki a közlő mondanivalója. Ezután csoportmunkában megosztják a tapasztalataikat arról, hogy közlőként, illetve befogadóként mik voltak a benyomásaik, továbbá melyikkel értek el jobb eredményt. Szinte törvényszerű, hogy közlőként az egyoldalú, befogadóként pedig a kétoldalú kommunikációt preferáljuk. Ennek felismerése és az eredményesség összevetése a kétoldalú kommunikációra való törekvés fontosságát illusztrálja.

**FELADATOK**

1. A megismert szempontok alapján készítse el diákjainak csoportbeosztását!
2. Tekintse át még egyszer a diákok – és a pedagógus – által eddig elsajátított kooperatív technikákat! Alkosson olyan feladatokat saját tantárgyában, amelyekkel e technikákat tantárgyi tartalommal töltheti meg!

## **2.4. A tanítás-tanulás tervezése**

A kooperatív tanulás rendszerének – az előzőekben ismertetett – kiépítése után mind az egyének, mind a csoportok alkalmasakká váltak a hatékony munkára. A csoport légkörét a bizalom és az együttműködés jellemzi. A csoportfejlesztésre fordított idő fokozatosan megtérül.

### **2.4.1. A tanulásszervezés-tanulásirányítás további szempontjai**

A tanulásban való alkalmazás kezdetén érdemes megfontolni néhány szempontot. Nagyon sok kooperatív technika ismeretes. Először is szögezzük le: nem cél, hogy minél több vagy éppen mindig egyre újabb technikát alkalmazzunk. Önmagában egy-egy technika elsajátítása is feladat tanárnak és diáknak, ami idő- és energiaigényes. Egy tanórán legfeljebb egy új technikát vezessünk be, majd ha az már a többszöri alkalmazás után gördülékenyen működik, akkor kezdjük bele újabbakba. E technikák nem tantárgy specifikusak, ugyanakkor egyes tantárgyak különbözhetnek abban, hogy mely technikák alkalmazhatóak különösen jól a tipikus feladataikban. Hosszabb távon az tűnik célravezetőnek, ha a tantárgynak, a pedagógusnak és a gyerekeknek leginkább megfelelő, ésszerű mennyiségű technikát használunk.

A technikák különböznek abban is, hogy szerkezetük mennyire erősen strukturált, azaz mennyiben teszi lehetővé az egyén elszámoltathatóságát, valamint épít az egymásrautaltságra. Kezdetben feltétlenül az erősen strukturáltak közül válasszunk, ugyanis ezek kedvezően hatnak mind a csoportdinamikai folyamatokra, mind az egyének együttműködési képességének további fejlesztésére. A későbbiekben is elsőbbséget élveznek az erősen strukturált technikák, de ekkor – egyéb céljainknak megfelelően – bátrabban alkalmazhatjuk a gyengén strukturáltakat. Amikor egy osztály életében először fogunk kooperatív módon a tanulmányi munkába, először az előkészítés során már megismert (lásd 2.3. fejezet), begyakorolt technikák a legalkalmasabbak.

Mindenképpen érdemes preferálni továbbá azokat a technikákat, amelyek magukban hordják a differenciált fejlesztés lehetőségét. A tehetségesek személyiségének fejlesztése éppen elég indok a kooperatív tanulás alkalmazására, de természetesen a szintjüknek megfelelő feladatot is kell kapniuk, ami szükségessé teszi a differenciálást. A gyengébb teljesítményű tanulók előrehaladását már önmagában a kooperatív tanulási szituáció segíti, de a tanulásirányítási rendszer rugalmassága az ő esetükben is éppúgy megkönnyíti a differenciálást.

A korábbiakban meglehetősen rigorózus rendszert építettünk ki. Felmerülhet a kérdés, hogy a későbbiekben mennyire kell ragaszkodni ennek egyes elemeihez.

Először nézzük a szerepeket! Korábban már szóba került, hogy a szerepeket felváltva alakítják az egyes csoporttagok. A szerepcseré egy tanóra vagy egy nap után válik aktuálissá.

Kezdetben nélkülözhetetlenek a szerepek, amit azzal is hangsúlyoztunk, hogy teljesítésükért a csoport pontot kapott. Amikor az együttműködés szabályai már belsővé váltak a gyerekekben, a szerepek háttérbe szorulnak. Az erősen strukturált kooperatív technikák nem igénylik különösebben, azonban a gyengén strukturáltaknál érdemes a szerepeket megerősíteni az egyenlő részvétel érdekében. A szerepeket tartsuk életben, de a működőképes csoportban már nem kell pontot kapniuk, csak szükség esetén hívjuk fel feladatukra a figyelmet. A kezdetben bevezetett szerepek közül lehet, hogy a „csendfelelős” és a „kapus” szerepe feleslegessé válik a jól működő csoportokban. A „visszatekintő” dolga a bevezetés idején az volt, hogy az egész osztály előtt értékelje a munkát a pedagógus felé, minden egyes feladat után. Ezt a meglehetősen időigényes folyamatot is redukálni lehet úgy, hogy csak a tanóra végén értékelik magukat a csoportok. Ez történhet az óra elején megadott szempontok alapján. A szempontok meghatározása hatékony eszköz a pedagógus kezében, amelyekkel javíthatja a csoportok működésében, légkörében esetleg felmerülő problémákat. A szempontokat pozitív, állító mondatokban tanácsos megfogalmazni. Ezek vonatkozhatnak az egyénre vagy a csoport egészére egyaránt. Álljon itt néhány példa!

„Gyakran dicsértem a társaimat.”

„Mindenki egyenlően részt vett a munkában.”

„A feladatnál maradtunk.”

„Segítettem társaimnak.”

„Betartottam a közös munka szabályait.”

A pontokkal való értékelésben továbbra is alapelv, hogy nem csak a tanulmányi feladat eredményét, hanem az együttműködés színvonalát is megjelenítsék. Ez utóbbinak már nem feltétlenül kell minden egyes tanulmányi feladathoz kapcsolódnia, elegendő a tanóra végén kitérni rá.

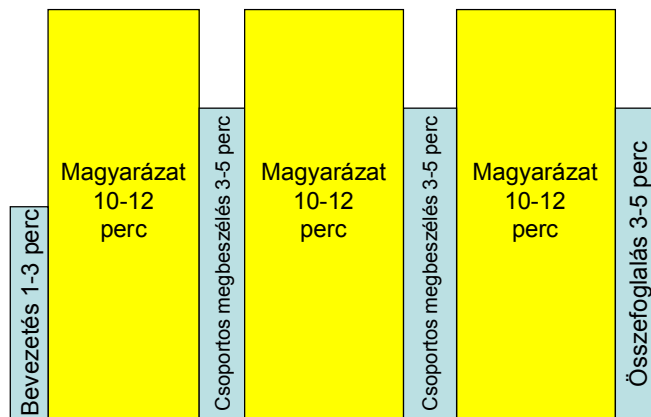
A fentiekből következik, hogy az óra tervezésekor a fenti szempontokra is ki kell térni. A tanulmányi feladat céljához kiválasztandó kooperatív technika mellett érdemes, bár nem feltétlenül szükséges a társas-kommunikációs készségeket célzó feladatot is kijelölni, továbbá a szerepek alkalmazását fontolóra venni. Mindenképpen meg kell előre tervezni és rögzíteni az értékelésben kapható pontszámot, illetve kritériumait.

#### 2.4.2. A tanóra felépítése

A kooperatív tanulás nem „váltja le” egyik munkaformát sem. Az új ismeretek közvetítése jellemzően – ha nem is kizárólagosan – frontális tanári magyarázattal történik. A csoportmunka természetesen gyakoribb a hagyományos tanulásszervezési rutinhoz képest, de emellett a páros és az egyéni munkaforma ugyanilyen fontos szerepet kap.

Az egyéni munka a tehetségesek differenciált fejlesztésében nélkülözhetetlen munkaforma. A részben vagy teljesen egyénre szabott munka során nemcsak a képességek, hanem a diákok további egyéni sajátosságaik alapján is a számukra legmegfelelőbb feladaton dolgozhatnak. Bár a differenciálásra rendkívüli lehetőségeket nyújt az egyéni munka, hátránya azonban, hogy mivel a társaktól való izolációval jár, kevésbé motiváló hatású. Ha azonban az egyéni munka eredményével a diák hozzájárul csoportja értékeléséhez, a motiváltság növelhető. További variációs lehetőséget jelent, ha minden csoportból kiemeljük a legjobbakat, akik így átmenetileg együtt dolgoznak a differenciáló feladaton, mialatt a többi gyerek az eredeti csoportokban tevékenykedik. Ez a szervezés nagyon alkalmas arra, hogy az ideiglenes, homogén(ebb) csoporttal – vagy akár egy-két gyerekkel – a pedagógus külön foglalkozzon. (Természetesen ugyanígy megtehetjük ezt a felzárkóztatásra szorulókkal vagy a tanulási zavarral küzdőkkel is.) Ez a fajta szervezés azonban nem állandósulhat. Alkalmanként kedvezhetünk így a diákok intellektuális fejlődésének, de hosszabb távon alkalmazva éppen a csoportlét személyiségfejlesztő hatásáról mondanánk le.

Adaptív oktatás nem képzelhető el változatosan alkalmazott munkaformák nélkül (vö. M. Nádasi, 2001). A kooperatív csoportok az osztály életének meghatározó, önálló egységei, de a tanulás-tanítás nemcsak csoportokban folyik. A gyakorló, valamint az ismétlő-rendszerező órák építhetnek teljesen a csoportmunkára. Az új ismeretet feldolgozó óra menetében jellemzően a frontális tanári magyarázathoz kapcsolódik. Kínálkozik a csoportmunka (ideértve most a csoport keretében végzett egyéni és páros munkát is) az érdeklődés felkeltésére, a tanulók előzetes tudásához való kapcsolására, a rendszerezésre és rögzítésre, az alkalmazásra, az ellenőrzésre. A 4. ábra ezt illusztrálja (a kooperatív részeket kék szín jelzi).



4. ábra. Példa az új anyagot feldolgozó óra időbeosztására

Általánosságban kijelenthető, hogy tanári magyarázat nélkül nem képzelhető el hatékony tanulás, de mint később látni fogjuk, az új ismeretek csoportban való alkalmankénti feldolgozásának is megvan a létjogosultsága.

