

Mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakció

- **Ha mindenkit be akarunk vonni az órai munkába, akkor többszörözzük meg a párbeszédet, az interakciók számát az osztálymunkában!**
- **Leghatékonyabb, ha párhuzamosan használunk egyszerre több interakciót, egyszerre több, a tanulás érdekében zajló párbeszédet!**
- **Törekedjünk rá, hogy mindenkit személyesen, 2-3 fős mikrocsoportban találjon meg a lehetőség a kommunikációra, a párbeszédben való részvételre!**

Több tanulási interakciót az osztályokba!

A párhuzamos interakció kooperatív alapelve a tanulásban résztvevők egymás közötti, személyes kölcsönhatással járó akcióit, interakcióit számolja. Azt vizsgálja, hogy **a rendelkezésre álló időegység alatt hány egyidejű személyes interakció zajlik**. Frontális osztálymunka során a tanár és egy éppen felszólított diák egyetlen interakciója, párbeszéde zajlik a többiek passzív figyelve mellett, vagyis mindössze két ember számára személyes az interakció. Ez azt jelenti, hogy egy időben egyetlen diák kérdésre, feladatmegoldására, ötletére stb. érkezik közvetlen reakció, közvetlenül a tanártól.

Az egyidejű párhuzamos interakció kooperatív alapelve szerint **arra kell törekedni, hogy az egy időben zajló személyes tanulási interakciók száma minél több legyen**.

Az ugye nem lehetséges, hogy mindenki egyvalakivel – a pedagógussal - beszélgesse, s ráadásul egyszerre, ezért a párhuzamosság elve a kooperatív kiscsoporthoz vezet bennünket.

Ha az összes diákot kisebb csoportokba soroljuk, akkor egyszerre annyi egyidejű párhuzamos interakció lehetséges, ahány csoportot létrehoztunk.

Ha egy harmincfős osztályban háromfős csoportokat hozok létre, akkor egyszerre tíz gyerek kérdéseire, gondolataira, ötleteire érkezik reakció a többiek részéről. Ha mindenkinek szerepet is adok, az egyik beszámol, a másik jegyzeteli, a harmadik kérdéseket tesz föl a beszámolóknak, akkor ebben az osztályban tízen referálnak, tízen kérdeznek, tízen jegyzetelnek hármass interakció keretében, egyszerre.

A párhuzamos interakció, mint látjuk, **strukturális eszközökkel alakítja át a tudásról, tanulásról alkotott képünket, hozzáállásunkat**. Michel Foucault beszél a lelkipásztori funkcióról, amely szekularizált formában él tovább a közoktatási rendszerekben. A katedra mint szószék és a padok elrendezése – amelyekben a néma hallgatóság helyet foglal – szimbolikus rendjével is azt üzeni, hogy a tudás forrása a katedrán szónokló tanár.

Ez a lelkipásztori funkciót idéző, hierarchikus elrendeződésű tanulási környezet megfelelhet isteni igazságok hirdetésére, a tudományos, tudástartalmak természete azonban más. Szerepet kap a kétely, a vita, a bizonyítás, az érvelés, a megértés. A tudományos igazságoknak ugyanis nem egyetlen forrásuk van, és az nem a pedagógus. A **párhuzamos interakció révén** nemcsak hirdethetjük, hogy gyermekközpontú módon közelítünk a tudáselsajátítás folyamatához, hanem valóban „ki is tehetjük a katedrát” az osztályból, és ezzel **a gyerekeket engedjük aktívan részt venni a tudással kapcsolatos tevékenységekben**. Ez egyúttal a pedagógusszerep alapjaiban történő átértékelését is magával hozza.

A Magyarországon alternatívnak nevezett pedagógiák rendre felszámolják azokat az osztálytermi struktúrákat, amelyek külső megjelenésükben is alá- és fölérendeltséget, szembenállást, elkülönítést sugallnak. A körberakott székek formailag egyenlő esélyt teremtenek, hisz a körben ülők térbeli elhelyezkedése az információáramlás kölcsönösségét kívánja jelezni, míg a szigorúan szabályozott megszólalási rend az egyenlő részvétel irányába hat. A nagycsoportos beszélgető kör azonban nem más, mint demokratizált frontális munka, ahol az egy főre jutó egyidejű megszólalási lehetőség ugyan arányosan oszlik el, de a mennyisége nem növekszik egy adott időpillanatban.

