

Arató Ferenc
Varga Aranka



Együtt-tanulók kézikönyve

Bevezetés a kooperatív
tanulásszervezés rejtelmeibe

Arató Ferenc – Varga Aranka

Együtt-tanulók kézikönyve

Bevezetés a kooperatív
tanulásszervezés rejtelseibe



Mozaik Kiadó – Szeged, 2012

TARTALOMJEGYZÉK

Az olvasóhoz	7
Bevezető	9
1. A kooperatív tanulásszervezés alapelvei	
1.1. Mitől kooperatív a tanulásszervezés?	14
1.2. A kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus jellege	15
1.3. Rugalmasan nyitott, együttműködésre épülő struktúrák	16
1.4. Mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakció	22
1.5. Építő és ösztönző egymásrautaltság	25
1.6. Egyenlő részvétel és hozzáférés	28
1.7. Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség	32
1.8. Folyamatos, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság	38
1.9. Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák	44
1.10. Tanulási-kognitív kompetenciák tudatos fejlesztése, akadémikus célok kijelölése	48
2. A kooperatív mikrocsoportok jelentősége	
2.1. Mi az a mikrocsoport?	54
2.2. A mikrocsoport mint kooperatív strukturális alapegység	55
2.3. A mikrocsoport mint az együtt tanulás személyes tere	58
2.4. A mikrocsoport mint az együtt tanulás folyamatos, tudatos és spontán visszajelzési kerete	61
2.5. A mikrocsoport mint az együtt tanulás közösségi magja	63
2.6. A mikrocsoport mint az individualizáció biztosítója	65
2.7. A mikrocsoportok létrehozásának lehetséges változatai	67
3. Kooperatív szerepek	
3.1. A kooperatív szerepek jelentősége	72
3.2. A kooperatív szerep mint viselkedésminta	73
3.3. A kooperatív szerep mint strukturális eszköz	76
3.4. A kooperatív szerep mint a személyes és társas kompetenciák komplex fejlesztőeszköze	77
3.5. A kooperatív szerep mint instruálási eszköz	79

4. A pedagógus szerepe az együtt tanulás segítésében

4.1. A pedagógus hozzáállásának alakítása	84
4.2. Új pedagógusszerepek: monitorozás, beavatkozás, kiigazítás	87
4.3. Az együtt tanulást segítő attitűdök	89
4.4. A kooperatív iskola felé	94

5. Alapvető kooperatív struktúrák

Bevezetés	96
5.1. Diákkvartett (-trió, -kvintett)	97
5.2. A szóforgó és fajtái: körkérdés, ablak, kerekasztal	101
5.3. Csoportforgók	104
5.4. Csoportmozaik	109
5.5. Szakértői mozaik	113

6. További kooperatív struktúrák

Bevezetés	118
6.1. Papír-olló	119
6.2. Elvárásfa	121
6.3. Irányított kollázs mozaik	126
6.4. Párok párja	129
6.5. Párhuzamos szakértői mozaik	134

7. Függelék

7.1. Félelmek, korlátozó előítéletek a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban	138
7.2. A kézikönyvben említett kooperatív struktúrák gyűjteménye	158
7.3. Kooperatív struktúrák	160
Hivatkozott irodalom	166
Villámkártyák kivágható mellékleten	169

AZ OLVASÓHOZ

Ezt a kézikönyvet az általános és középiskolákban tanító pedagógusoknak, valamint pedagógushallgatóknak szánjuk. A kooperatív tanulásszervezés véleményünk szerint jóval szélesebb társadalmi érdeklődésre tarthat számot, hiszen egy olyan általános humánfejlesztési-humánszervezési paradigma körvonalait és gyakorlati rendszerét adja meg, amely a társadalmi együttélés bármely formájában hasznosan alkalmazható.

Ebben a kézikönyvben mégis elsősorban a már tanító vagy leendő pedagógusok számára foglaltuk össze azokat a fontos és nélkülözhetetlen ismereteket, elméleti és gyakorlati alapvetéseket, attitűdöket, amelyek nélkül nehéz megragadni a kooperatív tanulásszervezés lényegét.

Kötetünk kézikönyvként használandó. Elsősorban a kooperatív tanulásszervezés komplex szabályrendszerének megértését szolgálja. Azoknak a szabályoknak a megértését, amelyek meghatározzák a legfontosabb osztálytermi, gyakorlati, viselkedési formákat, amelyeknek köszönhetően a tanulás szervezése, folyamata várhatóan egyre inkább valódi együttműködésre fog épülni. Kézikönyvünk abban segít, hogy az olvasó egyre inkább megértse a kooperatív tanulásszervezés lényegét, legfontosabb elveit, gyakorlati fogásait, attitűdjeit. A megértést a gyakorlatra utaló érvelés, elméleti rávezetés, a sok-sok példa, továbbá a lépésről lépésre leírt konkrét kooperatív módszerek/struktúrák segítik. Fejezetről fejezetre haladva is végigolvasható, de lehet, hogy úgy egy kicsit „töménynek” tűnik majd. Célszerű egyes fejezeteket újra és újra elolvasni, újra és újra összevetve a könyvben írottakat a megvalósítani kívánt gyakorlattal, különösen akkor, ha valami nem működik a kipróbálás során.

E bevezetés segíti az elméleti megértést azok számára is, akik még nem próbálkoztak a kooperatív tanulásszervezéssel. Azonban az elméleti megismerés csak az első lépcsőfok a megértés folyamatában. A gyakorlati próbálkozások során azért szükséges újra visszatérni az elméleti alapokhoz, újra kézbe venni ezt a bevezető művet, mert az igazán lényeges pontok a gyakorlatban rajzolódhatnak ki. Azok a fontos részletek, amelyek nem feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy valakit meggyőzzön ez a leírás a gyakorlat kipróbálásához, később a gyakorlatban felmerülő kérdések szempontjából válhatnak majd fontosakká. Ezeket azonban csak akkor találjuk meg a könyvben, ha időnként újra és újra elővesszük azt.