### 3. Kooperatív technikák az oktatás folyamatában

A kooperatív tanulás magyar nyelvű szakirodalma gazdag. Ezek közül kifejezetten a pedagógusok mindennapi osztálytermi tevékenységét, a gyakorlatot célozzák *Kagan: Kooperatív tanulás* (2001), valamint *Roeders-Gefferth: A hatékony tanulás titka* (2007) című művei. Az érdeklődő olvasó e könyvekben sokféle kooperatív munkaformát találhat. E munka nem törekszik valamennyinek a bemutatására, ehelyett – óhatatlanul szubjektív módon – néhány olyan technikát helyez előtérbe, amelyek a hazai iskolai gyakorlat-hoz is jól illeszkednek, hatékonyak, valamint alkalmazásuk viszonylag egyszerű a kooperatív tanulásban még kevésbé járatos diáknak, pedagógusnak. Emellett a további tájékozódást megkönnyítendő, változatlanul a Kagan művén keresztül elterjedt megnevezésen szerepelnek az egyes technikák.

A technikákat oly módon csoportosítva tekintjük át, ahogy az oktatási folyamat egyes szakaszaihoz kapcsolódnak. (Meg kell említeni, hogy egyes technikák többféle mozzanatban is alkalmazhatók.) Ennek alapján tehát (1) az ismeretszerzés, (2) az alkalmazás, (3) a rendszerezés és rögzítés, (3) az ellenőrzés és értékelés fázisában leginkább célszerűnek tűnő kooperatív technikákat különböztethetünk meg.

A megfelelő technika kiválasztásakor, tervezésekor a korábban bemutatottak alapján érdemes megfontolni azt is, hogy mennyire erősen strukturálja a csoportok működését. Ezt könnyíti meg, hogy az egyes technikák mellett zárójelben szerepel annak strukturáltsági szintje is.

Az egyes technikák abban is különböznek, hogy a tudás milyen szintjén alkalmazhatók. A Bloom-féle céltaxonómia (Bloom, 1956) fontos támpontot nyújt ebben, bár az egyes szintek nem kizárólagosan kötődnek egy-egy kooperatív technikához. Bloom céltaxonómiája a tanulás szintjeiben megkülönbözteti (1) az ismeret, (2) a megértés, (3) az alkalmazás, (4) az analízis, (5) a szintézis kategóriákat. A technikák e rendszerbe annak alapján illeszthetők, hogy melyik szintnek megfelelő gondolkodást várnak el.

#### 3.1. Az ismeretszerzés

Az ismeretszerzés hatékonyságát a tanulók érdeklődésének felkeltése, azaz a motiválás nagyban meghatározza. Erre a célra tipikusan alkalmas a kooperatív megközelítés, amely egyben a tanulók aktivizálását is szolgálja, továbbá összekapcsolható a tanulók előzetes ismereteinek felidézésével is.

### 3.1.1. Interjú (közepesen strukturált)

Az interjú többféle változatban szervezhető. Legegyszerűbb formájában a diákok a tanár által megadott kérdésre ismertetik csoporttársaikkal az álláspontjukat. A kérdések az új anyag érdeklődésre számot tartó momentumaira, az ahhoz kapcsolható hétköznapi tapasztalatokra vonatkozhatnak. A hatékony munka érdekében kikötjük, hogy a diákok a „szóforgó” (lásd 2. feladat) szerint sorban, egymás után, előre meghatározott ideig beszélhetnek.

E technika – főleg, ha diákjaink együttműködési képessége még kívánni valót hagy maga után – igényli a szerepeket. Különösen a „kapus” feladata fontos, hogy a tárgytól eltérő vagy bőbeszédű társát figyelmeztesse, illetve a túl szűkszavúakat további kérdésekkel készítse a megnyilatkozásra.

Az interjú korábban ismertetett, háromlépcsős változata (lásd 1. feladat) kicsit időigényesebb, de erősebben strukturált, jobban támogatja az egyéni aktivitást, továbbá több lehetőség kínálkozik a kommunikációs készség fejlesztésére.

A csoportokban elhangzottak ellenőrzése történhet úgy, hogy mindegyik csoport kijelölt tagja röviden összefoglal, vagy az általa kiválasztott gondolatot megosztja az egész osztállyal. Nagyobb osztálylétszám esetében esetleg csak annyit enged az idő, hogy véletlenszerűen kiválasztott egy vagy néhány csoport számoljon be.

### 3.1.2. Véleményvonal (strukturáltsága a választott szervezési módtól függ)

E technika első lépéseként a pedagógus – a tantárgynak, a gyerekek életkorának megfelelő – állítást fogalmaz meg. A gyerekeknek azt kell eldönteniük, hogy mennyire azonosulnak az állítással. Ehhez egy képzeletbeli tízes skálán kell számmal kifejezniük egyetértésük mértékét. A végrehajtás fontos eleme, hogy először mindenkinek egyedül, csoportos beszélgetés nélkül kell eldöntenie és leírnia a számot, ugyanis társak hatására nemcsak a vélemény változhat, hanem emlékeinkben saját korábbi álláspontunk is átszíneződhet. A véleményvonal egyik tanulsága ugyanis éppen abban rejlik, hogy az eszmecsere során tartózkodni kell a másik meggyőzésétől, ehelyett saját nézőpontunk megindokolására, és a másféle vélemények tudomásul vételére, tiszteletben tartására kell szorítkozni. Az elvárás, hogy a különbözőséget értéknek fogjuk fel, természetesen csak olyan állításoknál tartható, amelyek nem tényekre vagy nyilvánvaló etikai értékekre vonatkoznak, ahol egyértelműen megállapítható a helyes válasz. Ezért az állítások – esetleg kérdések – inkább attitűdökre, preferenciákra vagy az egyértelműen el nem dönthető témákra vonatkozzanak. Az alábbiakban álljon itt néhány példa:

„Vannak olyan helyzetek, amikor elkerülhetetlen a háború.”

„Ment-e a könyvek által a világ elébb?” (Vörösmarty: Gondolatok a könyvtárban)

„A környezetvédelemért az egyén tehet a legtöbbet.”

Az önálló gondolkodás, állásfoglalás után következik a társakkal való megbeszélés, ami történhet csoporton belül, vagy az egész osztályt megmozgatva. Mindkét szervezési formánál adható az aktív hallgatás elsajátítását célzó kommunikációs feladat, amely egy, a konfliktuskezelésben hasznos technikához segít hozzá.

Az aktív hallgató arra törekszik, hogy a másik gondolatait, érzéseit megértse, és ezt beszélgető partnere számára vissza is jelezze. Odafigyelését a metakommunikáción kívül – testtartás, szemkontaktus tartása, bólintások – verbálisan is kimutatja oly módon, hogy a másik mondanivalóját röviden átfogalmazva visszajelzi, miközben tartózkodik a meggyőzéstől, az ítélkezéstől. Az eltérő vélemények okozta esetleges konfliktus feloldásához, a kompromisszumos megoldás megtalálásához azzal teremtjük meg a legkedvezőbb feltételeket, ha megismerjük a másik álláspontját, miközben ily módon biztosítjuk róla, hogy odafigyeltünk, megértettük és akceptáltuk véleményét, még ha a miénkkel gyökeresen ellentétes is. Ez a magatartás segít a győztes-vesztes játszmahelyzetből kilépni a konfliktushelyzetekben (vö. Vörös, 2004).

A kiscsoportos formában ismét a jól ismert szóforgó rendjében, a beszélgetésre szánt időt megszabva folyhat a megbeszélés. Másfajta, eddig nem említett forma az egész osztályra kiterjedő véleményvonal, melynek értéke, hogy az osztály társas kapcsolatait is építi, továbbá így elérhető, hogy az egyének az övékétől markánsabban eltérő véleményekkel találkozhatnak.

Az osztályszintű véleményvonalnál a diákok felállnak, majd a társaiknál érdeklődve megkeresik helyüket a kialakítandó sorban, amelynek egyik végén a legalacsonyabb, másik végén a legmagasabb értéket képviselők állnak. (Az azonos számot választók tetszőlegesen sorrendben helyezkedhetnek el egymás mellett.) A létrejött sort középen félbehajtva képzünk a beszélgetéshez párokat oly módon, hogy a sor két végén álló egy-egy diák kerül össze, majd az utánuk következők, sorban, egymás után. Ennek következményeképpen azt a helyzetet teremtjük meg, hogy a szélsőséges nézetet vallók kerüljenek egymással szembe. Ha nem is minden esetben igaz, de általánosságban a legtöbb helyzetben helytálló, hogy a csak feketén-fehéren gondolkodók választják a szélső értékeket. Az árnyaltabban gondolkodók inkább hajlamosak a „pro és kontra” mérlegelésére. A véleményvonal első sorban azok épülését szolgálja, akik hajlamosak a szélsőségekre, akik csak egy szempontot képesek, hajlandók figyelembe venni.

### **3.1.3. Sarkok választása** (gyengén strukturált)

Céljában, jellegében hasonlít a véleményvonal osztály szintű változatához, csak szervezésében tér el. A terem valamennyi sarkát egy-egy eltérő állásponttal feleltetjük meg, majd miután a diákok egyénileg döntöttek, az azonos sarkot választó társaikkal páros vagy csoportos megbeszélést folytatnak. Mivel ez a forma meglehetősen kötetlen, ezért érdemes a rendelkezésre álló időt behatárolni.

A sarkok tematizálásában szóba jöhetnek a véleményvonalnál leírt jellegű állítások, kérdések, azzal a különbséggel, hogy ez esetben négy, előre definiált álláspont közül kell választani. Emellett irodalmi, történelmi alakkokkal, (pl. „Mit kérdeznél tőlük?” „Miért őt választottad?”) országokkal (pl. „Mit tudsz róla?”, „Mit néznél meg legszívesebben turistaként?”) vagy bármely tantárggyal kapcsolatban – ez az előzetes tudás felidézésében motíváló lehet.

Az új ismeretek feldolgozásában, mint erről már szó volt, nem kell száműzni a frontális tanári előadást, magyarázatot. Ugyanakkor alkalmanként a kooperatív munka ebben a fázisban is megjelenhet.

### **3.1.4. Mozaik** (erősen strukturált)

A legközismertebb, legnépszerűbb technika, köszönhetően egyszerűségének, valamint annak, hogy bármely tantárgyban alkalmazható, és alkalmas a differenciálásra is. Struktúrája olyan, amelyben szükségképpen érvényesül az egymásrautaltság, és az egyéni teljesítmény is nyomon követhető. Sokoldalúsága indokolja, hogy bemutatása is terjedelmesebb lesz, mivel nagyon sokféleképpen variálható. Ezek közül álljon itt néhány, de alkalmazása során egyre újabb változatok is fel fognak merülni a pedagógusban.

A) Legegyszerűbb változatában a tananyagot úgy osztjuk fel, hogy mindegyik csoporttag egy-egy részletét kapja meg, amit neki kell előbb megtanulni/megérteni egyéni munkában, majd csoporttársainak megtanítani. Az ellenőrzésnél mindegyik csoporttagnak a teljes anyagról kell számot adni. A differenciálás rendkívül egyszerű: a tananyag felosztásában figyelembe vehető a diák tantárgyi tudása, képessége, továbbá az önálló munkavégzésre való készenléte.