Nem vezet el az egyidejű párhuzamos interakcióhoz, mert mindig van egy kitüntetett beszélő vagy egyetlen kizárólagos figyelmet élvező párbeszéd. Ez azt jelenti, hogy a tanulási folyamat átszervezéséhez, átstrukturálásához, nem elég a székek elrendezésének megváltoztatása. Így a

beszélgetőkör még nem nyújt valódi alternatívát a tudáshoz való hozzáférés szempontjából, mert megőrzi a kitüntetett, frontális figyelmet igénylő párbeszéd hierarchikus struktúráját.

A párhuzamos interakcióban **a cél az, hogy minél többen vegyenek részt a tudáselsajátítás folyamataiban, és kapjanak folyamatos visszajelzést a tudásukkal kapcsolatban.**

A legnagyobb párhuzamos interakciószámot a páros munkával tudjuk elérni, hiszen ebben az esetben az osztály fele nyilatkozhat meg egyszerre, egy időben. A páros munka nagyon hasznos, amikor alapos és elmélyült feladatmegoldásokra törekszünk a résztvevőknél, viszont ha egy gondolkodtató, nehéz feladatot kap a csoport, akkor jobb, ha mind a négyen közösen gondolkodhatnak, mert nagyobb az esély arra, hogy több ötlet születik a megoldásra. A párhuzamos interakciók megszervezésénél – különösen a kezdeti próbálkozásoknál – nagyon fontos, hogy a páros és hármas munkavégzést részesítsük előnyben, mert ez adhat arra garanciát, hogy mindenkit valóban bevonunk a közös tanulásba.

A kooperatív tanulásszervezéssel próbálkozó pedagógusok kezdetben inkább nagyobb csoportokban gondolkodnak (5-6 fő), ezek azonban, különösen az elején, könnyen átcsúsznak hagyományos csoportmunkába, vagyis egy olyan helyzetbe, ahol elsősorban egy-két tanuló szól csak hozzá, dolgozik a kiscsoportban, ráadásul elsősorban azok, akik eddig is dolgoztak. Hogy ez ne forduljon elő, szükséges az interakciók számát növelni, akár a nagyobb létszámú mikrocsoportokon (5-6 fő) belül is páros és hármas alcsoportokban.

A kooperatív tanulásszervezés egyik alapvető attitűdje, hogy a tudás közös alkotás eredménye, így a visszajelzés forrása nemcsak a tanár lehet, hanem a társak is. A gyerekeknek olyan tudásra van szükségük, amelyről visszajelzéseket képesek adni és kapni. Hiszen mit ér az olyan tudás, amit nem tudunk másokkal megosztani, illetve mi magunk nem tudunk megmérni? A tudás ellenőrzésének egyik legjobb módja, amikor másnak számot adunk róla, vagy mással is meg akarjuk ismertetni.

Egy interakcióhoz minimum két ember kell!

A párhuzamosság és az egyidejűség önmagában még nem kooperatív tanulásszervezési elv. A dolgoztatás is párhuzamosan és egy időben zajlik, interakció is, hiszen a tanárral kommunikálnak a dolgoztatírók – még ha a visszajelzés későbbi is. Láthatóan azonban nincs benne a személyesség. A párhuzamos interakció a személyesség terében valósul meg a kooperatív tanulásszervezés során. Vagyis minden egyes résztvevőnek lehetőséget kell adni arra, hogy kérdéseit, ötleteit, véleményét, érzéseit személyesen elmondhassa.

A párhuzamos interakció abban segít, hogy az osztályban ez valóban minden gyerek számára lehetőséget jelentsen, ne csak a pedagógussal legjobban kommunikáló 5-7 gyerek számára. Ha egy témával kapcsolatban valaki elmondhatja az elvárásait, igényeit, felteheti a kérdéseit, ötletelhet, megfogalmazhatja az érzéseit, akkor alaposabb tudása alakul ki, mintha passzívan, több órán keresztül hallgatna másokat beszélgetni a témáról.

A párhuzamos interakció a mikrocsoportokban folyamatosan és egyidejűleg ad teret a személyes megnyilvánulásokra. Ennél pillanatnyilag nem ismerünk hatékonyabb tanulásszervezési elvet.

