

Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kiscsoportos oktatás

A nevelés (oktatás) alapvető funkciója ősidőktől fogva azonos maradt: a gyermekek felkészítése a sikeres felnőtt életre. A társadalom állandó – az utóbbi évtizedekben különösen felgyorsuló – fejlődése, változása azonban egyre jobban próbára teszi a családokban és az oktatási rendszer intézményeiben kialakult gyakorlatot.

A tudomány és a technika előrehaladása által folyamatosan növekszik az elsajátítandó ismeretek mennyisége. A társadalom politikai és gazdasági, környezeti problémái ugyancsak sokszorozódtak. Mindez erősen hat a családok életére és a munkahelyek világára is. Az UNESCO szakmai bizottsága a közelmúltban összegezte a következő évezred oktatással kapcsolatos kihívásait. Az átfogó vizsgálat alapján három fő feladat rajzolódott ki: mai (gyorsan változó) világunkban 1. megtanulni megismerni, 2. dolgozni, 3. együtt élni.

A három feladatcsoport egymással szervesen összefügg. Kutatómunkánkat elsősorban a harmadik feladatkör érinti. „A világot ma jellemző versenyszellem egyes országokon belül – de nemzetközi szinten is – a személyes sikert és a győzelmet favorizálja, s ez segíti az előítéletek kialakulását, fenntartását. (...) A rosszul értelmezett vetélkedéssel gyakran az oktatás is hozzájárul e jelenség létéhez.” Hazai viszonyaink között is tapasztalhatjuk, hogy az egyoldalúvá vált iskolai értékelés (osztályozás), a továbbtanulási verseny egyenlőtlen feltételei között, egyes tanulók előbbrejutását elősegíti, törekvéseit felerősíti, miközben mások háttérbe szorulnak, esetleg kirekesztődnek. Szociológusok felmérési adataiból jól ismert tény, hogy az iskolarendszer nem képes kiegyenlíteni a társadalmi különbségeket, sőt inkább felerősíti azokat.

A tanulók felelős közreműködése

Iskoláink (különösen középfokon) általában tantárgyközpontúak, csak kivételes esetben (például fejlesztő kísérletek során) találkozunk a tanuló, illetve tanulás-központú stratégiákkal. Szerencsére az utóbbi néhány évben a pedagógiai program megalkotása során egyre több intézmény törekedett a közvetlen iskolai környezet igényeinek és az adott tanulóközösségek valóságos helyzetének megismerésére, és ennek megfelelő fejlesztési szisztéma bevezetésére. Másoldalról ugyancsak kedvező fejlemény, hogy – főképp a devians viselkedés elöretörése következtében – növekvőben van a szocializmus évtizedeiben elhanyagolt, illetve csak formálisan értelmezett erkölcsi, viselkedési normák szerves beépítése az iskolai programokba.

A neveléstudomány túljutott a merev herbarti pedagógián, és meghaladta a dogmatikus szocialista nevelés korlátait. Ma már – kellő tapasztalatok birtokában – képes reálisan értékelni a reformpedagógiák eredményeit is. (7) Az iskolai gyakorlat azonban csak nehezen, időigényes szemléletváltás eredményeként, megfelelő feltételek biztosításával alakulhat át. Ennek sokféle (gazdasági, társadalmi és szakmai) oka van. A továbbiakban

csak a szakmai okok egyetlen (szerintünk legfontosabb) problémakörével foglalkozunk: a tanulás szűk értelmezésével, és az ebből következő szervezeti, módszertani kultúra egysíkúságával, a differenciálás hiányosságaival.

A tanulás – a szűken vett ismeretek és készségek elsajátításán túl – értékrendszerek és viszonyulásmódok, viselkedésminták befogadását is jelenti. A gyermek születése pillanatától kezdve tanul, a szocializáció széles medrében haladva, a veleszületett adottságok, valamint a tudatos és spontán ráhatások érvényesülésével. Mindezt mérlegelve azt látjuk, hogy már az óvodás gyerek is sokat tud: megtanult beszélni, adott tárgyi és személyi környezetében eligazodni, elemi szokásrendszer alapján cselekedni. Természetesen a sajátos adottságokkal rendelkező és más-más feltételek között nevelkedő gyerekek felkészültsége, tudása nagyon különböző.