Mivel a könyvet ketten írtuk, s az együtt tanulás során folyamatosan egymástól tanulunk mi is, ezért a főszöveget többes szám első személyben fogalmaztuk. A főszövegben található vastag betűs kiemelések segítenek áttekinteni az egyes szövegrészek lényeges szempontjait, kifejezéseit és tételmondatait. Így ha valaki egy számára lényeges részt vizsgál szeretne keresni, a kiemelések követésével, segítségével könnyű dolga lesz. A kiemelések a legfontosabb kulcsfogalmakat és összefüggéseket jelölik, így könnyen készíthető olvasási jegyzet is a segítségükkel. Örömlénk azonban annak is, ha az olvasók más-más, egyéni interpretációikat, értelmezéseiket követő további kulcsösszefüggéseket fedeznének fel a könyvben és saját kooperatív gyakorlatukban.

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

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

A Függelék második részében kivágható villámkártyákon megtalálhatóak a könyvben említett kooperatív struktúrák. Ezeket a bevéstést szolgáló lépéssorozathoz ajánljuk felhasználni.

Arató Ferenc

Köszönetnyilvánítás

Szeretnénk köszönetet mondani a kötet elkészítéséhez adott értékes tanácsaiért Forray R. Katalinnak, Bárdossy Ildikónak, Makai Szilviának, Radicsné Szerencsés Teréziának, Pintér Csabának, valamint a továbbképzéseinken és egyetemi szemináriumainkon részt vevő, velünk együtt-tanuló pedagógusoknak és hallgatóknak.

Arató Ferenc és Varga Aranka

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

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

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

BEVEZETŐ

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

A 19. század második felétől megjelenő új pedagógiai irányzatok számára a demokratikus társadalmak kiépülése jelentett létalapot. Ugyanakkor a széles körű iskoláztatás, valamint a 20. századi oktatási expanzió következménye az a társadalmi igény, amely az oktatási rendszer demokratizálását, azaz olyan eszközzé válását várja el, amely a társadalom tagjai számára helyzetüktől függetlenül képes mobilitási lehetőségként szolgálni. Szociológiai, szociálpszichológiai, nevelésszociológiai elméletek és kutatások érvelnek ennek megvalósíthatósága mellett és ellen. Az elméletek és a kutatások között pedig ott van a napi pedagógiai gyakorlat; újabb és újabb diákok sikerekkel vagy kudarcokkal, fiatalabb és idősebb pedagógusok hagyományos módszerekkel vagy újító szándékkal és a különböző társadalmi helyzetű családok, amelyek mind ugyanazt szeretnék az iskolától: a lehető leggondosabban járjon el gyermekeik sikeres felnőtté válásának folyamatában. Az együttműködő vagy kooperatív tanulásszervezés olyan pedagógiai szemléleti keretet, paradigmát képvisel – annak gyakorlatban megvalósítható eszközeivel együtt –, amely a fent vázolt minőségi oktatás mindhárom kritériumának¹ megfelel. A gondosság, mint a minőségi oktatási környezet kialakításának egyik fontos szempontja, azt követeli, hogy az oktatásszervezés és a tanulási folyamat során az iskola a lehető leghatékonyabban hasznosítsa a meglévő anyagi és humán erőforrásokat, a kimenet valódi eredményeket mutasson, és mindez valamennyi diáknál érvényesüljön, vagyis az iskolára a méltányosság is legyen jellemző. Alaptapasztalatunk, hogy az együttműködés alapelveit mindenki természetesnek tartja és elfogadja őket, sőt mindennapi pedagógiai gyakorlatában még többnyire érvényesíteni is igyekszik azt valamiféle demokratizmus nevében. A szándék

¹ A minőségi oktatás Lannert Judit cikkében is kifejtett három általános kritériumára gondolunk itt: hatékonyság, eredményesség, méltányosság. (Új Pedagógiai Szemle. 2004. 12. sz. 3–15.)

azonban önmagában kevésnek bizonyul, amikor összevetjük napi gyakorlatunkat egy valóban kooperatív tanulásszervezési gyakorlat hatékonyságával, eredményességével és méltányosságával.

Szemléletünk kitágításában sokat segít a kooperatív tapasztalat, egy hatékony, kooperatív tanulásszervezésről szóló továbbképzés vagy egy méltányos kooperatív gyakorlat megfigyelése.

A legnagyobb feladat azonban gondolkodásmódunk megváltoztatása, a gyermekekbe vetett bizalmunk felélesztése, az életvidámság és a kíváncsiság örömeinek újrafelfedezése és értékelése, a bennünk szunnyadó gyermeki kreativitás újra megtapasztalása.

Az *Együtt-tanulók kézikönyve* elsősorban saját tanári és tréneri gyakorlatunkra épül; például az alapelvek sajátos megközelítései, a bennük megbújó demokratikus alapelvek kibontása, a kompetenciamodellek összekapcsolása a kooperatív tanulóval, valamint a szerepekről és a viselkedésmintákról szóló részek. Mindezek hangsúlyosan a magyarországi kollégákkal folytatott dialógusok értelmezései során, a közös munkában, a szakirodalom tanításait továbbgondolva, valamint a gyakorlatban bevált kooperatív eszközeink alapján formálódtak. A hazai diskurzusban a „kooperatív módszerek”, „kooperatív technikák” kifejezések is használatosak. Míg az utóbbi nem használatos a nemzetközi szakirodalomban, a módszerek kifejezés pedig módszertani hangsúlyt ad a megközelítésnek, mi a kooperatív tanulás kifejezés helyett a kooperatív tanulásszervezés hangsúlyozásával szeretnénk felhívni a figyelmet a kooperatív tanulás paradigmaváltó szemléletére. Egy új paradigma született, a kooperatív pedagógiai paradigma², amely strukturálisan, vagyis a szervezés, a mindennapos osztálytermi viselkedés szintjén alakítja át a meglévő pedagógiai kultúrát, s ehhez a változtatáshoz kínál konkrét attitűdöket, gyakorlatban megvalósítható alapelveket és persze jól alkalmazható szervezés-módszertani mintákat. Ezeket a módszertani mintákat kooperatív struktúráknak neveztük el. Az amerikai szakirodalomban például Kagan, a Johnson testvérek, Elizabeth Cohen is kooperatív struktúrákról beszél, kooperatív módszerek helyett. Mi viszont szerettük volna a már elterjedt kooperatív módszerek kifejezést megőrizve, annak jelentését pontosítva, a két fogalom tartalmát azáltal is közelíteni, hogy egymás szinonimájaként, felváltva használjuk azokat. A kooperatív struktúrák kifejezést egyenrangú szinonimaként használjuk tehát majd a kooperatív módszerek fogalmával. Ez azt jelenti, hogy szigorúan csak azokat a kooperatív módszereket soroljuk a kooperatív struktúrák közé, amelyek megfelelnek a kooperatív alapelveknek. Ilyen értelemben mindegy is, hogy használója módszernek vagy struktúrának nevezi e gyakorlatát, a kérdés az, hogy érvényesülnek-e benne a kooperatív alapelvek. Célunk a két fogalom összekapcsolásával az volt, hogy a különböző gyakorlatokban, szakirodalomban a kézikönyv használói biztos tájékozódási szempontokat kapjanak ahhoz, hogy milyen módszertani/strukturális megoldásokat tekinthetünk a kooperatív paradigma szempontjából valóban együttműködőnek. Fontos volt ebben a kettős fogalomhasználat-