B) A fenti változat olyan nem túl bonyolult tananyag esetében működőképes, amelynél kizárható az a veszély, hogy valamelyik gyerek félreérti saját részét, majd a hibás verziót megtanítja a többieknek. Ha bármely okból fennáll ennek eshetősége, helyesebb a mozaikba egy további lépcsőt beiktatni. Az alaphelyzet ugyanúgy a tananyag felosztása a csoporttagok között.

Ezután azok a diákok, akik az osztályból ugyanazt a részt kapták, átmenetileg egy csoportba kerülnek, ahol közösen dolgozzák fel az anyagot, majd saját eredeti csoportjukba visszatérve tanítják társaikat. E megoldással gyakorlatilag kizárható, hogy tévútra kerüljön a munka.

Ez a verzió ugyanakkor nehezebb az együttműködés szempontjából, mivel az így létrehozott átmeneti csoportban nem működnek azok a kedvező csoportdinamikai erők, amelyekre – a csoportfejlesztésnek köszönhetően – az eredeti csoportokban támaszkodni lehet. További nehezítő tényező az új csoportok nagyobb létszáma. (Értelemszerűen az osztálylétszám negyede alkot egy-egy új csoportot.) Az együttműködést emiatt érdemes jobban szabályozni. A javaslat, ami erre adható, amellet, hogy hozzásegít a hatékonyabb munkához, egyben tanulás-módszertani tudással is felvértez.

A megfelelő tanulási stratégiák kialakítása, módszerek, technikák elsajátítása nemcsak a tehetségesek fejlesztésében fontos feladat, hanem minden diák számára az önálló ismeretszerzés, tágabb horizonton az élethosszig tartó tanulás alapfeltétele. A NAT is megfogalmazza ezt az elvárást. Ugyanakkor kevés iskola teremti meg a tanulás-módszertani fejlesztés szervezeti kereteit, így a pedagógusnak a tanórán kell erre lehetőséget találnia.

Az elemi tanulási technikákból képzett tanulási stratégiáknak több változata ismeretes (vö. Balogh, 2000). Ezek bármelyike végigjárható: a tanulócsoport sajátosságai, az életkor, a tananyag és a számonkérés jellege befolyásolhatja a választást. Az alábbi javaslat szerint ötvözni lehet az önálló tanulást a társas élménnyel, miközben a társakkal való összehasonlítás és a tőlük érkező folyamatos visszajelzés is gyarapítja a metakognitív tudást.

Valamennyi tanulási stratégia első lépése a teljes anyag előzetes áttekintése, egy átfogó kép kialakítása, hogy a későbbiekben tudjuk mihez kötni az egyes részeket. Ennek megfelelően az első lépés, még az eredeti csoportban, közös „tartalomjegyzék” készítése a teljes anyag címeiből, alcímeiből. Ezután mindenki elfoglalja helyét az új csoportban. Itt az aktív olvasás következik, melynek során aláhúzással kell jelölni a lényeges momentumokat, majd a diákok összehasonlítják, ki, mit tartott fontosnak. A következő olvasáshoz az önálló vázlat készítése kapcsolódik, amelyet szintén összevetnek egymás közt. Az összehasonlításokból spontán módon szokott következni az olvasottak közös értelmezése, megvitatása, vagyis a tananyag közös feldolgozása. Az esetleg megakadóknak, lassabban haladóknak is kéznél van a segítség. Ezután a kérdések megfogalmazása következik (egyéni vagy csoportosan), ami voltaképpen a leíró jellegű szöveg átalakítása kérdésekké. Amellet, hogy e kérdéseket mindenki fel fogja majd használni eredeti csoportjában, ez a technika egyben elővételezi azt a kommunikációs szituációt, amely a számonkérést jellemzi majd.

C) Az előbbieket szerint vissza is térhetnek a tanulók eredeti csoportjukba, azonban lehetőség van egy további elágazásra. A következő variáció másfajta tanulói aktivitásra épül, miközben a különböző tanulási stílusok alkalmazására világít rá, továbbá a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésére ad alkalmat.

Az iskola sokat tehet azért, hogy a diákok felismerjék és megtanulják alkalmazni a számukra legmegfelelőbb tanulási stílust. A tanulásban többféle érzékszervi modalitás is részt vesz, azonban egyénenként eltérő arányban és kombinációban. Az iskolai tanulás szempontjából ebben a kategóriarendszerben az auditív, a vizuális és a kinezetikus tanulási stílus releváns. Ezek közül a hagyományos oktatás az auditív stílusnak felel meg elsősorban, pedig a tanulók között a többségben vannak azok, akik vizuális úton tanulnak a leghatékonyabban. (Érdemes tudni, hogy például a diszlexiásoknak kifejezetten a vizuális tanulási stílus, továbbá a társas tanulási helyzet a kedvező.) Ha az auditívon kívül más tanulási stílusúaknak megfelelő módokon dolgozzuk fel a tananyagot, annak haszna nem csak az aktuális eredményben mutatkozik meg, hanem az egyén számára is utat nyithatunk a tanulási stílusának leginkább megfelelő tanulási technika kialakítása felé. Ha tehát a verbális jellegű információ vizuális átfogalmazására készítjük a gyerekeket, ezzel a vizuális stílusúaknak kedvezünk, maga a rajzolás tevékenysége pedig emellett a kinezetikus tanulási stílusúakat segíti.

A folytatásban az a feladat, hogy posztert készítsen az azonos anyagrészen dolgozók csoportja, amelyen megpróbálják a vizualitás eszköztárával megjeleníteni a tananyagot. A poszter a folyamatábrától a pálcikaemberig bármilyen rajzos lehetőséggel, változatos színekkel élhet, és természetesen a legfontosabb szöveges információkat is érdemes feltüntetni rajta. A poszter elkészítésénél nehezen lehetne biztosítani, hogy az amúgy is viszonylag nagy létszámú csoport mindegyik tagja egyenlően vegyen részt, de ez nem is feltétlenül fontos. A gyakorlatban a jobban rajzoló gyerekekre bízzák ezt a többiek, de a tervezésben mindenki asszisztál, miközben óhatatlanul megbeszélnek, értelmezik témájukat. Az egyenlő részvételhez szükséges egyéni felelősséget viszont azzal lehet erősíteni, hogy nem áruljuk el, ki fogja a témát az osztálynak prezentálni. A poszterek további előnye, hogy ki lehet tenni a falra, hogy gyerekek ezeket a későbbiekben is szívesen nézegetik, amit a készen kapható applikációs táblák esetében ritkán tapasztalhatunk.

A prezentációra kijelölt diák szóban előadja az anyagrészt, amellyel párhuzamosan a posztert is értelmezi, magyarázza. (A prezentáció - mint az információ átadásának komplex módja – ma már általánosan elvárás a munka világában.) Az egyéni prezentációt a csoporttagok kiegészíthetik, hiszen

a cél nem csak a csoport munkájának ellenőrzése, hanem az is, hogy az osztály is valóban korrekt információkat kapjon.

A szóbeli kifejezőképesség gyakorlásához rendkívül kedvező ez a forma. Egyébként is meglehetősen kevés alkalom kínálkozik a tanórákon ennek a rendkívül fontos képességnek a gyakorlására. A szóbeli felettétessel, a tanulói kiselőadással szemben a társaktól kapott támogatás segíti a felkészültséget, a magabiztosságot, az oldottabb légkört.

A munka értékelése kiterjed arra, hogy a poszter, illetve az egyén prezentációjára mennyiben segítette a rendszerezést és a rögzítést. E szervezés szerint nincs értelme, hogy a csoportokat pontokkal értékeljük, hiszen ez esetben mindegyik eredeti csoportnak ugyanannyi pont jutna. Tanulságos lehet ellenben, és a versenyszellemet is ébren tartja, ha az osztály tagjaiból összeállított zsűri rangsorolja a munkákat.

D) Ez esetben a tananyagot nem a csoporttagok között osztjuk szét, hanem az osztályt alkotó csoportok mindegyike más-más feladatot kap. Az egyes csoportok saját részüket tanítják meg az egész osztálynak, amely szervezhető prezentálásként, ahogy az előző változatban láttuk. Céljainktól függően olyan megoldás is szóba jöhet, hogy a csoportok csak posztert készítenek, amit az asztalukon hagynak, majd valamennyi csoport útra kel a teremben, hogy megnézzen és közösen értelmezzen minden egyes művet.

A strukturálás ebben a formában gyenge, mivel az egyének teljesítményét itt is nehezen tudjuk nyomon követni, viszont a korábbi csoportfejlesztésnek köszönhetően inkább számíthatunk az együttműködésre, a megerősített szerepekre, mint a „C” változat esetében. Hátránya még ennek a szervezésnek, hogy szemben az „A”-„C” változattal, ahol minden anyagrésznek megvan a szakértője, itt elakadás esetén a csoportnak külső segítségre lesz szüksége.

### **3.1.5. Telefon (közepesen strukturált)**

E technika annyiban hasonlít a mozaikhoz, hogy a diákok itt is egymást tanítják. Minden csoport egyik kijelölt tagja kimegy a teremből (pl. könyvtárba), esetleg más feladaton dolgozik a teremben. A pedagógus ekkor az új ismeretet előadja/elmagyarázza. Ez után a visszatérő tanulónak társai tanítják meg az imént hallottakat, amiről aztán önállóan kell számot adnia, szóban vagy írásban. A csoport értékelése az ő teljesítményétől függ, pontot annak arányában kapnak, hiszen tudásáért társai ugyanúgy felelősek, mint ő maga.

Ez a megoldás tipikusan a tehetségesek differenciált tanórai fejlesztését szolgálja, lehetőséget teremt a gazdagító feladatokra. Ahhoz, hogy számukra

megfelelő mértékben tudjunk a szintjüknek, érdeklődésüknek megfelelő feladatot adni, mindenképpen szükséges az egyéni munka. Az egyéni munka egyik hátránya azonban, mint korábban láttuk, hogy a tehetséges diákokat elszigeteljük társaiktól. A tehetségesek társas kapcsolatai egyébként is gyakran jelentenek problémát. Érdeemes végiggondolni, hogy a telefon mit is jelent a társas élmény szempontjából. A csoporton belül a tehetséges diák az, aki a legtöbb helyzetben tudásbeli fölényben van. Új helyzetet teremtünk azzal, hogy most ő van ráutalva társaira, hiszen az információkat csak tőlük kaphatja meg. A többiek számára is építő ez a fordított helyzet, amelyben most ők a tudás forrásai. Továbbgondolva a szituációt, ha a hagyományos iskolai környezetben értékelnénk a csoport munkáját egyetlen tag eredménye alapján, akkor a többiek felelősségérzete csökkenne, az esetleges kudarc bekövetkeztekor pedig ő válna a bűnbakká. Egészen mást élnek át viszont azok a csoportok, ahol az összetartozás érzése erős, a tagok szolidárisak egymással, és ugyanakkor elkötelezettek a csoport sikerében. Ez az oka annak, hogy a pozitív egymásrautaltság és a kölcsönös támogatás az elsajátítási motivációt látványosan erősíti ebben a technikában.