Szerencsés esetben az iskolába már együttműködésre kész, a feladatmegoldásban járatos növendékek kerülnek. Az iskolakezdő gyerekek egy része azonban nem képes alkalmazkodni, beilleszkedni a közös munkafolyamatba. A tanítási órákon hamarosan kiderül, hogy a pedagógus felismerte-e az osztály-konglomerátum belső viszonyait, képes-e annak sajátos világát feltárni, majd abból építkezni, vagy maga alá gyűri a társas viszonyokat, és feladatadó-számokérő oktatást honosít meg, amelyben mindenkinek el kell érnie a megkövetelt magatartási- és teljesítményszinteket. A neveltség (tanultság), feladatelsajátítási és viselkedési szint kiindulópont, alaphelyzet, amely az óvónőtől (majd a tanítótól) eleve differenciált megközelítést, egyéni mérlegelést igényel. Ennek megfelelően a helyzetelemzést követően elsősorban az együttműködés feltételeit kell biztosítanunk és a kooperáció módjait megtanítanunk.

Belátható, hogy célunkat sem frontális osztálymunkával, sem egyéni foglalkoztatással nem érhetjük el. A gyerekek személyközi kapcsolataira támaszkodva építhetjük ki azokat a kooperatív egységeket (csoportokat), amelyekben mindenki biztonságban érezheti magát és osztozhat a feladatmegoldás közös felelősségében.

Paul Roeders a kiscsoportos tanulás nemzetközi eredményeit áttekintő munkájában (8) legfontosabb feladatnak azt tartja, hogy a nevelési rendszer a lehető legnagyobb mértékben fejlessze minden gyerek, minden tanuló felelősségérzetét és kreativitását. Az ember önmagáért érzett felelőssége (tetteinek és hibáinak vállalása, valamint a felismert problémák megoldásában való aktív részvétele, adott esetben mások ilyen irányú törekvéseinek támogatása) minden további célunk elérésének alapfeltétele.

A maga szintjén felelősséget vállaló egyén (tanuló) törekvéseiben bátorítanunk kell az önálló lépések megtételét, az ismeretek rugalmas kezelését, a tudás többféle módon megvalósított rendszerezését, új, esetleg szokatlan, egyszerű megoldások, nézetek létrejöttét. Egyszóval fejlesztenünk kell a kreativitást.

Rendszerszemléletű megközelítés

Belátható, hogy sem a felelősségvállalás, sem a kreativitás képességét fejlesztő tananyagot nem lehet deduktív úton megkomponálni. Nevelési célunkat csak akkor közelíthetjük meg, ha biztosítjuk, hogy a tanulók megtanuljanak bánni saját lehetőségeikkel.

Ha oktatási rendszerünkben (iskolánkban) nem sikerül elérnünk a fentebb röviden bemutatott alapvető nevelési célokat, nyomban megfogalmazódik bennünk a kérdés: hogyan is juthatunk előbbre? Az útkeresést segítheti néhány – a tanítás-tanulás során érvényesülő – rendszerelméleti sajátosság, és idegfiziológiai (agykutatási) tanulság felidézése.

A való világ jelenségeinek rendszerszerű elemzését vállaló kutatók egy része, tudományos, analízáló modell szerint haladva, arra törekszik, hogy a különböző jelenségeket minél pontosabban, jól körülhatároltan tárja fel. Ez a megközelítési mód az élő rendszer esetében (a kutatók etológiai példáin túl ide sorolhatók a különböző társadalmi for-

mációk, így az iskolai osztályok és mikrocsoportok is), túlzott redukcióhoz, az egész-jelleg, „az integrált egész” elvesztéséhez vezethet. Az élő rendszerek adekvát megközelítéséhez utat találó kutatók is vizsgálják az egyes rendszer-elemeket, de soha nem tévesztik szem elől azok kapcsolatrendszerét. (2)

A társadalmi csoportok, vagy egyének vizsgálatát és fejlesztését megnehezíti, hogy e területeken csak elvétve találkozhatnak ok-okozati összefüggésekkel, vagy azok lineáris láncolatával. Ennél jóval gyakrabban találunk összetett, rugalmas, többszörös feltételekhez kötődő átalakulási ciklusokat, folyamatokat. Ha például egy tanuló, vagy egy iskolai osztály viselkedésére a pedagógus meghatározott módon reagál, az eredményt egészen pontosan sohasem tudja bemérni. Beavatkozása összefonódó kapcsolatrendszereket mozgósít, miközben – a keletkező konfliktusok, átrendeződések nyomán – azok újraformálódnak. A pedagógiai szándék érvényesülését, hatásfokát a nevelési (oktatási) folyamat nyomon követésével lehet igazán felmérni, illetve megítélni.