A párhuzamos interakció teszi lehetővé, hogy az egész osztály, mikrocsoportokban, egyszerre haladjon végig olyan tanulási formákon, mint az egyéni olvasás, értelmezés, jegyzetelés, közös értelmezés, jegyzetelés, problémamegoldás, egyéni beszámoló. A frontális osztálymunkában a tanár és az önként szereplő gyerekek 5-7 fős „mikrocsoportjának” van csak erre lehetősége. Mi az akadálya, hogy az egyébként is szereplő gyerekekre építve – mindegyikhez egy-egy csoportot szervezve – mindenkit bevonjunk a tanulásba? Az egyidejű, mindenkire kiterjedő párhuzamos interakció elvét követve nem lesz ilyen akadály!

Az alapelv röviden

A párhuzamos interakció alapelvének követése során döntő szempont, hogy hány interakció bontakozik ki egy időpillanatban, a cél ugyanis az, hogy minél több legyen. Fontos, hogy ezek az interakciók személyesek legyenek (2-4 fős mikrocsoportok) és a tanulás minden egyes résztvevőjére kiterjedjenek.

Építő és ösztönző egymásrautaltság

- **Ha azt szeretnénk, hogy tanulóink egymás felé forduljanak, s a tanulással kapcsolatban folytassanak párbeszédet, teremtsünk pozitív egymásrautaltságot!**
- **Ösztönözzük őket a feladatok, szerepek, célok szempontjából olyan struktúrákkal, amelyekben csakis egymással tudják megoldani feladataikat, tehát egymás nélkül egyénileg sem lehetnek sikeresek!**

Ösztönzés strukturális eszközökkel

Az angol nyelvű szakirodalom a „positive interdependence”, pozitív egymásrautaltság kifejezést használja. Ez az alapelv abból a megközelítésből indul ki, hogy **a tudás közös, és a megszerzésében egymásra vagyunk utalva**. Mindannyian. A pedagógusok és tanítványok egyaránt. A versenyzetető és klasszifikáló tanulásszervezési módok (például amikor a tanulmányi előremenetelt osztályozási rendszerrel kívánják motiválni) eszközeikkel negatív egymásrautaltságot alakítanak ki.

Ha matematikaórán a kiadott egyéni versenyfeladat megoldása során csak az elsőként megoldó kap kisötöst, akkor van, aki már hozzá sem fog a feladathoz, csak úgy tesz, mintha dolgozna. Aki képes megbirkózni a feladattal nem mutatja meg – nyilván – a megoldását a többieknek, csak a tanárnak. Itt a tudás megszerzése szempontjából egymás „ellen” dolgoznak a gyerekek – vagy legalábbis nem együtt működően. Ezt nevezzük negatív egymásrautaltságnak.

A „Ne súgj!” vagy „Ne less!” mondatok természetes és szükségszerű velejárói a versenyzetető tanulásszervezési módnak. Lefordítva, az iskolarendszer egészén (10-15 éven keresztül) végighúzódo „Ne segíts!” és „Ne kérj segítséget!” jellegű folyamatos kondicionálás a szociális kompetencia természetes fejlődése ellen hat. Közben valamennyi életterben – az aronsoni fogalommal élve – „társas lényként” alapvető, hogy felismerjük azokat a helyzeteket, amikor a segítségünkre van szükség, és fenntartások nélkül legyünk képesek felvállalni azt, amiben segítségre szorulunk.

A pozitív egymásrautaltság lényege, hogy **úgy szervezzük a tanulási folyamatokat, hogy abban a tudáselsajátítás csakis együtt működéssel legyen lehetséges**. Vagyis olyan tanulásszervezési struktúrákat alakítunk ki, amelyek együtt működésre ösztönöznek, amelyekben **csak akkor tudnak eredményesen tanulni a résztvevők, ha valóban együtt működnek**.

Ha egyetlen feladatlapot kap a kiscsoport, de azt minden egyes csoporttagnak meg kell tudnia oldani, akkor szükségszerűen meg kell osztozniuk a feladatlapon. Ha egy kiscsoportban mindenkinek más anyagot kell feldolgoznia, de mindenkinek mindegyik anyagrészt tudnia kell, akkor együtt működésre ösztönözök magával a feladatkiosztással. Úgy adom az instrukciókat, hogy azokat csakis együtt lehessen végrehajtani. Ezt nevezzük ösztönző egymásrautaltságnak.

Nem **attól lesz a gyerekek között együtt működés**, hogy felszólítjuk őket az együtt - működésre („Dolgozzatok együtt !”), hanem **ha együtt működést igénylő helyzeteket teremtünk a számukra, amelyekben felismerik az együtt-tanulás szükségességét saját tanulási élményeiken keresztül**. „Egyetlen matematika feladatot kaptatok, de akkor vagytok készen, ha azt minden egyes csoporttag meg tudja oldani! Én majd véletlenszerűen felszólítok valakit, s neki tudnia kell a megoldás módját!”.