² Benda József: *Örömmel tanulni*. Budapest, 2007, Agykontroll, 21.

ban az is, hogy az olvasó számára világossá váljon, nem egyszerűen módszertani megújulást takar a kooperatív paradigma (nyilvánvalóan azt is, rengeteg területen), hanem egy strukturális, tanulás- és oktatásszervezési fordulatot. Egy olyan fordulatot, amelynek következtében újra kell gondolnunk a tudásról, tanulásról, tanításról kialakított fogalmainkat. Kézikönyvünkben ennek az új paradigmának az alapjait mutatjuk be.

Olyan könyvet írtunk, amely segít végigjárni azokat a gondolkodási kereteket, megközelítési módokat, amelyek tudatosá tesznek bennünket az együttműködés mikéntjében, képesek kimozdítani eddigi gyakorlatunkat a közös tanulás hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb élménye felé.

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

A kooperatív tanulásszervezés szempontjából az eredményesség új értelmezést kap. Nem a csoportban elvégzett munka produktumára, annak minőségére helyeződik a hangsúly, hanem az egyén fejlődésének a minőségére. A kooperatív tanulásszervezés során a csoportok azért dolgoznak, hogy közös céljaikat minden egyes csoporttag egyéni fejlődését elősegítő módon ériék el, azaz a a csoporttagok közösen dolgozva ériék el egyéni céljaikat. Ez a tanulásszervezési forma eredményesebb tehát, mivel lehetővé teszi az egyéni tehetségek kibontakoztatását, ugyanakkor mélyebben beivódó ismereteket nyújt. Az együtt tanulásban részt vevők stratégiai problémamegoldó képességekkel közelítenek a feladatokhoz, vagyis egy problémát képesek több oldalról, másokat bevonva, alternatívákat felvázolva és a megoldáshoz vezető utat(ka)t megtervezve megközelíteni. A kooperatív tanulásszervezésnek köszönhetően a részt vevő tanulók saját tanulási képességeikkel összefüggésben és összhangban, egyénre szabottan fejlesztik személyes és szociális képességeiket is. Vagyis a „nevelés” nem válik el az „oktatástól”, hanem kifejezetten a tanulás érdekében zajlik. Olyan személyes képességeket fejlesztenek tudatosan (például céltudatosság, lelkiismeretesség, önbizalom... stb.), amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén egyre inkább tisztában legyen önmagával, mentális-érzelmi oldalról, valamint kognitív-tanulási oldalról egyaránt. A szociális képességek segítenek a személyes képességek fejlesztésében, mert a kooperatív tanulásszervezésben folyamatosan adott egy kortársi nyilvánosság, amely reflexiót biztosít minden egyes tanuló számára saját tevékenységeit, állapotait, képességeit illetően. A szociális képességek fejlesztésének középpontjában a tanulás érdekében végzett együttműködés áll. Kifejezetten a tanulmányi eredményesség tükrében reflektálnak a tanulásban részt vevők az együttműködési, s más szociális képességekre, vagyis azt vizsgálják, hogy milyen szociális képességeiket, milyen együttműködési formáikat kellene fejleszteniük ahhoz, hogy még jobbak legyenek

az egyéni eredményeik. Ezáltal egyúttal természetessé válik az eredmények sokoldalú megnyilatkozása: a tudásszerzési folyamat során folyamatosan jelen lévő – kis vagy nagy csoportos – nyilvánosság segítségével, illetve az ön-, a csoportos vagy a tanári visszajelzés tükrében.

A kooperatív tanulásszervezés méltányos, mert alapelveivel, attitűdjeivel, képességmodelljeivel, mikrocsoportos struktúrájával, kooperatív szerepeivel és eszközeivel képes minden résztvevő számára biztosítani a tudáshoz való egyenlő hozzáférés alapvető, demokratikus jogát. Azaz, az esélyegyenlőségnek nemcsak a kereteit teremti meg, ahogyan például az állam az általános és kötelező iskoláztatással mindenki számára testközelbe hozza a tudást, hanem ténylegesen is egyenlő esélyeket teremt a tanulásszervezés gyakorlatának átalakításával.

A kooperatív tanulásszervezés modelljeiben mikrocsoportok alakulnak ki, s a tanulás döntően ezekben a mikrocsoportokban zajlik. Mikrocsoportnak a pároktól maximum hat főig terjedő csoportokat nevezi a kooperatív szakirodalom. Kézikönyvünkben felváltva használjuk a mikrocsoport és kis csoport kifejezéseket, mindkettőn ezeket a 2-6 fős egységeket értve. Nagy csoportnak nevezzük azt a csoportot, amelyben a gyerekek nagyobb létszámú közössége tanul (pl. iskolai osztály).