Aki a tanítás-tanulás valóságos világát például egy baráti pár, vagy iskolai osztály helyzetét és alakulási tendenciáit vizsgálja, tapasztalhatja, hogy ezekben bizonyos fokú autonómia érvényesül. A társas egység, illetve csoport belső dinamikája (természetesen sajátos értékrendje szerint) az önmegújítás, sőt az öntranszcendencia jellemzőit is képes felmutatni. Az utóbbiról ritkábban olvashatunk. Ilyen kreatív átalakulásra elsősorban olyan (al)rendszerek képesek, melyeket túlzott mértékben nem korlátoznak magasabb szintű rendszerek. Végső soron az az ember (tanuló) válhat kreatívvá, az képes átlépni a rendszer-határokat, aki nem érzi korlátozva magát. A nevelő-oktató munka tanulóköz-pontú szervezésekor elsősorban a következő rendszereket kell számításba vennünk: a tanulóban végbemenő biológiai folyamatokat, a tanulót mint személyiséget (minden meg-lévő és hiányzó készségével), a pedagógust, a tanulóársakat (a társas rendszert), a tanári kart, a családot, és a baráti kört. Döntő kérdés, hogy ebben a konstellációban a pedagógus(oka)t, vagy a tanuló(ak)t tekintjük-e köz-poni elemnek, kiindulópontnak. Köztudott, hogy az egyes emberek (tanulók) között, az információk felvételében és kezelésében jelentős különbségek vannak. Egyesek inkább a hallott szöveg alapján, mások a vizuális vagy mozgással kísért élmény alapján képesek gyorsabb, eredményesebb tanulásra. Az egyéni különbségek pedagógiai jelentőségét az agykutatás újabb eredményei (a jobb és bal agyfélteke szakosodása, a rövid és hosszú távú emlékezet egymásra épülése, a biológiai ciklusok és az „agyhullámok” hatása) méginkább megerősítették. A tanításban általában túlteng a bal agyféltekéhez kötődő logikus-elemző foglalkoztatás, háttérbe szorítva, kihasználatlanul hagyva a jobb agy-félteke „szintetizáló, kreatív” működtetését. (5)

Amint minden élethelyzetünkben, a tanítási szituációban is – attól függően, hogy nyugtalan, vagy ellazult, nyugalmi állapotba kerülünk – agyunkban különböző (béta, al-

Aki a tanítás-tanulás valóságos világát például egy baráti pár, vagy iskolai osztály helyzetét és alakulási tendenciáit vizsgálja, tapasztalhatja, hogy ezekben bizonyos fokú autonómia érvényesül. A társas egység, illetve csoport belső dinamikája (természetesen sajátos értékrendje szerint) az önmegújítás, sőt az öntranszcendencia jellemzőit is képes felmutatni. Az utóbbiról ritkábban olvashatunk. Ilyen kreatív átalakulásra elsősorban olyan (al)rendszerek képesek, melyeket túlzott mértékben nem korlátoznak magasabb szintű rendszerek. Végső soron az az ember (tanuló) válhat kreatívvá, az képes átlépni a rendszer-határokat, aki nem érzi korlátozva magát.

fa, téta, delta) hullámok keletkeznek. A hatékony tanuláshoz leginkább kedvező egyfajta ellazult (magas alfa hullámokkal jelzett), kooperációra készítő, a bizalom légkörét biztosító állapot. Semmiképp sem kedvező, ha az oktatás során a tanulók feszült, autorit'er légkörben dolgoznak. Azok a diákok, akiket állandó kudarcok érnek (elégtelenek, az osztályban bünbak-helyzetűek) hogyan is léphetnének a tanterembe ellazultan, bizalommal?