Minden résztvevőre épít, minden résztvevőt épít

A pozitív egymásrautaltság mögött szintén megbújik egy attitűd a tudás természetével kapcsolatban. A kooperatív tanulásszervezés arra épül ugyanis, hogy **a tudás valóban közös alkotás eredménye**. Így **mindenkinek a tudása épül mindenkinek a tudására** – ideális esetben. A magyarországi szakirodalomban meghonosult *építő egymásrautaltság* kifejezés éppen erre utal. A kooperatív tanulási folyamatok során **úgy kell szervezni a lépéseket, hogy mindenki tudására építeni lehessen, s hogy az egyének és mikrocsoportok tudása egymásra épüljön**.

Aronson nevéhez kötik az egyik legismertebb kooperatív struktúrát, amely a pozitív egymásrautaltságot segíti. Ez a **mozaik módszer**. A mozaikmódszer lényege, hogy az elsajátítandó tudást tartalmakat annyi részre osztjuk, ahány kiscsoport van, vagy ahányan vannak egy-egy kiscsoportban. Ezt követően a különböző területekben elmélyülő gyerekek tanítják meg egymásnak a saját anyagrészüket. Így lépésről lépésre minden egyes résztvevő számára összeáll az anyag, mint egy mozaik.

A történelem- és magyartanárok egyik legnagyobb problémája, hogy a tanulók nem látják a korok közötti összefüggéseket, de még az azonos időszakban, egyidejűleg zajló történelmi eseményeket sem képesek összerakni. Valami hasonlóról panaszkodnak a természettudományok területének oktatói: a tanulók nem ismerik fel az interdiszciplináris összefüggéseket. A probléma abból adódik, hogy a Magyarországon többnyire alkalmazott frontális oktatásnak nevezett módszerek csakis lineáris megközelítést tesznek lehetővé, vagyis segítségükkel az összefüggéseket nem lehet igazán mélyen megjeleníteni. Nos, éppen az építő egymásrautaltság és a kiscsoportokban egyszerre zajló munka teszi lehetővé, hogy például egy történelmi korszakot – akár a rázánt idő első negyvenöt percében – egyszerre megjelenítsünk, majd a későbbiekben alaposan feldolgozzunk.

Történelemórán minden csoportot kinevezünk egy azonos korszak egy-egy birodalmának, vagy egy birodalom különböző uralkodóinak. Miközben a csoportok elmélyülnek a saját területükön (adók, államforma, kultúra, nyelv, események, szereplők, gazdaság, életformák stb.), kommunikálnak a többi birodalommal is, vagy időutazást hajtanak végre saját királyságuk korszakaiban, hogy megértsék saját koruk, birodalmuk helyzetét. A kiscsoportok számára az egyes korszakok, birodalmak összehasonlításának szempontjai adják a saját területükön való elmélyülés szempontjait. Így amikor a tanulók azonos szempontok szerint kidolgozzák saját anyagrészüket, lesz helye a többi csoporttól hasonló struktúrában érkező válaszoknak is. Például: „Ha átmegyünk a Frank Birodalomba, ott mivel kell fizetni, ki az uralkodó stb. Küldjünk követet, aki megtudja mindezeket!” Természettudományos oktatás során a csoportok akár egyazon jelenség tudományágak szerinti leírói lehetnek, s így világossá válhat számukra, hogy melyik tudományág hogyan közelíti meg ugyanazt a jelenséget.

A tudás egymásra épülése és a pozitív egymásrautaltság elve mögött a környezettudatos gondolkodás nyomait is fölfedezhetjük. Az a felismerés, hogy bolygónk élete közös felelősségünk, s így mindannyiunk élete összefügg mindannyiunk életével, természetesen vonatkozik a közös emberi tudásra is.

Az alapelv röviden

A pozitív egymásrautaltságnak tehát két fontos szempontot kell érvényesítenie a kooperatív tanulásszervezés során.

Úgy alakítjuk ki tanulási folyamatainkat, hogy azok **együtt működésre ösztönözzenek**.

Ez a pozitív egymásrautaltság egyik oldala, az ösztönző egymásrautaltság.

Másrészt valóban **mindenkinek a tudására, munkájára szükség legyen a tanulási folyamat kivitelezéséhez**, mindenki tudása épüljön mindenki tudására. Ez a pozitív egymásrautaltság másik oldala, az építő egymásrautaltság.