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

A KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS ALAPELVEI

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

(Kínai mondás)



1. MITŐL KOOPERATÍV A TANULÁSSZERVEZÉS? 14
2. A KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS
PARADIGMATIKUS JELLEGE 15
3. RUGALMASAN NYITOTT,
EGYÜTTMŰKÖDÉSRE ÉPÜLŐ STRUKTÚRÁK 16
4. EGYIDEJŰ ÉS MINDENKIRE SZEMÉLYESEN KITERJEDŐ
PÁRHUZAMOS INTERAKCIÓ 22
5. ÉPÍTŐ ÉS ÖSZTÖNZŐ EGYMÁSRAUTALTSÁG 25
6. EGYENLŐ RÉSZVÉTEL ÉS HOZZÁFÉRÉS 28
7. SZEMÉLYES FELELŐSSÉGVÁLLALÁS ÉS EGYÉNI
SZÁMONKÉRHETŐSÉG 32
8. FOLYAMATOS, LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE BIZTOSÍTOTT
KOOPERATÍV NYILVÁNOSSÁG 38
9. TUDATOSAN FEJLESZTETT SZEMÉLYES ÉS
SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK 44
10. TANULÁSI-KOGNITÍV KOMPETENCIÁK
TUDATOS FEJLESZTÉSE, AKADÉMIKUS CÉLOK KIJELELÉSE 48

1.1. MITŐL KOOPERATÍV A TANULÁSSZERVEZÉS?

A hazai pedagógiai köznyelvben általában kooperatív tanulásról beszélnek vagy kooperatív technikákról. A kooperatív technikák kifejezés nem képes megragadni azt a lényeges szempontot, hogy a kooperatív tanulás szervezése nem egyszerűen egy módszertani technika. Az amerikai kooperatív szerzők által használt kifejezés (cooperative learning), amelyet itthon kooperatív tanulásként fordítanak, többet mond annál, hogy a gyerekek együtt tanulnak. Az együttműködés elősegítése céljából valójában átszervezik a tanulás-tanítás gyakorlatát, csoportrendjét, vagyis strukturális garanciákat építenek be a tanítási folyamatba. Egyrészt olyan körülményeket, olyan tevékenységeket alakítanak ki, amelyek lehetővé teszik, hogy minden egyes részt vevő tanulóknak lehetősége legyen közvetlenül és személyesen bekapcsolódnia a tanulási dialógusokba. Másrészt olyan tevékenységi feltételeket teremtenek, amelyek együttműködésre ösztönzik a tanulásban részt vevőket. Talán ezért jogos, ha inkább a kooperatív tanulás szervezése kifejezést használjuk akkor, amikor a kooperatív tanulás lényegét akarjuk megragadni. A hangsúly tehát azon a tényen van, hogy a közös tanulást a tanulás megszervezésének módjával érik el a pedagógusok. Vagyis, elsősorban szervezési kérdésekben döntenek: olyan rendszerek, struktúrák mellett, amelyek valódi együttműködést alakítanak ki egy nagyobb közösségben együtt-tanuló résztvevők között – függetlenül a korosztálytól –, s ezáltal a résztvevők akadémikus-szakmai tudása is mélyebb lesz, nem beszélve a személyes és szociális képességeik fejlődéséről. A szakirodalom alapján tehát elmondható, hogy **a tanulás szervezése kooperatív struktúrára épülő modelljeiről (cooperative learning structures) beszélünk akkor, amikor a kooperatív tanulás kifejezést használjuk.** Olyan modellekről tehát, amelyek a tanulás szervezési módjainak átalakításával segítik elő az együttműködést a tanulás érdekében. **Azokat a strukturális elveket, amelyeket a pedagógusnak be kell építenie a tanulási-tanítási folyamat megszervezésébe, kooperatív alapelveknek nevezünk.**

Spencer Kagan munkássága nyomán³ beszélünk kooperatív alapelvekről a kooperatív tanulás szervezése kapcsán. Az alábbiakban azonban nemcsak a kagani alapelveket, s azok továbbgondolását mutatjuk be, hanem azokat a további alapelveket is, amelyekkel kiegészítettük a kooperatív alapelvek kagani rendszerét. Igyekeztünk a másik két nagy amerikai iskola – az aronsoni⁴ és a Johnson testvérekhez köthető kooperatív műhelyek –, valamint a saját tapasztalatunk által megvilágított alapvető feltételeket szintén alapelvek formájában megfogalmazni. Így állt össze egy – az eddigi kooperatív megközelítésekkel összehangolt, de a hazai tapasztalat alapján továbbgondolt – kooperatív alapelvek rendszer. Úgy gondoljuk, hogy a hazai pedagógusok számára ez az összetett, de mégis egyszerű alapelvek rendszer a gyakorlatban is megragadhatóvá teszi a kooperatív pedagógiai paradigma sajátosságait, strukturális elemeit.

³ Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Budapest, 2001, Önkönet.

⁴ Aronson, Eliot: *A társas lény*. Budapest, 1978, 2006, Akadémiai Kiadó.

1.2. A KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS PARADIGMATIKUS JELLEGE

A tudományos közbeszédben a paradigma kifejezés olyan tudományos megközelítéseket takar, amelyek új megvilágításba helyezik az addigi tudományos kérdéseket, jól megragadható példákon és/vagy szabályrendszereken keresztül vetnek fel izgalmas, új kérdéseket, s kínálnak egyszerűen megérthető, az új szabályrendszerre épülő megoldásokat.

A kooperatív tanulásszervezés alapelvekre épülő, fent vázolt strukturális megközelítése éppen ilyen paradigmaticus jegyeket hordoz a neveléstudomány területén és a pedagógiai gyakorlatban. Az egyik szembeűnő újdonság, hogy nem egyes tantárgyakhoz kapcsolódóan kínál új módszertani megoldásokat, hanem azt vizsgálja, hogy a tanulás folyamata miképpen kerül megszervezésre, azaz **a tanulás megszervezésének szerkezetét, rendszerét, egyszóval struktúráját figyeli és változtatja meg.**

Másik paradigmaticus jellemvonás, hogy olyan összefüggésekhez nyúl hozzá, amelyeket évszázadokon keresztül figyelmen kívül hagytak: a tanulás szervezési módjának összefüggéseit. Az elműlt hatvan évben a pszichológia, a szociálpszichológia és a társadalom-elmélet tudományos megfigyelései során rájöttek arra, hogy a közös tevékenységek célrendszere, szervezési módja döntően befolyásolja a személyes és társas kapcsolatok alakulását, s ezáltal a közös tevékenység, esetűnkben a tanulás eredményességét. Vagyis, ha megváltoztatjuk a tanulás kereteit, akkor megváltozik a tanulás során szűlető közösség, s a benne felnövekvő tanulók személyes és társas érettsége, tanulmányi eredményessége. Tehát a kooperatív tanulásszervezés nem egyszerűen megsűnteti a hagyományos tanulásszervezési kereteket, hanem helyettük olyan megoldásokat kínál, amelyek hatékonyabb, eredményesebb és – mivel ez minden egyes tanulóra kiterjed – méltányosabb pedagógiai gyakorlathoz vezetnek. Ezeknek a megoldásoknak a kidolgozásában segítenek a kooperatív alapelvek. Az alapelveket követő tanulásszervezési módok generálják az együttműködést a résztvevők között.