A tanulásirányítás megújítása

Amennyiben az iskola meg kíván felelni a modern társadalom kihívásainak, a szaktárgyi ismeretek elsajátítási folyamatában az eddigieknél megalapozottabban, szakszerűbben kell fejlesztenie a tanulók megismerési és társas készségeit. A hagyományos oktatás körülményei között alig van idő és lehetőség az átlagosnál gyengébb tanulók aktivizálására, társas, kooperatív foglalkozások szervezésére. A probléma az oktatásközpontú, a jó tanulók versengésére orientált iskolában megoldhatatlan.

Hazai viszonyaink között fontos fejlemény, hogy *Mérei Ferenc* tanárok számára szervezett kutatási szemináriumain már a 60-as évek végén kijelölte a mikroszociológia jelenségvilágában azon társas interakciók lehetséges terét, amelyben – az egyéni és a frontális foglalkoztatás között – hatékony pedagógiai stratégiák építhetők. A témakörben ígéretes iskolafejlesztő munka indult, ezt azonban az oktatásirányítók mindmáig csak minimális mértékben támogatták. A szociálpszichológiai támpontokra alapozott pedagógiai gondolkodás alig hatolhatott be a pedagógiai gyakorlatba, csak kísérleti viszonyok között valósulhatott meg. Ezek a kísérletek kellőképpen bizonyították, hogy a személyközi kapcsolatok belső erejének mozgósításával kialakítható a tanulási folyamat társas-motivációs bázisa, az együttműködés termőtalaja. (6)

A tanulásirányító iskola koncepciója csak akkor valósulhat meg, ha a pedagógusok is ennek megfelelő (ön)irányító környezetben működhetnek. A team-ekbe szerveződő tanárok segíthetik egymást egyéni és iskolai problémáik megoldásában egyaránt. Közösen dolgozhatnak ki a versenyszellemet visszaszorító, ugyanakkor az együttműködés megfelelő légkörét biztosító tanulási módszereket.

Ha végiggondoljuk a tanulásirányítás teljes iskolai rendszerét, kirajzolódik az a modell, amelyben a tanulót a tanulótársak irányítják, a tanár pedig a kisebb tanulócsoportokat (azon belül az egyes tanulókat). A tanárok számára a tanártársak játszhatnak irányító szerepet. Az iskolavezetés a pedagógus team-ek vezetőjeként működhet.

A gyakorlatban még nem eléggé kidolgozott a tanulók tanulótársak által történő irányítása. A kutatási eredmények azonban biztatóak. Az együttműködő tanulás során a tanulók önbizalma növekszik, csökkennek az előítéletek, iskolájukhoz és egymáshoz való viszonyulásuk pozitívabbá válik, a baráti szálak szorosabbra fűződnek, mint a kompetitív és individuális oktatás során. (1,3)

Tisztánunk kell, hogy a differenciálás nem azt jelenti, hogy a pedagógus minden egyes tanuló számára külön feladatokat ad. Ha tekintetbe vesszük a gyerekek közötti különbségeket (tudásszint, elsajátítási mód, szociális-érzelmi állapot, stb.) ez teljesen lehetetlen vállalkozás lenne. A tanulási szintek meghatározása sem lehet folyamatos, hiszen erre csak hierarchikusan felépülő tananyag esetében van lehetőség. Az azonos értékű tananyag-elemek között nem lehet szintkülönbségeket megállapítani. Ennél fontosabb biztosítanunk, hogy a tananyag elsajátításához minden tanuló megfelelő időt és többféle módon tanulmányozható feladatot kapjon. A differenciált oktatáshoz tehát első-sorban gazdag kínálattal rendelkező, a tanulási folyamatot elősegítő (motiváló) környezetet kell teremtenünk, amelyből mindenki profitálhat. (4)

Az együttműködő tanulást sokan a kognitív tanulási célok elérése érdekében kívánják hasznosítani. A hatástanulmányok általános és középiskolákban egyaránt igazolták, hogy

a hagyományos (instrukciós) tanulási formákkal szemben a kooperatív út minden vizsgált tantárgyban (nyelvtan, matematika, történelem, környezetismeret) jobb eredményhez vezetett. A tanulók a tudást hatékonyabb, alkalmazhatóbb módon sajátították el, miközben gondolkodási készségük (kiemelten a kritikus gondolkodás) is jobban fejlődött.