E technika értéke egyrészt a társas élmény intenzitása, a kedvező csoportdinamikai folyamatok révén a csoport további fejlesztése. Másrészt a differenciálás terén is hatékony forma, ugyanis egyszerre felel meg a különböző képességűek fejlesztésének. Példaképpen vegyük azt a helyzetet, amikor az új anyag feldolgozása a tehetséges diák számára jóval kevesebb időt igényel, mint társainak. A pedagógus először előadja, elmagyarázza a tananyagot az átlagos, illetve gyengébb képességűeknek, akik miközben tudásukat társuknak átadják, maguk is tanulnak a tanítás által. A jobb ismeretszerzési és feldolgozási képességű diáknak ugyanakkor elegendő lehet annyi idő is a megértéshez, ameddig társai közvetítik felé az információt.

Meg kell jegyezni, hogy a „telefon” a gyengébbek fejlesztésének eszköze is lehet. Ha őket célozzuk, valószínűleg nem az ismeretszerzés kínálkozik erre, mivel így a jobb képességűek idejét vesztegetnénk, hanem inkább az alkalmazás, rendszerezés, rögzítés során tűnik ésszerűbbnek ez a megoldás.

### **3.1.6. Villámkártya (erősen strukturált)**

Az eddigiektől céljában különböző forma. A „mozaik” és a „telefon” technikák a tudás magasabb szintjéig vezették végig a tanulót, tartalmazták az új ismeret megértését, értelmezését, reprodukcióját is. Kevésbé komplex tevékenység, ám mégis elkerülhetetlen bizonyos információknak az emlékezetben való rögzítése, azaz bevésése.

Elsőként a kártyákat (lehet félbe vágott írólap is) kell elkészíteni. A lap egyik oldalán a kérdés, a másik oldalán a válasz látható. Készíthetik ezt maguk a tanulók, ami egyik mozzanata lehet a bevésésnek, vagy kioszthatja készen a pedagógus is. A diákok párban dolgoznak, mindegyiküknek saját kártyacsomagja van. Hol egyikük, hol másikuk mutatja fel egy-egy kártya kérdés-oldalát, és ha társuk helyesen válaszol, „elnyeri” a kártyát. (Szükség esetén, például egyes tanulási zavaroknál beiktatható, hogy a társ egyidejűleg mutatja és hangoztatja is a választ, egyidejűleg működtetve az auditív és a vizuális modalitást. A választ a másik rögtön elismétli, majd közvetlenül ezután, a választ lefordítva, egyelőre még a rövid távú emlékezetéből próbálja meg előhívni.) Ha nem, akkor a kártyacsomagba visszahelyezi a feladatot, amit újra és újra előhúz, míg csak a helyes válasz meg nem születik. A játék addig folytatódik, ameddig az összes kártya átkerül mindkét gyerektől a másikhoz – az információ pedig a rövid távú memóriából a hosszú távúba.

Minden tárgyban előfordulnak olyan ismeretek, amelyeket „be kell vágni”, mint például az idegen nyelv szavai, egyes definíciók, képletek, nevek, évszámok. Ez többnyire a „nem szeretem” jellegű feladatok közé tartozik, nem csak a diákoknak, de a pedagógusoknak is, akik valószínűleg emiatt is előszeretettel adják fel az ilyesmit házi feladatnak. Jó memóriájuknak, feldolgozási képességüknek köszönhetően a tehetséges diákoknak ez kevesebb nehézséget szokott okozni. Valószínűleg ismerős jelenség azonban, hogy sok gyenge tanuló kevés hajlandóságot tanúsít az otthoni memorizálásra, ami a későbbiekben tovább növeli lemaradásukat.

Nyilvánvaló, hogy e téren nagyban eltér a különböző képességű tanulók igénye, ezért a tehetséges tanulókat – és belátásunk szerint másokat is, akiknek erre nincs szükségük – érdemes a többiek memorizáltatásával egyidejűleg más feladattal ellátni. A „villámkártya” a gyengébb képességűek és/vagy kevésbé motiváltak differenciált fejlesztésében hatékony – és a diákok által kedvelt – technika. Az egész osztályra egyidejűleg kiterjedő alkalmazása a tehetségesek fejlesztésére nem alkalmas. Ugyanakkor rétegmunka szerű szervezésben kombinálható úgy, hogy a tehetségesek ez alatt gazdagító típusú feladaton dolgoznak egyéni munkában, vagy átmenetileg a tehetségesek homogén csoportjában.

### **3.2. A tanultak alkalmazása**

Az oktatási folyamatnak e szakaszában van talán a legnagyobb jelentősége az egymástól való tanulásnak. A tanultak alkalmazására, a gyakorlásra kifejezetten kedvezőek a kooperatív megoldások. Motiváló és aktivizáló hatásuk

mellett azért is, mert a csoporttársaktól érkező folyamatos visszacsatolásnak és megerősítésnek köszönhetően sokkal kisebb a veszélye annak, hogy valaki elveszti a fonalat. Gyakori probléma, hogy egyes tanulók már a feladatot félreértik, vagy meg sem értik. Ennek kiküszöbölésére jó, ha szokássá alakítjuk azt a korábban már említett megoldást, mely szerint a közös munka elkezdése előtt meg kell győződnie arról a csoportnak, hogy mindenki megértette-e a feladatot.

### **3.2.1. Kerekasztal (erősen strukturált)**

A korábban már ismertetett „szóforgónak” az írásbeli változata. A „gyűjtsétek össze!”, „soroljátok fel!”, „rendezétek sorba!” típusú feladatokhoz kínálkozik. Egy lapot helyeznek az asztalon közésre (esetleg több lap jár körbe), amelyre körben haladva, egymás után írhatnak a csoporttagok. Ahhoz, hogy utána a papírokat beszedve a tanár nyomon tudja követni minden egyes tanuló tevékenységét, vagy a négy részre osztott lapon a nekik kijelölt negyedbe írnak az egyes tagok, vagy eltérő színeket használhatnak. Így szervezve a feladatot egyszerre biztosítható az egyenlő részvétel, illetve az egyéni felelősség, amit az értékelésben úgy jelenítünk meg, hogy összeadjuk az egyes csoporttagok megoldásait csoportpontoszámmá.

### **3.2.2. Edzés párban (erősen strukturált)**

A technika a nem különösebben komplex feladatokra, inkább a rutinszerű alkalmazásra használható, az ilyen típusú feladatokhoz viszont ideális. Neve egyrészt arra utal, hogy páros munkáról van szó, másrészt arra a kapcsolatra, ami az edző és versenyzője között van. Előzetesen kitérhetünk erre hasonlatként: az edző nem futhatja le a versenyző helyett a távot, de figyeli tevékenységét, buzdíthatja és tanácsokat is adhat neki.

A pár egy közös feladatlapon dolgozik, amely több, azonos műveletet igénylő elemet tartalmaz. (Ilyenek lehetnek például az idegen nyelv szavai, számolási feladatok, stb.) Egyikük megoldja az első – vagy a kijelölt számú – feladatot, miközben „edzője” figyeli, ellenőrzi, dicséri őt, majd szerepcserével folytatódik a feladatlapon kitöltése. Bár egyszerre csak egyikük ír a lapra, azonban társa ugyanúgy végzi, csak fejben a munkát. A csoportot alkotó másik pár eközben azonos feladatlapon dolgozik ugyanilyen módon, így ha bármelyik pár elakadna, csoporton belül segítséget kaphatnak, illetve amikor befejezték, ellenőrzésképpen összehasonlítják megoldásaikat a párok egymással.

### **3.2.3. Feldarabolt mondatok (erősen strukturált)**

Rendkívül sokoldalú, minden tantárgyban alkalmazható forma. Attól függően, hogy milyen tartalommal töltjük meg, a gondolkodási műveletek több szintjével is megfeleltethető. Differenciálásra önmagában nem alkalmas.

Végrehajtása voltaképpen egyszerű, de annyira szokatlan a hagyományos beállítódás szerint, hogy emiatt az első alkalmazáskor körültekintő magyarázatot igényel a diákok számára. A csoport mindegyik tagja különböző szöveget tartalmazó lapot kap. A szöveg hiányos, a kiegészítendő részeket pontsor jelzi. (Tantárgytól függően a kiegészítés vonatkozhat szavakra, szókapcsolatokra, de például évszámokra, mértékegységekre, számokra is.) A hiányzó elemek külön kis papírszeletekre kerülnek, amelyek éppen beilleszthetők a nagyobb lap megfelelő helyére. A kis papírszeleteket úgy osztjuk szét a csoporttagok között, hogy mindenki olyat kapjon, amelyik társa szövegének kiegészítéséhez szükséges. A cél természetesen az, hogy a hiányos mondatokat ki kell egészíteni.

A végrehajtás beszéd nélkül történjen, további szabálya pedig az, hogy a hiányzó részeket nem szabad sem elvenni, sem elkérni. Nem tehetik be középére, hogy onnan válogassa ki mindenki a számára szükséges elemeket. Csak úgy lehet hozzájutni, hogy az, akinél a kis papírszelet van, saját kezűleg behelyezi a társánál lévő nagy papír megfelelő helyére. Ha valaki olyan kiegészítést kap, amelyet hibásnak gondol, a továbbiakban neki kell megtalálnia a megfelelő tulajdonost.

Az együttműködés szempontjából rendkívül tanulságos ez a technika. Érdeemes megfigyelni, hogy amikor először kerül valaki ilyen helyzetbe, első reakcióként saját szövegét kezdi olvasni, majd szemével keresni kezdi, hogy melyik társánál van a neki hiányzó rész. Aztán döbben csak rá, hogy ebben a szituációban inadekvát a szokásos énközpontú beállítottság, hiszen társaitól kaphatja csak a megoldást, illetve társainak is szükségük van rá. A kölcsönös támogatottság és egymásra utaltság megtapasztalása ebben a formában olyan erős társas élményt nyújt, ami egyben a csoportdinamikai folyamatoknak is kedvez. E technika alkalmazását önmagában is indokolhatja a csoportok további fejlesztésének célja.