A kooperatív alapelvekre épűlő tanulási struktúrák modellje teszi lehetővé a kooperatív paradigma kiterjeszthetőségét. Nemcsak az osztálytermekben műkűdik a rendszer, hanem iskolai szinten is. (Pedagógusok, technikai dolgozók, az iskola társadalmi és szakmai partnerkörnyezete szintjén megfigyelhető kooperáció tapasztalatairól a Johnson testvérek már a kilencvenes években könyvet adtak ki). A kooperáció fellelhető rendszerfejlesztési szinten is. Erre, valamint a kiterjeszthetőségre vonatkoztatva végeztűnk kutatásokat – hogyan lehet kooperatív struktúrákat kiépíteni a közoktatási rendszer szintjén⁵.

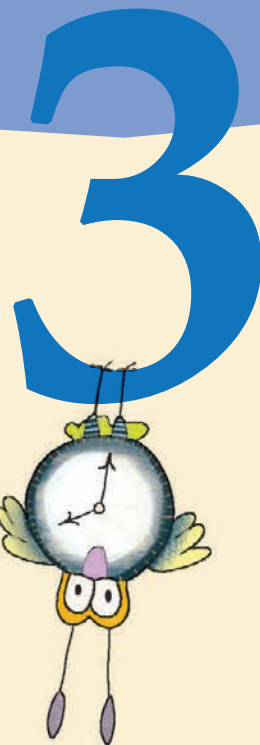
Ha röviden meg szeretnűnk tehát különböztetni a kooperatív tanulásszervezést más kis csoportos tanulási tevékenységektől, akkor azt lehet mondani, hogy minden tanulási forma kooperatív, ha érvényesűlnek benne a következűkben részletesen kifejtett alapelvek. Ugyanakkor nem tekinthetűnk kooperatívnak olyan – akár kis csoportos – gyakorlatokat, amelyekben nem érvényesűl a kooperatív alapelvek mindegyike.

⁵ Lásd: *A kooperatív hálózat műkűdése* című könyvűnk (Arató – Varga 2005).

KOOPERATÍV SZEREPEK

Az osztályokban spontán módon kialakuló csoportszerepek („stréber”, „pedál”, „csicska”, „lógós”, „gyenge tanuló” stb.) általában a rejtett tantervhez igazodnak, s inkább a társadalmi-szociális erőviszonyokat tükrözik, mint az egyes gyerekek egyéniségét.

A kooperatív tanulásszervezésben kiemelt jelentősége van a kooperatív szerepek kialakításának, hogy ezek által mindenki saját és társai tanulmányait, képességeit elősegítse, kibontakoztassa.



1. A KOOPERATÍV SZEREPEK JELENTŐSÉGE 72

2. A KOOPERATÍV SZEREP MINT VISELKEDÉSMINTA 73

3. A KOOPERATÍV SZEREP MINT STRUKTURÁLIS ESZKÖZ 76

4. A KOOPERATÍV SZEREP MINT A SZEMÉLYES ÉS TÁRSAS KOMPETENCIÁK
KOMPLEX FEJLESZTŐESZKÖZE 77

5. A KOOPERATÍV SZEREP MINT INSTRUÁLÁSI ESZKÖZ 79

3.1. A KOOPERATÍV SZEREPEK JELENTŐSÉGE

A kooperatív tanulásszervezés – mint azt korábban is írtuk – **az emberi személyiség egyediségéből, egyetlenségéből és megismételhetetlenségéből, egyszóval individuális jellegéből építkeznek**, és az egyén fejlesztendő kompetenciái (ismeretek-tapasztalat, képességek-gyakorlat, értékek-attitűdök, metakompetenciák) mentén szervezi folyamatait. Az individualizáció – többek között Harold Wenglinsky³³ kutatásai szerint is – a minőségi oktatás egyik meghatározó komponense. Ez a komponens azt a kérdést veti fel, hogy **képesek vagyunk-e úgy szervezni oktatásunkat, pedagógiai gyakorlatunkat, hogy az kielégítse mindenki egyéni fejlesztési igényét, szükségleteit és érdeklődését.**

Erre a kooperatív szerepek ígérkeznek – az alapelvekre épülő struktúrák mellett – a másik legalkalmasabb formának. Elizabeth Cohen és munkatársai kiemelik, hogy hiába integrálják a különböző szociális státuszú gyerekeket egy osztályközösségbe, ha a hagyományos oktatás keretei között zajlanak továbbra is az órák. Ilyen helyzetben ugyanis a hátrányos helyzetű gyerekek felveszik a társadalmilag rájuk ruházott szociális szerepeket az osztályon belül („gyenge és lusta”, „gyenge, de szorgalmas”). Mindez azonban a tanulásszervezés nem hatékony és nem méltányos strukturális feltételeinek köszönhető: a tanár a klasszikus frontális tanulásszervezési struktúrákban valójában csak a „négyes, ötös tanulókra” építi a pedagógiai tevékenységet, így csak ők „veszik igazán az adást” (a többiekkel csak küszködik, hiszen egyedül nem lehet ennyi gyerekekre személyesen figyelni). Ezért **kulcsfontosságú, hogy hogyan szervezzük a gyerekek együttes tanulását, milyen szerepeket és helyzeteket kínál nekik a közoktatás és a mindennapi pedagógiai gyakorlat az osztályteremben.** A kooperatív tanulásszervezés modelljeiben olyan szerepeket kínálunk, amelyek segítenek kitörni nekik a hátrányos helyzetből fakadó szerepeikből.³⁴ Ugyanakkor e szerepek segítségével az előnyösebb helyzetű gyerekek kompetenciái is eredményesebben fejlődnek, akár a tudásukat, akár a személyiségüket, akár a szociális kompetenciáikat tekintjük.