A társas-affektív szintéren folytatott kutatómunka eredményei között legfontosabbnak ítéljük a hatékony együttműködés képességének alakulását. A kooperatív tanulási formák ebből a szempontból igen jó gyakorlóteret biztosítanak. Más oldalról közelítve megállapítható, hogy a tanulók társas-helyzet értelmezése, reagálási készsége, kommunikációs színvonala jelentősen emelkedett. Mivel az együttműködés során kevésbé hasonlítják össze a tanulók teljesítményét, sokkal jobban támogatják egymást, mint az individuális, vagy kompetitív oktatás során.

A kooperatív kiscsoportos tanulás során a tanulók pozitívabban érzékelik az osztályléggkört, mint más esetekben. Biztonságos helyzetben azután növekszik a tanulók önbizalma, érzelmi stabilitása. Az eredményeket összegező tanulmányok azt is kimutatták, hogy a kiscsoportos munka hatására megerősödött a tanulási motiváció.

Dobsza községben végzett kísérletünk ugyancsak azt igazolta, hogy a (speciális szempontok szerint szervezett) csoportmunka a

tanulásban lemaradt gyerekek tanuláshoz való viszonyulását javította, ezáltal megakadályozva az elkerülhetetlennek látszó bukást.

(9) Az együttműködésre alapozott tanulás hatását kutató szakemberek az eredmények mellett problematikus pontokat is jeleztek. Azok a tanulók, akik számára (akár autoriter, akár elhanyagoló családban nevelkedtek) mindent előírnak, ugyanakkor társas közösségeikben sem jutnak kezdeményező szerephez, többé-kevésbé alávetik magukat a meglévő (adott) szabályozó rendszereknek, így találva biztonságot, túlélési lehetőséget. Ha az ilyen helyzetben lévő tanulókat önállóságot, kezdeményezést igénylő, felelős helyzetbe hozzuk – amint a kooperatív kiscsoportokban ez történik –, hirtelen elvesztik biztonságérzetüket, nem találnak megoldást, esetleg pánikba esnek. Ezzel ellentétben, azok

a gyerekek, akiket környezetük pozitívan értékel, akikkel szemben rendszeresen (de nem túlzott) követelményeket támasztanak, az ismeretlen, bizonytalan helyzeteket (feladatokat) inkább kihívásként értékelik, melyek aktivitásra készítik őket.

Mivel a kiscsoportos oktatásban a tanár nem építi fel előre a tanulók által megteendő lépéseket, hiszen éppen felelős, aktív kezdeményezésükre számít, a munka elindításáig a csoport minden tagjának erre képessé kell válnia. Meg kell tanulniuk a társas helyzetekben megnyilvánuló bizonytalanság feldolgozását és ki kell fejleszteni magukban a kezdeményező-készséget. Ehhez tanulásmódszertani tanfolyamok és speciális személyiségfejlesztő tréningek adhatnak segítséget. Nem csak a tanulóknak, hanem azoknak a tanároknak is változniuk kell, akik számára a pontosan kidolgozott tanórák sora jelenti a biztonságot, és nehezen barátkoznak meg a tanulásirányítás közvetett formáival.

Ha a bizalom légkörét nem sikerül biztosítani, illetve a jó beszéd- és vitakészséggel rendelkező tanulók háttérbe szoríthatják a félénkebb, nehezebben megszólaló társakat, akkor csak a tanulók aktívabb része profitálhat az együttes munkából. Előfordulhat, hogy egyes tanulók azért nem osztják meg tudásukat a csoportban, mert attól félnek, hogy

Az együttműködésre alapozott tanulás hatását kutató szakemberek az eredmények mellett problematikus pontokat is jeleztek. Azok a tanulók, akik számára (akár autoriter, akár elhanyagoló családban nevelkedtek) mindent előírnak, ugyanakkor társas közösségeikben sem jutnak kezdeményező szerephez, többé-kevésbé alávetik magukat a meglévő (adott) szabályozó rendszereknek, így találva biztonságot, túlélési lehetőséget.

eredményeiket mások kisajátíthatják. Minden iskolai osztályban, tanulócsoporthoz gondot okoznak azok a gyerekek, akik nehezen kezelhetők, nem eléggé fegyelmezettek. Őket a tanulócsoporthoz legtöbbször nem képesek befolyásolni, velük a pedagógusnak külön kell foglalkoznia.