Egyenlő részvétel és hozzáférés

- Olyan tanulási formákat alakítsunk ki, amelyekben garantáltan, lépésről lépésre, mindenki szóhoz jut, függetlenül attól, hol tart a tanulásban!
- Többszörözzük meg a tanulók által választható tevékenységek fajtáit, a hozzáférésre bocsájtott forrásokat, a tanulás különböző útjait, hogy mindenki utat találhasson magának, amelyen elindul.
- A kiscsoportokban ülő tagok feladatait egyenként végig kell gondolni tervezés közben! Egészen pontosan azt, hogy ki, mit fog csinálni!

Az egyenlő hozzáférés demokratikus alapjog

A kooperatív tanulásszervezés alapvető megközelítése a tudással kapcsolatban az, hogy **mindenkinek demokratikus alapjoga a tudáshoz való hozzáférés**. Mindenkinek joga van a tudását gyarapítani. Egyenlően akkor tudunk részt venni a közös döntésekben, folyamatokban, ha egyenlő eséllyel férünk hozzá a lehetőségekhez, ismeretekhez, a részvétel feltételeihez. Ahogyan igaz ez a demokratikus társadalmi részvételre, éppúgy igaz ez a közoktatásban való részvételre is.

Éppen ezért az egyenlő hozzáférés kooperatív alapelve azt mondja ki, hogy a tanulás folyamatait úgy kell megszervezni, hogy mindenki valóban hozzáférjen a közös tudáshoz.

Ha megvizsgáljuk, hogy a hagyományos órán a pad alatt titokban SMS-ező résztvevő és a tanárral folyamatos frontális kommunikációban az órát végigdolgozó, aktív résztvevő mennyire fért hozzá azonosan a közös tudáshoz, noha ugyanazon az órán vesznek részt, akkor talán világos, hogy a hozzáférés döntő szempont. Ebben a példában sem lehet a hozzáférés kérdését a résztvevők szorgalmához kötni. Egy olyan helyzetben, ahol strukturálisan és szokásszerűen mindig csak egy-két résztvevő kommunikálhat érdemben a tanulást szervező pedagógussal, a többi jelenlévő eleve nem tud személyesen részt venni a kommunikációban, akár SMS-ezik, akár figyel az órán.

Azzal, hogy a résztvevők kiscsoportban, társaikkal együtt gondolkodnak, együtt tanulnak, munkálkodnak, minden egyes csoporttagnak nő az esélye a részvételre, a hozzáférésre, az egyéni fejlődési üteme szerinti haladásra a tudás megszerzésében. Mindenki számára nagyobb a valódi esély a tudáshoz való közvetlen hozzáférésre, különösen, ha a kiscsoporton belül strukturálisan is kialakítjuk a garanciákat az egyenlő részvételre.

Az egyik legegyszerűbb struktúra, vagy módszer a szóforgó: a kiscsoporton belül a csoporttagok, sorban egymás után megszólalnak. Például, ha egyénileg gyűjtenek fogalmakat, akkor a gyűjtésük eredményeit szóforgóban ismertetik. Mindenki egyszerre csak egyet. Általában súlyozott ismertetés történik, vagyis akiknél ugyanaz fordul elő, azt mindig jelzik egymásnak. Így mindig lehet tudni, hogy hányan írták az adott fogalmat a csoportban.

Ha strukturális garanciákat építünk ki az egyenlő részvételre és hozzáférésre, akkor a kevésbé fejlett személyes, társas vagy tanulási képességekkel részt vevő diák a gyakorlottabb társaktól közvetlenül és személyesen kap segítséget, viselkedési mintákat a tudáselsajátítás hatékony egyéni útjának kialakításához. Önbizalmat, erőt és valódi fejlődést tapasztalhat meg önmagán, amely a csoport egyenértékű tagjává emeli őt. A társakkal való folyamatos közösségvállalás lelkiismeretes és szorgalmas munkára ösztönzi. Felismeri, hogy a tanulásához, alkotásához és munkálkodásához legszükségesebb képességek mindegyike fejleszhető, s így most már ő is egyenértékű partner. A fejlettebb személyes, társas vagy tanulási képességekkel részt vevő diák pedig társai tanítása révén mélyebben beivódó, alaposabb ismeretekre, a kooperatív oktatásszervezés kreativitásának és rugalmasságának köszönhetően a képességeivel arányosan bővebb ismeretekre tesz szert. Különösen fejlett társas és szervezési képességekkel fog rendelkezni. Gondolkodása sokoldalúbbá válik annak köszönhetően, hogy folyamatosan meghallgatja mások kérdéseit, ötleteit is. Képes több nézőpontból is szemlélni az eseményeket, toleránsabb és együtt működőbb lesz. Ráébred, hogy jó képességeit leginkább egy együtt működő keretben tudja kibontakoztatni, megmutatni és mások hasznára is fordítani.