### **3.2.4. Csoportkonzultáció (közepesen strukturált)**

Összetettebb, a tanulás magasabb szintjeit (vö. Bloom céltaxonómiája) igénylő feladatok ideális technikája. Ilyen lehet például matematika órán a szöveges feladat megoldása, de bármely tantárgyban alkalmazható.

A csoport megkapja a feladatot, amelynek megoldását közösen megbeszélik. Lényeges, hogy ezalatt senki sem írhat! Amikor elkészültek, ellenőr-

zik, hogy mindenki számára világos-e a megoldás. A megoldást ezután mindenki önállóan írja le, ekkor már nem kaphat segítséget. Az értékelés az egyének eredményének összeadásával történik.

A hagyományos szituáció szerint a diákok először önállóan kísérlék meg a feladat megoldását, majd utána közösen megbeszélnek, hogyan kellett volna eljutni az eredményhez. Ezután újabb feladat következik, és a hibázóknak vagy a hozzákezdni sem tudóknak nemigen kapnak lehetőséget arra, hogy megpróbálják reprodukálni a szükséges gondolatmenetet. Mivel a csoporttagok különböző képességűek, ezért ugyan valószínűleg a jobbak fogják tudni az utat a megoldáshoz, majd magyarázzák el a társuknak, de a gyengébbeket ösztönzi a megértésre, valamint sikerélményhez is juttatja őket. A „csoportkonzultáció” tehát olyan értelemben számít differenciálásnak, hogy az eltérő képességű diákok bár ugyanazt a feladatot kapják, de különböző gondolkodási szint, amin működnek. A jók az alkalmazás szintjén dolgozhatnak, a gyengébbek pedig folyamatos segítséget kapnak a megértéshez. Adott esetben az is elképzelhető, hogy míg társai a feladat megoldását reprodukálják, addig a kiemelkedő képességű diák egyéni feladaton dolgozik.

### **3.2.5. Gondolkodásfejlesztés – kérdésalkotással**

A kooperatív tanulásra általánosságban jellemző képességfejlesztő törekvés nem csak a társas-, emocionális szférára terjed ki, hanem a kognitív fejlesztésére is. A hagyományos iskolában a tanár kérdez, a diák pedig válaszol. Pedig a gondolkodási képesség, valamint a metakogníció szempontjából is rendkívül jelentős a tanulói kérdésalkotás. A tanulói kérdések bátorítása a kritikai gondolkodást is megalapozza, ami a tehetség fejlesztésében is prioritást élvez.

Tanárként is tudjuk, hogy a megfelelő kérdés megfogalmazása nem könnyű feladat még számunkra sem. Ezért ebben is érdemes a fokozatosság elvét betartani, tekintetbe véve természetesen diákjaink életkorát is. A következő technikák különböznek nem csak nehézségükben, hanem abban is, hogy milyen szintű gondolkodást igényelnek.

A kérdéseket többféle didaktikai szempont szerint is lehet csoportosítani (vö. Falus, 1999). Az egyes technikák közti döntés szempontjából mindenképpen el kell választani a konvergens és a divergens kérdéseket. Konvergensnek az a kérdés tekinthető, amire csak egyetlen helyes válasz adható. Értelemszerűen ez elsősorban az ismeretek felidézését jelenti. Ezzel szemben a divergens kérdésre többféle helyes válasz is létezhet. Érdemes emellett megfontolni azt is, hogy a Bloom-céltaxonómia mely szintjeivel feleltethetők meg a különböző kérdésalkotási technikák, szervezési módok.

A fokozatosság elvének érvényesítésében a fenti értelmezés mindenképpen irányt mutató. Az egyes kérdésalkotással kapcsolatos technikák bemutatásának sorrendje is jelzi az elvárt fokozatosságot, ugyanakkor láthatunk majd olyanokat is köztük, amelyek több szinten is alkalmazhatóak.

Valamennyi kérdésalkotási technikánál közös kiindulási pont kell legyen, hogy az önállóan megfogalmazott kérdéseket először a csoporttagok próbálják megválaszolni. Tanárként is megesik velünk, hogy kérdésünkre nem azt, vagy nem azt a fajta választ kapjuk, amire számítottunk. Ahhoz, hogy a kérdés valóban megfelelő legyen, az első ellenőrzést a csoporttársak jelentik. Ha ugyanis a kérdésre nem a remélt válasz érkezik, akkor a csoporttagok feladata, hogy segítsenek átfogalmazni a kérdést oly módon, ami az elvárt válaszhoz vezet.

#### **A) Kettős kör** (erősen strukturált)

Csakis konvergens kérdésekkel alkalmazható, amellet pedig inkább az alacsonyabb szintű tudást, illetve rövid választ igénylő kérdésekhez. A „vilámkártyához” hasonlít abban, hogy memorizálásra is használható, de a megértést, alkalmazást is célozhatja. Szervezését tekintve nem kizárólag a kiscsoportokhoz kötődik, hanem a teljes osztályt vagy a tanulók egy nagyobb csoportját (rétegmunka) mozgósítja.

Első lépésként egyéni munkában mindenki megfogalmazza a fenti elvárásoknak megfelelő, a tanár által meghatározott témájú kérdést. Felteszi azt csoportja többi tagjának, akik szükség esetén segítenek az átfogalmazásban. Ezután az egész osztály (vagy a kijelölt diákok) feláll, és két, ugyanannyi főből álló koncentrikus körbe rendeződnek oly módon, hogy a belső kör kifelé, a külső kör befelé néz. Így tehát a szemben álló gyerekek párokat képeznek. Először a belső kör kérdez: az ott állók felteszik a kérdésüket a velük szemben állónak, aki ha jól válaszol, dicséretet kap a kérdezőtől, ha nem, akkor rövid magyarázatot. Ezután a külső kör minden tagja továbblép, és az újabb kérdésre válaszol. Amikor végigért a kör, és a belső körben állók valamennyi kérdését megválaszolták már, szerepcsere következik a kérdezők és a válaszolók között.

A „kettős kör” nagyon kedvelt a diákok között, motiváló és aktivizáló hatása mellett erénye, hogy rendkívül intenzív munkát tesz lehetővé egyidejűleg mindenkinek. (Megjegyzésként idekívánkozik, hogy mivel sok gyereket mozgatunk, érdemes a szervezést, az instrukciókat jól átgondolni, főként, amikor először alkalmazzuk.) Nem lehet azonban elhallgatni, hogy ha a teljes osztály vesz részt benne, nem alkalmas a differenciálásra. Megoldás lehet, ha a tehetséges diákok homogén csoportban dolgoznak ezzel párhuzamosan, vagy ha a képességek alapján két kettős kört hozunk létre. Ez

utóbbi megoldás egyébként is ajánlatos a nagyobb létszámú osztályoknál, vagy szűkösebb tanterem esetén.

### **B) Kérdező kocka/kártya**

Főként a kérdések alkotásának elsajátítását, gyakoroltatását célozza. A feladat lényege, hogy meghatározott kérdőszavakkal kezdődő kérdéseket kell egyéni munkában megfogalmazni. A kérdőszavakat a diákok megkaphatják oly módon, hogy egy dobókockával dobnak, amelynek minden lapján más-más kérdőszó található. Kevésbé játékos, de lényegét tekintve azonos az az eljárás, amikor a csoport borítékban ömlesztve kap különböző kérdőszavakat, amelyek közül mindenki húz.

### **C) Feladatküldés**

Mindegyik tanuló önállóan alkot kérdést, amelyet először – a válasszal együtt – a csoporttal jóváhagyat. Ezután egy lap egyik oldalára felkerül a kérdés, a másikra a válasz. A csoportok kicserélik egymás közt lapjaikat. A másik csoport kérdéseit megválaszolják, majd a lapot megfordítva ellenőrzik a választ. Amennyiben más megoldásra jutottak, felírják azt a válaszoldalra. A küldő csoport a visszaérkezett lapok alapján megbeszéli az esetleg felmerülő problémákat.

## **3.2.6. Gondolkodásfejlesztés – csoportosítással**

### **A) Kétoszlopos következtetés (gyengén strukturált)**

A táblán két oszlopba fognak fölkerülni elemek, meghatározott rendezőelv alapján. Az egy-egy oszlopban található elemek valamely szabályszerűség szerint közös vonással bírnak, amely tulajdonság alapján ugyanakkor ellentétes egymással a két oszlop. (Például magas és mély hangrendű szavak, szerves és szervetlen vegyületek, stb. képeznek egy-egy oszlopot.) Először mindkét oszlopnak csak az első eleme jelenik meg, majd ennek alapján kell a tanulóknak hipotéziseket alkotniuk arról, hogy milyen szempontok szerint különbözhetnek azok. Az újabb elem megismerése után felülvizsgálják, hogy a hipotéziseik közül melyek tarthatók továbbra is, illetve lehet-e újabbakat is felállítani. Az általában négy-hat elemből álló oszlop végére kell egyértelművé válni a megoldásnak. Fontos, hogy az értékelés alapja semmiképpen sem az, hogy milyen hamar találták ki a megoldást, hanem ellenkezőleg: minél többféle lehetséges csoportosítás felismerése a cél. Emellett külön bátoríthatjuk, hogy ne csak az adott tantárgyban, hanem interdiszciplinárisan keressenek.

A tehetségesek fejlesztését célzó tantervi stratégiák alapelveinek (Tóth, 1998) több ponton is megfelel a kooperatív technika. A gazdagítás nem csak az információk terén, hanem a gondolkodási műveletekben is történik. A tágran értelmezhető problémák, a több szempontú, rugalmas gondolkodás, az interdiszciplinaritás mind fontos célok, emellett ez a fajta feladat a kreativitásnak is kedvez.

E feladatban az együttműködés szempontjából nem feltétlenül az egyenlő részvételre kell helyezni a hangsúlyt, hiszen nem várható el, hogy mindenkinek ugyanannyi ötlete legyen, vagy esetleg ne mondhasa el, akinek több van. Belátható, hogy a célnak megfelelően a szerepek itt a dicséretet, a bátorítást, valamint a megfelelő hangerő szabályozását szolgálhatják.

### **B) További csoportosítási formák**

Bármely tantárgyban kínálkozik a csoportosítás mint feladat. A csoportosítandó elemeket a tanár adja meg. Álljon itt néhány ilyen gondolkodásfejlesztő lehetőség! Ez esetben is érvényes, hogy támogassuk az olyan megoldásokat, amelyek a tantárgyon, illetve a „hivatalos” tantárgyi szemléleten kívül esnek!

- Rendezd sorba!
- Milyen szempontok alapján tudnád csoportosítani?
- Milyen közös, illetve egyedi tulajdonságaik vannak?
- Az egyes elemek közül melyikről beszéltek? Készítsetek ti is hasonló leírást!
- Készítsetek halmazábrát!