A kiscsoportok aktivitásával összefüggésben változó tanári szerep

A kiscsoportos tanulás sikerét döntően befolyásolja a csoportok összetétele, az iskolai osztály szerkezetének átalakulása, a tananyag ismertetőjéből a csoportfolyamatok irányítójává és a tananyag közvetítőjévé váló tanár szerepének megváltozása, a tananyag átalakítása, valamint a módszer beágyazódása az iskola szervezeti struktúrájába.

A csoportok nagyságának meghatározásában egyszerűen a megoldandó feladatok, másrészt társas és érzelmi tényezők játszanak szerepet. Az osztályok spontán kapcsolatrendszerében általában a már kialakult (2-3 fős) kisebb egységeket, baráti párokat vehetjük alapul. Ezekből alkalmanként nagyobb csoportokat képezhetünk. Külön figyelmet kell fordítani a gátlásos, vagy éppen nehezen fékezhető tanulókra. Beilleszkedésük, aktív közreműködésük sok esetben csoporthelyzetük meggondolt megváltoztatásával érhető el. A csoportformációk rugalmasan alakulnak, és tudatosan alakíthatók. Létszámuk általában 2-6 főig terjed, de találunk ennél nagyobb egységeket is.

A kiscsoportok – attól függően, hogy bizonyos kiemelt tulajdonságuk azonos vagy különböző – lehetnek heterogén, vagy homogén összetételűek. Főbb kritériumok: a nem, az etnikai hovatartozás, a tudás- és ismeretszint. A kísérletekből arra lehet következtetni, hogy a homogén csoportok kevésbé alkalmasak a tanítási-nevelési célok elérésére. Hasznos lehet ez a szervezési keret, ha a megoldandó feladat új összefüggések felfedezését igényli. A homogén csoportok létesítései számolnunk kell azzal, hogy az erősebb csoportba sorolt tanulóktól eleve magasabb teljesítményt várnak, a gyengébbektől pedig alacsonyabbat. Az önmagát beteljesítő jóslat ördögi körét a heterogén csoportban elkerülhetjük. A heterogenitás mértéke azonban mérlegelendő. A tanulók közötti túl nagy különbség az eredmények csökkenéséhez vezet.

A tanító és tanuló szerep a csoportban nem lehet állandó, miután ezáltal rögzíődhet a jobb vagyok és a nálam jobban tudja képzete. A szerepcseréket tehát, – esetenként akár a csoportok összetételének változtatásával – folyamatossá kell tenni.

A nemek kooperációjában figyelembe kell vennünk, hogy az iskoláskor kezdetén még kialakulnak fiú-lány barátságok, a későbbi években azonban egyértelműen elkülönülnek a nemek. Az általános iskola utolsó éveiben már kirajzolódnak intim (szexuális) kötődések, ezek azonban (zártáguk miatt) nem segítik elő a csoportos tanulás sikerét.

Az együttműködő tanulás során a tanár szerepe – a hagyományoshoz viszonyítva – lényegesen változik. A tanító szerepet bizonyos mértékig átveszik a tanulók. A tanítás sikeréért természetesen továbbra is a tanár felelős. A kívánt célok elérését a tanulási folyamat megtervezésével, és a tanulói munka megszervezésével biztosítja. Fontos követelmény, hogy az ismeretszerzés folyamatában a társas működés készségeit (a kooperáció módját, lehetőségeit) is megtanítsuk. A közös munka minőségét jelző legfőbb kritériumok:

- meghatározott részfeladatokért az egyes tanulók egyénileg legyenek felelősek, ugyanakkor a végeredményért a csoport egésze vállaljon garanciát;
- a feladatmegoldás során a csoportokon belül ne legyen megkerülhető az aktív interakció, a gondolatok, megoldási stratégiák, eszközök és anyagok cseréje;
- a csoport végül minden esetben érjen el közös eredményt (például egy dolgozat megírásával, feladatlap kitöltésével, csoportbeszámoló, munkadarab stb. elkészítésével).

Hazai gyakorlatunkban is igazolódik az a tapasztalat, hogy egyes pedagógusok (szaktanárok) újításai, csoportoktatási kísérletei megmaradnak az osztály falain belül, az ered-

mények iskolai szintű értékelésére nem kerül sor. A tanulók fejlődését (különösen az általános iskolai korosztályban) csak korlátozottan segítheti, ha csak egy tanár alkalmazza következetesen az együttes tanulás módszerét, miközben az osztályban működő többi tanár hagyományos módon tanít. Belátható, hogy átütő sikert akkor remélhetünk, ha a megfelelő színvonalú kooperáció a pedagógusok között is kibontakoztatható.