Az elmúlt negyven év kutatásai azt bizonyították, hogy a kooperatív struktúrák mellett a kooperatív szerepeknek is legalább akkora jelentőségük van egy gördülékeny együtt tanulási folyamat megszervezésében.

³³ Harold Wenglinsky a minőségi oktatás jellemzőiként az individualizáció mellett a magasabb értelmigondolkodási sémák használatát, az együttműködésre épülő tanulást és az autentikus visszajelzést emeli ki *How teaching matters – Bringing the classroom back into discussion of teacher quality* című kutatási jelentésében. Princeton, 2000, Education Testing Service. Fontos itt megjegyezni a Wenglinskyék által használt „magasabb gondolkodási képességek” kapcsán, hogy a pszichológiai, de a kooperatív tanulásal kapcsolatos szakirodalomban is megkérdőjelezzük a gondolkodási képességek hierarchikus felfogását, helyette a gondolkodási képességek és a fejlesztésükre, megragadásukra alkalmas sémák, formák minél szélesebb körének alkalmazásáról beszélnek. Például Spencer Kagan is a *Rethinking thinking* című írásában. (Kagan Online Magazine, 2005, www.kaganonline.com/KaganClub/index.html.)

³⁴ A szerepek jelentőségét hangsúlyozzák a Johnson testvérek, és Kagan is külön részt szentel neki a *Kooperatív tanulás* című könyvében.

3.2. A KOOPERATÍV SZEREP MINT VISELKEDÉSMINTA

- A kooperatív szerepeket a fejlesztendő viselkedésminták és a közös tanuláshoz szükséges funkciók alapján mi magunk találjuk ki!
- Ne feledkezzünk meg azonban arról, hogy ezeknek partneri, egymást kiegészítő, egymást segítő viselkedésmintákat kell tartalmazniuk. Olyan mintákat, amelyeket az osztályban előbb-utóbb mindenkinek el kell sajátítania!



Egyenrangú, a tanuló gyerekek egyéni és személyes fejlesztését szolgáló szerepek

Furcsa, hogy az egyedi és megismételhetetlen, személyre szabott fejlesztés kapcsán kooperatív szerepekről beszélünk. Valójában itt arra van szükség, hogy valahogy összehangoljuk, és dramaturgiát biztosítsunk az egyéni tanulásban-fejlesztésben megvalósuló együttműködésnek. **A szerep tehát itt mint funkció, típus, viselkedésminta és modell jön szóba.** Az egyik feltevés az, hogy az embernek a tanuláshoz szükséges képességei, a nagyon szélsőséges esetektől sem eltekintve, fejleszthetők. A másik az, hogy ráadásul különösen társas viszonyokban azok. Harmadrészt, a pszichológia azt is kimutatta már, hogy az emberi viselkedés jól leírható kudarcos személyes és interperszonális mintázatokat is tud követni, teljesen függetlenül egyébként az egyén szociális helyzetétől. Ha ez így van, akkor a pedagógiai gyakorlatban a képzelet és a gyakorlat által egyaránt megragadható, mintázható, gyakorolható, betanulható kommunikációs és együttműködési eszközökre van szükség – például a szerepekre. Egyebek mellett a szerepek drámai megközelítése lehet az a pedagógiai eszköz, amelynek – mivel a legelképesztőbb emberi helyzeteket is képes a gyakorlatban modellezni – nem lesz nehéz eszközöket ajánlania a sokkal egyszerűbb, alapelvekre épülő együttműködéshez. Fontos segítséget nyújtanak a szerepek viselkedésmintáinak megalkotásában azok a pszichológiai és neveléstudományi kutatások által is igazolt, kommunikációs modellek, amelyeknek alapelveit a kooperatív tanulásszervezéshez hasonlóan, már a hatvanas években feltárták és bemutattak, s ötvenévnnyi kutatás bizonyítja eredményességüket és méltányosságukat a társas viszonyok fejlesztésében, a társas kommunikációban, együttműködésben.

A kooperatív csoportban **minden tag egyenrangú szerepet vállal.** A szerepek között tehát nem hierarchikus, hanem partneri és együttműködő a viszony. Az egyenrangúságot

az egyenlő részvétel elvére épülő rotáció is biztosítja, vagyis az is strukturális garancia az egyenrangúságra, hogy a szerepek cserélődnek a csoporttagok között. A szerepek a tematikus/akadémiai célok, valamint **a fejlesztendő tanulási, személyes és szociális kompetenciák alapján alakulnak ki**. Vagyis a kooperatív pedagógus újabb és újabb szerepeket találhat ki, sőt kell keresnie, hogy minél pontosabban tudja képzési-fejlesztési céljait elérni, s nem a különböző modellekben leírt szerepekhez kell ragaszkodnia. A szerepek és csoportok nevei egyúttal segítik a csoportok és az egyének identitásfejlesztését is.



Amikor új szerepet kapnak a csoporttagok, akkor először is egy szerepkártyát készítenek egymásnak párban, trióban. Ennek a lényege, hogy egymás szerepkártyáit készítik el, a kártyákra ráírják társuk nevét, s két olyan tulajdonságot, amely szerintük megvan csoporttársukban és segíti a szerep ellátását. Erre a társreflexióra persze csak akkor építhetünk, ha már ismerik egymást a csoporttagok. (Ismeretlenek esetén mindenki maga ajánl fel tulajdonságokat, amit közösen értelmezve aztán társa ráír a kártyára.) Ez az ön- és társreflexió már az első lépésben segíti a szereppel való azonosulást, hiszen erőforrásokat tár fel minden résztvevő számára önmaga, vagy a társa segítségével a szerep ellátásához, kapcsolódási pontokat, amelyekre önbizalma támaszkodhat.

Érettebb – régebb óta együttműködő és kongruensebb – csoportoknál már az is rákerül a papírra, hogy társaik milyen lehetőséget látnak az egyén számára a szerep vállalásában – megfogalmazzák, hogy milyen fejlesztendő kompetenciáit gyakorolhatja, fejlesztheti az adott szerep ellátása közben. Ezzel egyébként a tudatos önfejlesztés irányába segítik egymást, hiszen mindenkire sor kerül.