A fenti gondolkodásfejlesztő formák nem csak a kooperatív formában ismereteseek, de csoportban végezve jobb eredményt hoznak, ahogy a tagok ötleteikkel inspirálják egymást. Végrehajtását tekintve aktuális céljainknak megfelelően strukturálhatjuk a csoport munkáját többféleképpen is. Szervezhetünk „csoportkonzultációt”, vagy éppen ellentétes irányú utat járva kiköthetjük azt is, hogy előbb mindenki egyénileg gondolkodjon, majd ezután beszéljék meg a „szóforgó” szabálya szerint a közös produkciót. Az egyéni elszámoltathatóság biztosításához a csoporttagok eltérő színnel írhatnak/rajzolhatnak.

### **3.3. Rendszerezés és rögzítés – gondolattérképpel**

Az eddigiekben bemutatott kooperatív technikák közül több alkalmazható a rendszerezésre is. Az ismeretszerzés kapcsán bemutatott technikák közül az „interjú” különböző szervezési formái, a „sarkok választása”, a poszter ké-

szítés e tágabb horizonttal is megfeleltethetőek. A tanultak alkalmazásánál javasolt technikák közül mindazok szolgálhatják a rendszerezést és rögzítést is, amelyek a Bloom-féle céltaxonómia magasabb szintjeire is kiterjeszthetők. Különösképpen ajánlhatóak a kérdésalkotás és a csoportosítás technikái. Kifejezetten a rendszerezés, rögzítés szakaszára alkalmas viszont a „gondolattérkép” (erősen strukturált).

A gondolattérkép (az angol „mind map” elterjedtebb fordítása, mint a Kagan-könyvben szereplő „szóháló”) hatékonysága azon alapul, hogy a gondolkodás más útjait is bekapcsolja a tanulásba, amivel az agy kapacitását jobban kihasználja (Buzan, 1993).

Az emberi gondolkodás sajátossága ugyanis, hogy asszociációk révén könnyebben hívható elő az elraktározott információ. Ezért valóban alkalmazható tudásra úgy tudunk szert tenni, ha az információt kódolása során minél többféle összefüggésben helyezük el, vagyis beillesztjük a meglévő tudásstruktúrába. (Ezen a felismerésen alapulnak egyébként a különféle mnemotechnikai módszerek is.) Az iskolai környezetben, a didaktikai alapelveknek megfelelően szekvenciálisan épül fel a tananyag és annak egyes témái, azaz lineárisan „valahonnan valahová” tartunk. A tanulás emellett főként verbálisan történik. A vizualitás – ahogy azt már korábban is láttuk – a megismerés más csatornáit kapcsolja be. Emellett lehetővé válik az összefüggések egyidejű megjelenítése, rendszerben való szemlélete. A lényeg kiemelése, a csoportosítás, az összefüggések ábrázolása téri ingerekként támogatják a tanulást.

A gondolattérkép lényegéhez tartozik, hogy a tanuló maga konstruálja azt a tanulási folyamat során. A saját aktivitás segíti a folyamatot, továbbá így érhető el, hogy az egyén gondolkodási sajátosságainak leginkább megfelelő eredmény szülessen.

A gondolattérkép közepén a téma címe szerepel. Innen ágaznak ki a kulcsfogalmak, amelyek köré csoportosulnak a kapcsolódó elemek, illetve további elágazások. Hasznos lehet a színek, kiemelések, szimbólumok alkalmazása is.

A gondolattérkép fontos és hasznos egyéni tanulási technika is egyben, de csoportmunkára is alkalmas. A csoportos végrehajtás előnye egyrészt az egymást támogató ötletek, gondolatok, valamint a folyamatos visszacsatolás. Másrészt a közös gyakorlása során elsajátított technikát a diákok önálló tanulásukhoz is nagyobb eséllyel fogják hasznosítani. A csoportmunkában való alkalmazáshoz érdemes bizonyos szabályok szerint strukturálni a közös munkát. Ha mindegyik csoporttag különböző színnel dolgozik, nemcsak az egyének részvételéről kapunk információt, hanem gondolkodási stílusukba is bepillantathatunk. Emellett a színeken keresztül az ábra leképezi a csoport

együttműködési hajlandóságát, az egyének csoportbeli társas pozícióját is, ha megfigyeljük, mennyiben kapcsolódnak egymás gondolataihoz a tagok.

A tanár által megadott témához első lépés a kulcsfogalmak gyűjtése a „kerekasztal” szabálya szerint. A csoportnak minden esetben egyet kell értenie abban, hogy valóban kulcsfogalomról van-e szó. A fogalmakhoz tartozó elemek összegyűjtése, hálózatba illesztése során már nem kell feltétlenül ragaszkodni a „kerekasztal” rendjéhez. A kevésbé erős strukturáltság mellett való döntés kedvezhet a kreatitásnak, továbbá a differenciálás szellemének, viszont ez esetben fontos a szerepekkel kapcsolatos elvárások hangsúlyozása. Mindkét variációnál szükséges azonban a csoport egyetértése az egyéni megoldásokkal, vagyis a teljes csoport felelős a végső produktumért.

Az ellenőrzésben, értékelésben részt vehet a többi csoport is. A saját gondolattérképük mellett egy értékelőlapot is az asztalukon hagyva körbejárhatnak a csoportok. A többi csoport munkáját az e célra előkészített lapon értékelik, kommentálják, visszatérve pedig elolvassák az üzeneteket. A csoportok által létrehozott gondolattérképek felkerülnek a falra, és a későbbiekben hatékony szemléltető eszközként funkcionálnak.

### **3.4. Az ellenőrzés és értékelés**

Az eddigiekből már valószínűleg feltűnt az Olvasónak, hogy valamennyi korábban tárgyalt kooperatív technika tartalmazta az ellenőrzés és értékelés mozzanatának valamely formáját is. Ez a kooperatív alapelvekből következik, hiszen az egyéni felelősség és az egyenlő részvétel biztosítása részben erre épül. Az is kiderült, hogy az értékelésnek elsősorban a formatív funkcióját hangsúlyozzák a kooperatív technikák, de emellett a diagnosztikus, illetve szummatív értékelésre is kínálnak lehetőséget.

Ezen a ponton érdemes még egyszer hangsúlyozni: a csoport felelőssége abban áll, hogy minden lehetséges módon támogassa tagjait a tanulásban, az egyénnek azonban saját magáért is helyt kell állnia. A csoporthoz való tartozás élményén keresztül az egyén ezt még inkább kötelességének fogja érezni. Az alábbiakban két olyan lehetőség következik, amelyeknek célja kifejezetten az ellenőrzés és értékelés.

#### **3.4.1. Diákkvartett (közepesen strukturált)**

A tanár felteszi a kérdést. A diákok közösen megbeszélik a választ. Ezután meg kell győződniük arról, hogy csoportjukban mindenki tudja-e a választ, vagyis felelősséget kell vállalniuk társaikért. A tanár a felszólított diák válasza alapján értékeli, pontozza a csoportot. A feladat sajátosságai szerint a kijelölt diákok a táblára írva is beszámoltathatók, oly módon, hogy a táblát

felosztjuk, és valamennyi csoport képviselője párhuzamosan dolgozik. Meg kell említeni, hogy Kagan javasol olyan szervezési módot is, amelyben valamennyi csoport felszólított diákja egyszerre, kórusban mondja vagy mutatja fel a megoldást. Ez azonban nyilvánvalóan korlátozottan alkalmazható.

Erős csoportkohézió nélkül bűnbakképzéshez vezetne a helyzet. A kooperatív légkörben viszont éppen a felelősségtudatot erősíti valamennyi résztvevőben. Bár a diákok nem tudják előre, hogy a tanár kit fog felszólítani, de a tanár természetesen nem csak véletlenszerűen választhat, hanem a differenciálás szempontja is figyelembe vehető a diákok kijelölésében.

### **3.4.2. Csoportteszt (gyengén strukturált)**

A csoportteszt a szummatív értékelést (témazárót) megelőző óra tevékenysége. Eredeti formájában alkalmazva a lassabban haladók érdekeit szolgálja a mesterfokú tanulás-tanítás szellemében, azonban egyéni vagy rétegmunkával kombinálva, illetve a tehetségeseknek adott kiegészítő feladatokkal a differenciálás is megoldható, sőt, kívánatos.

A csoportteszt olyan feladatlap, amely a majd egyénileg megírandó dolgozat témájában, a várható feladattípusokból áll. Kedvező ez abból a szempontból, hogy a csoport segít a gyengébbeknek a feladatok megértésében, rámutat diáknak, tanárnak az esetleges hiányosságokra. Növeli a gyerekek biztonságérzetét, hogy tudják, milyen típusú feladatokra számíthatnak, továbbá az ismerős szituáció kedvez a tudás előhívhatóságának is. A munka megkezdése előtt azt a célt tűzzük ki a tanulóknak, hogy tegyetek meg mindent azért, hogy csoporttársait a „valódi” dolgozatban majd minél jobb eredményt érjenek el. Kagan javaslata szerint úgy is alakíthatjuk a csoporttesztet, hogy a kérdések egy része a dolgozatban is szerepelni fog, amit természetesen a diákokkal is előre közlünk. A gondolkodás magasabb szintjei is bekapcsolhatók, ha arra buzdítjuk őket, hogy próbálják meg közösen kitalálni, hogy mit fogunk kérdezni ebből az anyagból. A motiváció fokozható, ha megígérjük, hogy az általuk kitalált kérdésekből is fog egy szerepelni a dolgozatban.

#### **FELADATOK:**

1. Milyen konkrét tantárgyi feladathoz tudná alkalmazni a fent bemutatott kooperatív technikákat?
2. Válasszon ki néhány feladatot az Ön által használt tankönyvből (feladatgyűjteményből, munkafüzetből)! Mely technikákkal lehetne kooperatív módon feldolgozni?
3. Tervezzen ismétlő-rendszerező órát, amelyben a differenciálásban a tehetségesek homogén csoportját külön foglalkoztatja!

## 4. Problémák a csoportok működésében

Nem létezik olyan csodamódszer, amely mindent megoldana, éppúgy, mint ahogy az iskolával szemben is irreális elvárás, hogy az összes társadalmi problémát kezelje. A kooperatív tanulás eszközszerrendszere ugyanakkor jóval gazdagabb az intra- és interperszonális problémák megoldása terén is, mint a hagyományos oktatás.