Az első lépés a kooperatív tanulás új módszereinek, és azok alkalmazási módozatainak megismertetése. Erre a leginkább megfelelő megoldás, ha a tanárok továbbképzését ugyanazzal a módszerrel szervezzük, amelyet munkájuk során majd nekik is alkalmazniuk kell. A sajátélményű képzés megmutatja a résztvevőknek az interperszonális folyamatok, együttes feladatmegoldások természetét, működési mechanizmusait. A vállalkozó pedagógusok a módszer hatékonyságáról ugyancsak ezen az úton (átéléssel) győződhetnek meg.

Az iskolán kívüli, önkéntes továbbképzést követően – a pozitív tapasztalatok és élmények ellenére – a pedagógusok általában visszazuhannak a mindennapok megszokott medrére. Aki továbbra is igyekezik az új úton járni, többnyire magukra maradnak, mivel a kollégáktól (vezetőktől) nem kapnak kellő megerősítést. Megfelelő iskola-vezetési koncepció kidolgozásával, és a szükséges anyagi-szervezeti feltételek biztosításával azonban az önirányító team-ek általános vezetési modellé válhatnak. Ehhez egyrészt az iskolavezetőség szemléletének átalakulása, másrészt az osztálytanítás falainak ledöntése, a rugalmas munkaszervezés kialakítása szükséges. Az utóbbi lépés feltételezi – többek között – az azonos osztályban tanítók tervszerű együttműködését, a team-oktatás meghonosítását. Erre az alapra azután további szervezet-átalakítási lehetőségek épülhetnek. Ilyenek például a tantárgycsoportos, vagy alsó-felső tagozat alapján szervezett tanár-csoportok. Belátható, hogy az átalakulás feltételezi az irányítási (döntési) szintek módosulását, megnöveli a csoport mint egész felelősségét.

A vonatkozó rendelkezések alapján ma a magyar iskolákban önálló pedagógiai programok készülhetnek. Ezek között bizonyára vannak olyanok, amelyek nem kényszerképződmények (nem formális, esetleg életidegen dokumentumok), hanem valóban önmegújításra, önépítésre törekednek. Elsősorban számukra jelenthet útmutatást, viszonyítási pontot az itt felvázolt hatékony tanulási modell.

A pedagógusképzés teljes rendszerében minőségi változáshoz, jól kirajzolódó szakmai többlet-vezethet a kooperatív, kiscsoportos tanulás megismertetése, és metodikájának fokozatos elsajátíttatása. Már a pedagógusképző intézményekben (különböző elméleti, metodikai előtanulmányok után) lehetőséget kell adni a fiataloknak arra, hogy megismerjék az önirányító kiscsoportos oktatás eddigi eredményeit, majd arra is, hogy betekintsenek a kooperatív tanulás műhelyébe, az arra vállalkozók pedig mielőbb részt vehessenek sajátélményű felkészítő tanfolyamokon.

Irodalom

- (1) BENDA József: *A HKT innovációs program hatásvizsgálata*. HJA, Bp, 1994.
- (2) CHURCHMAN, C. W.: *Rendszerszemlélet*. Statisztikai Kiadó, Bp, 1977.
- (3) HORVÁTH Attila: *Kooperatív technikák*. OKI, Bp, 1994.
- (4) KOZÉKI Béla: *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés M. Pedagógiai Intézet, 1985. 134-160. old.
- (5) LELKES Éva: *Én így tanítok. (A kreativitás szerepe a nevelésben)*. Megyei Pedagógiai Intézet, Szolnok, 1991.
- (6) MÉREI Ferenc – VÁRHEGYI György (szerk.): *Iskolai osztályok szociálpszichológiai elemzése*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Bp, 1976.
- (7) NÉMETH Attila: *A reformpedagógia múltja és jelene*. NTK, Bp, 1996.
- (8) ROEDERS, P.: *A hatékony tanulás titkai*. Calibra Kiadó, Bp, 1997.
- (9) VASTAGH Zoltán. (szerk.): *Mit lehet tenni a hátrányos helyzetű gyermekekért?* Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1990.