A csoportidentitás szempontjából a szakértői csoportok választhatnak csoportnevet például a mozaikban kapott speciális téma alapján is, a 8-9 éves korosztály szakértői mikrocsoportjai a ház körül élő állatok projektben: vágató lovak, bátor kutyák, lusta macskák, vidám egérek stb.

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



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

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

ALAPVETŐ KOOPERATÍV STRUKTÚRÁK

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



1. DIÁKKVARTETT (-TRIÓ, -KVINTETT) 97
2. A SZÓFORGÓ ÉS FAJTÁI: KÖRKÉRDÉS, ABLAK, KEREKASZTAL 101
3. CSOPORTFORGÓK 104
4. CSOPORTMOZAIK 109
5. SZAKÉRTŐI MOZAIK 113

BEVEZETÉS

Ebben a fejezetben **sorra vesszük** azokat a **kooperatív struktúrákat**, amelyek segítségével általában felépülnek a kooperatív tanulásszervezés alapelveit érvényesítő órák, projektek.

A **kis csoportok kooperatív viszonyainak kialakításához négy-öt alapvető struktúrát/módszert és azok végtelen kombinációját használunk.**⁴⁴ A legfontosabb ezeknek az alapvető kooperatív struktúráknak az elsajátítása és a kombinációs lehetőségek bemutatása.

Az egyes alapvető kooperatív módszerek leírása négy részből áll:

- A struktúra rövid meghatározása
- A struktúra általános leírása
- A struktúra lépéseinek leírása
- A struktúra összevetése a kooperatív alapelvekkel

E struktúrák hatékony alkalmazásához azonban **szükséges, hogy** a kooperatív pedagógus **a különböző kompetenciák fejlesztési módjaival is tisztában legyen**, mert ezeket a fejlesztési módokat fogja kooperatív módszerekkel minden részt vevő tanuló számára hozzáférhetővé tenni. Vagyis nem elég azt tudni, hogy hogyan oldhatnak meg a gyerekek egy feladatot közösen, azt is világosan kell látni, hogy milyen feladattal mozgathatjuk meg valóban a csoportot, benne az egyéneket. Az adott feladat révén konkrétan milyen képesség fejleszthető a csoporttagoknál.

Az egyes kooperatív struktúrák elemzésénél azokat a legfontosabb kooperatív alapelveket vesszük számításba, amelyeknek minimálisan és egyszerre kell teljesülniük ahhoz, hogy kooperatív tanulásszervezésről lehessen beszélni:

- Egyenlő részvétel és hozzáférés
- Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség
- Egyidejű és mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakció
- Építő és ösztönző egymásrataltság
- Tudatosan fejlesztett személyes, szociális és tanulási kompetenciák

A személyes, szociális és tanulási kompetenciák fejlesztéséről szóló alapelveknél nyilván a variációk óriási száma lehetséges, s számtalan kompetenciát lehet fejleszteni egy-egy kooperatív struktúra/módszer segítségével. Arról nem is beszélve, hogy a résztvevők fejlődése során újabb és újabb kompetenciák tudatos fejlesztésére koncentrálnunk ugyanannak a kooperatív tanulásszervezési struktúrának az alkalmazása során. Az egyes struktúrákhoz kapcsolódóan így mindig csak néhány szemléletes példát emelünk ki a kompetenciák tudatos fejlesztésére.

⁴⁴ Robert E. Slavin *Using Student Team Learning* című könyvében (The Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, 1986. Magyarul: *Csoportos tanulás a gyakorlatban* címen olvasható a HKT-program belső kiadványaként megjelenő *Kapcsolatban*) például szintén csak négy alapvető módszert sorol fel!

5.1. DIÁKKVARTETT (-TRIÓ, -KVINTETT)

- Az eszköz spontaneitása és egyszerűsége, amely az emberben is alapvető kíváncsiságra és a visszajelzési vágyra épül, lehetővé teszi, hogy a kreatív oktatásszervezői képzelet szabadon alakíthassa ki formáit.



A diákkvartett rövid meghatározása

A **diákkvartett** során a mikrocsoport kap egy feladatot, amelyet közösen oldanak meg, de akkor vannak készen a feladatmegoldással, ha mindenki egyénenként is meg tudja oldani a feladatot, immár a többiek segítsége nélkül. Hogy ez teljesült-e, azt a pedagógus véletlenszerű felszólításokkal ellenőrzi.

A diákkvartett minden kooperatív csoporteszköz alapja

A **diákkvartett** a diákok spontán együtt tanulásának, együtt gondolkodásának **csoporton belüli eszköze**. Egyszerűen hagyjuk, hogy a csoporttagok egy feladat kapcsán közösen gondolkodjanak a megoldásokon, közösen jegyzeteljenek, s végül ellenőrizzék, hogy mindenki számára világos-e a közösen talált megoldás. Ebben a lényeges utolsó lépésben – minden egyes csoporttagnak ellenőrzötten kell tudnia a megoldást, mert a pedagógus véletlenszerűen ellenőrzi majd, hogy valóban mindenki tudja-e – különbözik a spontán csoportmunkától.

Azaz a csoportok munkáját szervező pedagógus nem avatkozik be tartalmi kérdésekbe, s ha mégis a pedagógust kérdezik, akkor a többi csoporthoz irányítja az érdeklődőket. A pedagógus kizárólag az együttműködés érdekében ad segítséget. Például felhívja a figyelmet a Bátorító szerepére, ha valahol a csoportban egyvalaki viszi a prímet, vagy ha valaki nem szólalt még meg. Megkérdezi a Nyomolvasótól, hogy hogyan terelné vissza a beszélgetést, amikor látja, hogy egy csoport eltér a tárgytól. Figyelemmel kíséri, hogy a Jegyzőnek sikerül-e a közös részvételre ügyelve készíttetnie az írásos megoldás(oka)t, illetve az Időgazdán keresztül tájékozik arról, hogy a megadott időkereten belül végez-e a csoport a feladattal.

A diákkvartettben a közös munkának annyi formája lehet, ahány kooperatív óraterv készül.