A kooperatív tanulás rendszerének alapos, tervszerű kiépítése azt célozta, hogy minél gördülékenyebb legyen a tanítás-tanulás. Az ennek ellenére felmerülő nehézségek esetében első lépésként el kell dönteni: a háttérben az áll-e, hogy a csoportok *nem akarnak*, vagy pedig *nem tudnak* együttműködni. (A kooperatív tanulás kezdeti stádiumában gondot okozhat az osztály kedvezőtlen légköre is, azonban a későbbiekben e téren látványos javulás következik be főként annak köszönhetően, hogy a csoportok időszakonkénti újraalakítása során már az osztály minden tagjának alkalma nyílt együtt dolgozni valamennyi osztálytársával a tanév során.)

Mindkét helyzetben segítséget jelenthet azonban, ha az okok elemzése mellett magát a gondot okozó jelenséget közvetlenül is megcélazzuk. Az első esetben, vagyis ha úgy értékeljük, hogy a csoporttagok nem mutatnak elkötelezettséget a közös célokért, illetve egymás iránt, akkor a csoport fejlesztése a megoldás útja. Ilyenkor a már korábban leírtak szerint járhatunk el. Érdemes elemezni azt is, hogy a rendszer kialakításakor vajon a kellő figyelmet szenteltük-e valamennyi összetevőnek. Tanácsos továbbá azokból a technikákból választani a tanulmányi munkában is, amelyek a kölcsönös támogatás és egymásra utaltság intenzív átélésére adnak lehetőséget, és ezzel erősítik a csoportkohéziót. (Az egyes kooperatív technikák ismertetésénél e szempont is megtalálható.)

Amennyiben úgy ítéljük meg, hogy bár a kedv megvan az együttműködéshez, de az együttműködés mégis nehézkes, akkor az ok az egyének sajátosságaiban van. Bár az egyén személyiségének teljes „átszabása” természetesen nem lehetséges, és ez nem is várható el a pedagógustól, de a társas-, kommunikációs készségek fejlesztésével, illetve a társas pozíció javításával sokat tehetünk mind az egyénért, mind a közösség légköréért. Tekintsük most végig e lehetőségeket! A kooperatív tanulás rendszerén belül a következő eszközök állnak rendelkezésre, amelyek célzott alkalmazásával kezelhetőek bizonyos mértékig a problémák:

- szerepek,
- kommunikációs minták,
- szituációs játékok, modellálás, megerősítés,

- „heti készség”,
- visszapillantás, önértékelés,
- kooperatív technikák célzott megválasztása.

Általánosságban kijelenthető: az adott probléma elemzésénél érdemes végiggondolni e lista egyes elemeit abból a szempontból, hogy aktuális céljaink eléréséhez melyik milyen módon segít közelebb jutni. Minél több oldalról, minél több eszközzel közelítjük meg a kérdést, annál nagyobb eséllyel tudjuk befolyásolni a gondot okozó viselkedésformát.

A fenti lista néhány eleméről elegendő szó esett az eddigiekben is, azonban bizonyos lehetőségekről érdemes még külön is szólni.

#### **4.1. Szerepek**

Korábban láttuk, hogy a szerepek között megkülönböztethetünk feladatorientált, illetve kapcsolatorientált szerepeket. Ez a distinkció azért lényeges, mert míg előbbiek betöltése óhatatlanul konfliktusok felvállalásával jár, az utóbbiak feladata ellenben csakis a jó csoportlégkört biztosító pozitív megnyilvánulás. Ebből következik, hogy a társai által bármely okból elutasított, népszerűtlen gyerekekre a „dicsérő” szerepet oszthatjuk hosszabb ideig is. A józan ész azt is diktálja, hogy agresszív gyereket se jogosítsuk fel a „kapus” vagy a „csendfelelős” szerepén keresztül a hatalmaskodásra. Számára is megfelelőbb a „dicsérő” szerep, továbbá önkontrollját, önreflexióját erősítheti a „visszatekintő” szerepe is.

Aktuális céljainkat szolgálhatja új szerepek kitalálása, bevezetése is. A csoport élete nem csak oly módon befolyásolható, ha a problémás tagra oszunk testreszabott szerepet, hanem úgy is, hogy számára egy másik tagnak adott szerepen keresztül építünk be támogatást. A szerepek közti válogatás, döntés az osztályunkban tapasztalható erősségek, gyengeségek alapján történhet.

Kagan (2001) 12-féle szerepet sorol fel. Bár e szerepek között többségben vannak a feladatorientált szerepek, hiszen ezek a munka gördülékenységéhez szükségesek, nem lenne helyes a kapcsolatorientáltakat teljesen kiiktatni, mivel ezek a jó csoportlégkörhöz nélkülözhetetlenek. Kapcsolatorientált – a korábban megismert „dicsérőn” kívül – a „bátorító” szerepe, amely jó eszköz lehet a félénk, visszahúzódó diák mozgósítására. A „tapsvezér” funkciója hasonló a „dicsérőéhez”, azzal a különbséggel, hogy ő a többieket buzdítja elismerésük kifejezésére az egyén vagy a csoport jó teljesítményének irányában. További feladatorientált szerepek is kijelölhetők az eddig alkalmazott „csendfelelősön”, „kapuson”, „feladatmesteren”, „vissza-

tekintőn” kívül. Az „edző” felelőssége az, hogy magyarázattal, tanácsokkal segítse társát a tanulásban, természetesen nem megoldva helyette a feladatot. A szerep jellegéből következik, hogy a jobb képességű diákra osztható, továbbá kapcsolatorientált elemeket is tartalmaz. A „kérdés-felvezetőnek” azt kell figyelnie, hogy van-e kérdése valamelyik tagnak, majd gondoskodnia kell arról, hogy a csoporttól – vagy ha a csoportban senki nem tudja – a tanártól választ kapjon. Hasonló ehhez az „ellenőr” funkciója, akinek arról kell meggyőződnie, hogy mindenki érti-e a feladatot. Szerepe kiterjeszhető arra is, hogy bizonyos szabályok betartására vagy a heti készségeként kijelölt célra emlékeztessen szükség esetén. A „jegyző” nevének megfelelően írásban rögzíti a csoport véleményét, megoldásait. Az „eszközfigyelő” a feladatlapok, eszközök szétosztásáért, összegyűjtéséért, rendben tartásáért felel.

## **4.2. Kommunikációs minták**

Gyakori probléma, hogy bár a diákoknak szándékában áll a szerepnek vagy a helyzetnek megfelelő megnyilvánulás, azonban szocializációjuk hiányosságai folytán nincsenek birtokában a hatékony és udvarias kommunikációs mintáknak. A verbális és a non-verbális kommunikáció egyaránt fejleszthető. Ennek közvetlen haszna a csoportok működésében is megnyilvánul, azonban még nagyobb súllyal esik latba az a szempont, hogy diákjaink az életben való boldogulásukat segítő készségeket sajátíthatnak így el.

A gyerekek életkorától, neveltségi szintjétől függően hasznos lehet olyan konkrét mondatok megfogalmazása, amelyek a szerepekhez kapcsolva mintát jelentenek az adott szituációban a társadalmilag elfogadható megnyilvánulásra. Jó példát olvashatunk erre „Száz kifejezés megerősítéshez, elismeréshez, bátorításhoz” címmel, amelyet óvónők segítségével gyűjtött össze Nagy Jenőné (letölthető: <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/28>) A „kapus” szerepe különösen indokoltá teszi, hogy mintamondatokkal megtámogassuk, hiszen ő kényszerül leginkább konfliktusokra. Érdemes előbb arról beszélgetni, hogy az a csoporttag, aki magához ragadja a szót, aktivitása miatt egyfelől elismerést érdemel, azonban dominanciájának mégis határt kell szabni. Feladatnak adhatjuk, hogy gyűjtsenek a diákok olyan mondatokat, amelyet „kapusként” szívesen alkalmaznának, illetve ha nekik mondanák, szívesen hallanának. Ahhoz, hogy e mondatokat még inkább magukénak érezzék, további jó lehetőség, ha a mondat megfelelőségét maguk a diákok bírálják el zsűriként. A szerepekhez kapcsolódó mintamondatokat kártyákra felírva megkaphatják a gyerekek, amelyeknek felhasználása kommunikációs feladatnak adható bármely tanulmányi feladat mellett.

Bár fontos cél a társadalmi elvárásoknak megfelelő verbális kommunikáció elsajátítása, érdemes tudatosítani bizonyos non-verbális eszközöket is.

A verbális és non-verbális közlés egyidejűleg jelen van az emberi kommunikációban. Az egyén hitelességét tudattalanul is annak alapján ítéljük meg, hogy a különböző csatornákon érkező információk mennyire vannak összhangban. A személyközi kapcsolatok alakulásában bizonyítottan nagyobb a non-verbális úton érkező üzenetek szerepe. A non-verbális kommunikáció csatornái között a (1) tekintet, (2) a mimika, (3) a gesztusok, (4) a testtartás, (5) a térközszabályozás, (6) a vokális jelek, (7) az emblémák különíthetők el, amelyek mindegyike képes az információ közvetítésére (vö. Hadházy, 2002).

A fent felsorolt non-verbális eszközök közül korábban már szóba került a szemkontaktus tartása az aktív hallgatás; a térközszabályozás a megfelelő hangerő kialakítása; az emblémák a csoport identitásának szimbolikus eszközökkel való erősítése kapcsán. Valamennyi non-verbális csatorna közül a gesztusok azonban azok, amelyek a legtöbb jelentést hordozzák. A már bemutatott „csendjel” is gesztus.

A gesztusok bizonyos helyzetekben egyértelműebbek, gyorsabban hatnak és kevésbé bántóak a verbális eszközöknél. Tipikusan ilyen szituáció, amikor valakitől meg szeretnénk vonni a szót, amelynek közismert jele a társ felé fordított, felemelt tenyér. Ugyanez érvényesíthető előzetes megbeszélés alapján bizonyos el nem fogadható megnyilvánulások esetében. A csoporttagok emlékeztethetik ily módon az elvárt viselkedésre például agresszív, csúnyán beszélő, a másikat kinevető stb. társukat.

Bátoríthatjuk a csoportokat arra is, hogy maguk találjanak ki gesztusokat bizonyos helyzetekre, és egyezzenek meg használatukban. Amellett, hogy ha saját maguk állították fel a szabályt, annak elfogadottsága is nagyobb, további lehetőséget nyújt a csoport identitásának erősítéséhez. A csoportok életében ugyanis általánosnak mondható az az igény, hogy összetartozásukat saját, néha mások által pontosan nem is dekódolható kommunikációs formákkal is kinyilvánítsák.

A csoportok működésében kiemelt fontosságú az egyenlő részvétel, ami a kiegyenlített kommunikációval nagyban összefügg. Éppen ez indokolta, hogy a „kapus” szerepével az eddigiekben is kiemelten foglalkoztunk. További erősítést jelent, ha bizonyos jelzésekkel is felruházzuk. Kijelölhet bármilyen apró tárgyat, például a ceruzáját, amellyel a szót megadja/elveszi: amelyik társa elé odateszi, az beszélhet, illetve amikor máshoz helyezi át, akkor a szót is át kell adni. Másik variációként alkalmanként szabálynak adhatjuk, hogy aki a csoportos megbeszéléshez már hozzászólt, beteszi középre a tollát, majd a következőkben addig nem nyilvánulhat meg, ameddig

a többiek nem szóltak. Amikor már valamennyiük tolla az asztal közepére került, visszaveszik, és új kör kezdődik. Megjegyzendő, hogy az efféle eljárások nem csak a domináns diákok visszafogását, hanem a passzívak bátorítását is célozhatják.

### **4.3. Szituációs játékok, modellálás, megerősítés**

A konfliktusok kezelésében, illetve tágabb értelemben a személyiségfejlesztésben a drámapedagógia bizonyos eszközei minden korosztálynál alkalmazhatóak. A proszociális viselkedés, mások szükségleteinek felismerése és elismerése szempontjából kedvező lehetőségeket teremtenek a drámapedagógiából is ismert szituációs játékok. A szituációs és „mintha” játékok lehetővé teszik az adott helyzet mélyebb átélését. Mások „bőrébe belebújva”, a helyzettől a kiosztott szerepnek köszönhetően távolságot tartva az egyén biztonságban érzi magát, ami megkönnyíti a társak helyzetével való fokozottabb azonosulást. Az így szerzett érzelmi tapasztalatok tudják a leghatékonyabban megváltoztatni a viselkedést és az attitűdöket. A konfliktusok felismerésében, megértésében és megoldásában segít, ahogy a gyerekek érzelmileg bevonódnak a helyzetbe, továbbá kívülről jobban észreveszik az adott helyzet kommunikációs buktatóit. A szituációs játékok a kreativitást is fejlesztik.

A szituációs játékban a csoporthoz csatlakozva a tanár is részt vehet, bemutatva a nem megfelelő, illetve modellálva a hatékony viselkedést. A modellálással egy csoportot is meg lehet bízni. Spontán módon is választhatunk ki modellként akár csoportot, akár egyént, amikor felhívjuk az osztály figyelmét valamely kedvező társas-kommunikációs megnyilvánulásra. A pedagógiából jól ismert a megerősítés elve, mely szerint hatékonyabb a kívánatos jelenségekre fordítanunk a saját és tanulóink figyelmét, mint a negatívumokat szóvá tenni. Ennek szellemében jó eredményt érhetünk el, amikor a problémás viselkedésű és/vagy kedvezőtlen társas pozíciójú gyerekek alkalmi pozitív megnyilvánulásaira felhívjuk a többiek figyelmét.

### **4.4. „Heti készség”**

Amikor a tanulásban való alkalmazás már rutinná vált, érdemes egy további lehetőséget is fontolóra venni. A következő megoldás nem feltétlenül része a kooperatív tanulásnak, de alkalmazása a diákok személyiségének fejlesztésében rendkívül hasznos, továbbá gazdagítja a pedagógus eszköztárát is. Kagan „heti készségnek” nevezi, és valamely társas-kommunikációs elvá-

rást helyez a középpontba. (Bár az elnevezés sugallja az egy heti időtartamot, azonban ezt rugalmasan lehet kezelni.) Az elvárást a pedagógus megindokolja, emellett a tanulókkal szituációs játékokban is felismertetheti szükségességét. Célszerű lehet az is, ha a megfelelő viselkedéshez szükséges – non-verbális és verbális – eszközöket is megkeresik a gyerekekkel közösen. Erre is alkalmas a szituációs játék. Emellett az osztály munkája során fel lehet hívni a figyelmet arra, amikor a kívánatos megnyilvánulásokat tapasztaljuk, amivel egyben meg is erősítjük azt. Az előre meghatározott időtartamra célul tűzzük ki az adott társas-kommunikációs feladat teljesítését, amire gyakran irányítjuk rá az osztály figyelmét, és természetesen az értékelésben is megjelenik szempontként.

Mire vonatkozhat a heti készség? Lényeges, hogy valóban a társakkal való együttműködés szabályait jelenítse meg, és ne a pedagógus-diák relációra vonatkozzon. Tehát nem alkalmas a heti készség például az olyan problémák kezelésére, hogy a tanuló készítse el házi feladatát, vagy ne felejtse otthon a felszerelését.

A heti készség megfogalmazásának módja nem mellékes. Ha tiltó vagy tagadó formájú, akkor egyfelől óhatatlanul a nem kívánatos viselkedésre irányítja a figyelmet, továbbá nem sugalmazza azt, hogy mit is kellene valójában tenni. A legjobb hatású az egyes szám első személyben megfogalmazott, pozitív, állító mondat, mert az azonosulásnak ez kedvez leginkább.

A „visszapillantás” és önértékelés szempontja, kritériumai különösen jól ötvözhetők a kijelölt társas-kommunikációs készség elvárásaival. Emellett a problémás csoporttagok számára személyre szóló, előre meghatározott értékelési, önértékelési szempont is kijelölhető, amellyel siker esetén csoportjának pontszámát növelheti, akár extra pluszpontokkal is.

#### FELADATOK:

1. Saját gyakorlatából válasszon ki egy olyan jelenséget, amelyet a gyerekek egymással szembeni viselkedésében helytelennek íté! Fogalmazzon meg ennek kezelésére a fenti elvárásoknak megfelelő „heti készség” mondatot!
2. Gyakori gond, hogy a gyerekek kinevetik egymást hibáik miatt. Fogalmazzon meg olyan „heti készséget”, amely ennek kiküszöbölését célozza!
3. Milyen módon kezelné egy visszahúzódó, félénk csoporttag, illetve egy agresszív diák viselkedéséből adódó csoportproblémákat?

## Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke, Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2004): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Mesterek mesterei, Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1987): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélethez vázlatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bembow, C. P. (1991): Meeting the needs of gifted students through acceleration. A neglected resource. In: Wang, M. C., Reynolds, M. C., Walberg, H. J. (Eds.): *Handbook of Special Education*, Vol. 4.. Pergamon, Elmsford, NY. 23–36.
- Benda József (2002a): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon 1. *Új pedagógiai Szemle*, 9, 26–38.
- Benda József (2002b): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon 2. *Új pedagógiai Szemle*, 10, 21–33.
- Berliner, D. C., Gage, N. L. (1976): *The psychology of teaching methods*. University of Chicago, Chicago.
- Betts, G. T. (1986): The Autonomous Learner Model for the gifted and talented. In: Renzulli, J. S. (Ed.): *Systems and models for developing programs for gifted and talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT. 27–56.
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. McKay, New York.
- Bloom, B. S. (1971): Mastery learning. In: Block, J. H. (Ed.): *Mastery learning: Theory and practice*. Holt Rinehart and Wintson, New York.
- Buzan, T. (1993): *The mind map book*. BBC Books, London.
- Buzás László (1974): *A csoportmunka*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. Minerva Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (2000): A tehetség korszerű genetikai értelmezése. In: Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 9–22.
- Csapó Benő (1978): A mastery learning elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, 78. 1. sz. 60–73.
- Daróczy Sándor, Koncz István (2001): *Szocio-pedagógiai analizisek és fejlesztő technikák – interdiszciplináris megközelítésben*. Berzsenyi Dániel Főiskola Neveléstudományi Intézet, Szombathely.
- Dowdall, C. B., Colangelo, N. (1982): Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26/4. 179–184.
- Falus Iván (1999): Az oktatás stratégiai és módszerei. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 271–322.
- Feldhusen, J. F., Kolloff, P. B. (1986): The Purdue Three-Stage Model for gifted education at the elementary level. In: Renzulli, J. S. (Ed.): *Systems and models for developing programs for gifted and talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT. 126–152.

- Festinger, L. A. (1976): A társadalmi összehasonlítás folyamatának elmélete. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 259–290.
- Fülöp Márta (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 3–17.
- Gardner, H. (1985): *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1998): Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In: J. Kane (Ed.): *Education, information, and transformation*. Merrill-Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey. 111–131.
- Gefférth Éva (2000): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 105–120.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Goleman, D. (2007): *Társas intelligencia – Az emberi kapcsolatok új tudománya*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Hadházy Jenő (2002): Kommunikáció. In: Scherz István (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Élmény Bt., Nyíregyháza. 73–102.
- Hogg, M. A., Mullin, B. A. (1999): Joining groups to reduce uncertainty: Subjective uncertainty reduction and group identification. In: Abrams, D., Hogg, M. A. (Eds.): *Social identity and social cognition*. Blackwell Publishers, Oxford, UK, Massachusetts, USA. 249–279.
- Johnson, D. W., Johnson, F. P. (1982): *Joining together. Group theory and group skills*. Prentice-Hall International Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.
- Mészölyné Fehér Katalin (1981): Alapvető fontosságú tananyagrészek optimális elsajátításának módszerei. *Pedagógiai Szemle*, 31/1-2. 157–166.
- Mönks, F. J., Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie*. (7. kiadás) Assen, Van Gorcum.
- M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- Nagy József (1981): A megtanítás stratégiája. *Köznevelés*, 33. 3–6.
- N. Kollár Katalin (2004): Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 324–349.
- Osborn, A. F. (1963): *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. Charles Scribner's Son, New York, NY.
- Páskuné Kiss Judit (2000): *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Passow, A. H. (1958): Enrichment of education for the gifted. In: Henry, N. B. (Ed.): *Education for the gifted*. Fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education. University of Chicago Press, Chicago.
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180–184.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1985): *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press, Mensfield Center, CT.
- Roeders, P., Gefférth Éva (2007): *A hatékony tanulás titka. A hatékony tanítás és tanulás dinamikája*. Trefort, Budapest.
- Sherif, M. (1976): A fölérendelt célok szerepe a csoportközi konfliktus enyhítésében. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 325–339.

- Shoda, Y., Mischel, W., Peake, Ph. K. (1990): Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competences from preschool delay of gratification. *Developmental Psychology*, 26/6. 978–986.
- Szatmáriné Balogh Mária, Járó Katalin (1994): *A csoport megismerése és fejlesztése. (Bevezetés a csoport megismerésének és fejlesztésének problémáiba leendő pedagógusok számára)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1954): The gifted child grows up: Twenty-five years' follow up of a superior group. In: *Genetic studies of genius*. Stanford University Press, Stanford, CA. o. n.
- Terrassier, J. (1985): Diszszinkronia – egyenlőtlen fejlődés. In: Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 93–104.
- Tóth László (szerk.) (1998): *A tehetségesek tanítása*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tuckman, B. W. (1965): Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384–399.
- VanTassel-Baska, J. (1989): Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership*, 46, 19–27.
- Vörös Anna (2004): Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 395–417.