Bár a diákkvartettben a folyamatok egyszerűek, a szerepeket pontosan ezért kell komolyan venni, hiszen csak általuk biztosítható, hogy a diákkvartett a hagyományos csoport-

munkával szemben, akár egy most alakult csoportnál is valódi kooperatív munka legyen. Vagyis a feladat során kialakított közös gondolatokat le kell írni (Jegyző), ki kell válogatni (Nyomolvasó), formába kell önteni (Jegyző – Nyomolvasó), az ellenőrzés során ügyelni kell az egyenlő részvételre és hozzáférésre (Bátorító) és a feladatra fordítható időre (Időgazda).

A diákkvartett az a szint, ahol kialakíthatjuk az egymáshoz illeszkedő személyes, társas és tanulási képességek konkrét fejlesztési módjait. Azt lehet mondani, hogy az összetettebb kooperatív csoporteszközök mind-mind a diákkvartett spontánul kialakuló, hatékonynak bizonyult eszközeiből nőttek ki. Ezért is kezdjük a diákkvartett bemutatásával az alapvető kooperatív eszközökről szóló fejezetet.

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

A diákkvartett lépései

1. A csoport egy közös feladatot kap vagy választ.
2. A csoport – külön egyéni felkészüléssel is – megoldásokat keres, gyűjt a feladatra.
3. Közös ellenőrzik a felmerült megoldásokat.
4. Amelyiket jónak találják, rögzítik (leírják, megtanulják... stb.).
5. Ellenőrzik, hogy mindenki érti-e, le tudja-e vezetni a közösen talált megoldásokat.
6. A pedagógus véletlenszerűen szólítva fel egy-egy csoporttagot ellenőriz.



Angolórán minden kis csoport kártyákon kap 10-10 különböző, már tanult (közte egy-két új) szót. A csoportoknak fel kell olvasniuk, a tagoknak sorban egymás után ki kell ejteniük a szavakat (Bátorító irányíthatja) és felírniük a jelentésüket (Jegyző irányíthatja). Ez a közös feladat. Ha van olyan szó, amelyet nem tudnak kiejteni vagy lefordítani, akkor követet küldhetnek egy másik csoporthoz – a kiejtés esetében végül a tanárhoz, vagy megnézhetik, meghallgathatják a digitális szótárban (felkészülés, lebonyolítás). Ha minden szó mellé sikerült jelentést írni, akkor ellenőrzik, majd sorban kikérdezik egymást. A Nyomolvasó irányíthatja a kiejtés és jelentés gyakorlását (ellenőrzés)! A tanár a már elkészült kis csoportnál megáll, s véletlenszerűen kiválasztva a válaszolókat, kikérdezi a kártyákból a szavakat, a csoport pedig jegyzi az eredményt (közös ellenőrzés). Az elért eredménytől függően vagy újabb kártyákat kapnak, vagy tovább gyakorolnak a meglévő kártyákkal. Az Időgazda irányíthatja a közös értékelést és a további feladatok megállapítását.

Az együtt tanulási alapelvek érvényesülése a diákkvartett során

Egyenlő részvétel és hozzáférés

A diákkvartett a csoport heterogenitásával biztosítja az egyenlő hozzáférést a tudáshoz. Mint már többször is írtuk, a nem tudás is a tudás egy formája. Az együtt-tanulók együttműködése során a tudásnak és a nem tudásnak kölcsönösen meg kell ismernie egymást.

A kérdések és az értelmezések különfélesége gazdagítja a közösen vizsgálódók tudását, függetlenül attól, hogy valaki tanít vagy tanul a folyamatban.

A kevésbé formális diákkvartett spontaneitása miatt az egyenlő részvétel nem garantált a megnyilvánulási lehetőség opcionális biztosításával. A vita vagy feladatmegoldás és -értelmezés spontán hevében nagyobb létszámú csoportokban (4-6 fő) el-elsikkadhat valakinek a véleménye. Ilyenkor a szerepek segítségével erősíthetjük a csoport együttműködési képességeit. Például a Bátorítónak javasoljuk a körkérdés módszerét, ha azt látja, hogy nem mindenki tud hozzászólni a vita hevében; a Jegyzőnek vagy a Nyomolvasónak az ötletlistát, ha azt látjuk, hogy túl sok feladatot, ötletet gyűjtött össze már szóban egy csapat, és ide-oda kapkodnak; stb.

A diákkvartett végén, amikor a csoport meggyőződik arról, hogy mindenki tisztában van a feladat megoldásához szükséges tanulási-gondolkodási sémák, eszközök alkalmazásával, és a csoport megoldásával, az egyenlő részvétel az egyenlő hozzáférésben teljeseedik ki. Ez az utolsó két lépés (belső ellenőrzés, majd véletlenszerű külső ellenőrzés) különbözteti meg a diákkvartettet a hagyományos kis csoportos feladatmegoldástól.

Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség

A diákkvartettben a csoporttagok mindent egymás előtt csinálnak – olvasás, értelmezés, értetlenkedés, lustálkodás, jegyzetelés, értékelés, fejlesztés – így minden tanulási formát és hozzáállást az egyéni olvasástól az egyéni értelmezésen át az egyéni referátumig folyamatos csoportnyilvánosság kíséri.

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

Egy őszinte és támogató csoportban egyre nagyobb mértékben képesek felelősséget vállalni tudásukért és cselekedeteikért. Ezt biztosítja a diákkvartett utolsó előtti lépése, amikor sorban, egymás után mindenkinek bizonyítania kell csoporttársai előtt, hogy „megtanulta a leckét”.

A diákkvartettben akkor is érvényesül az egyéni számonkérhetőség és személyes felelősségvállalás, amikor a pedagógus az utolsó lépésben véletlenszerű kiválasztással győződik meg a csoporttagok tudásszintjéről. Így, akit véletlenszerűen felszólít, az újra valódi és konkrét felelősségi helyzetben találja magát, amely ráadásul pozitív kölcsönhatásban van a csoporttársai tevékenységével, mert nem az individuális tanulás során elsajátított ismeretekről, hanem a csoport által megtámogatott, ugyanakkor valós egyéni tudásáról kell számot adnia. A csoporttársaknak érdekük, hogy jól felkészítsék egymást, mert a véletlenszerű felszólítás eredménye alapján kapják a következő feladatot. Így ha sikertelen volt, akkor vissza kell térniük egymás tanításához, ha sikeres, akkor léphetnek tovább...