Hozzáférés és részvétel együtt jár

A kooperatív tanulásszervezés tehát olyan tanulásszervezési módokat alakít ki a tudáshoz való hozzáférés érdekében, amelyek **lehetővé teszik, hogy mindenki igényei és szükségletei szerint elégítse ki tudásvágyát**. Nézzünk erre egy konkrét példát! Mondhatnánk, hogy a tankönyveket mindenki megveheti és elolvashatja, magára vessen, aki ezt nem teszi. Ez jogos is lenne akkor, ha mindenki képes lenne tankönyvekből tanulni! Alkalmazott nyelvészeti kutatások sora mutat rá az orális kultúrák és a könyvek világára épülő iskola nyelvi szocializációs különbségeire.¹⁵ Az iskolában elvárt kommunikatív kompetencia a könyvek világára épülő családi szocializációt feltételez. Ráadásul a hagyományos oktatási formák nem is képesek másféle kompetenciákat megjeleníteni rendszerükben, illetve az ott hon nem gyakorolt formákat elsajátíttatni, kompetenciákká alakítani. Hiszen ahhoz, hogy szövegeket dolgozzunk fel, számos tanulási

formában gyakorolnunk kell ezt a tevékenységet. A Magyarországon megszokott frontális osztálymunkában nagyon kevés gyerek teszi föl kérdéseit, vállalja tévedéseit, érvel a gondolatai mellett, válaszol – akár téves – megoldási stratégiáját. Márpedig az értelmi-gondolkodási sémák minél szélesebb köréből merítő tanulási formákon mindenkinek keresztül kell mennie ahhoz, hogy ne csak elolvasni, de megérteni is képes legyen a szövegeket. Attól nem függhet egyetlen tanuló gyakorlási lehetősége, hogy éppen képes-e bekapcsolódni a frontális tanítás folyamatába. A frontális tanulás – a tanár jó szándékától függetlenül, strukturális okokból – nem biztosít lehetőséget arra, hogy minden egyes tanuló többféle gondolkodási képességeit működtesse.

A mikrocsoportos tanulásszervezésre irányuló **kutatások azt bizonyították, hogy a kooperatív tanulásszervezés révén a gyerekek 90-95 százaléka egyénileg és személyesen mindegyik felajánlott tanulási-gondolkodási formában részt vesz**, szemben a frontális oktatás jóval alacsonyabb részvételi mutatóival. Ha összehasonlítjuk, hogy egy foglalkozáson hány gyerek vett részt egyéni jegyzetelésben, olvasásban, közös értelmezésben, vázlatkészítésben, hányan tartottak egyéni referátumot, akkor a kooperatív tanulásszervezés viszi a pálmát!

Ha minden gyerek folyamatosan gyakorolhat a passzív hallgatásnál sokszínűbb, különböző értelmi-gondolkodási sémákat működtető tanulási formákban, **akkor előbb utóbb – mint a kutatások is bizonyítják – a szociális háttértől függetlenül is valóban egyenlő részvételről beszélhetünk** a tudáselsajátítás folyamatában. Ez nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt teszi hozzá, hanem azt, hogy **mindenki egyenlő eséllyel** – képességeinek, kompetenciái állapotának, a tudásszerzés folyamatában betöltött helyének megfelelően – járul hozzá a közös tudás megalkotásához.

A kooperatív tanulásszervezés során tehát **arra kell törekednünk, hogy minden kinek a tudása érvényesülhessen (egyenlő részvétel), s hogy mindenki valóban egyenlő eséllyel – vagyis pillanatnyi tudásának, képességeinek, igényeinek, elvárásainak, felismert szükségleteinek megfelelően – férhessen hozzá a tudáshoz (egyenlő hozzáférés)**. Senkinek ne kelljen cammognia, de akinek időre van szüksége, az is kapjon lehetőséget!

Esélyegyenlőség biztosítása a gyakorlatban

A nem tudás éppúgy hozzájárul a tudás megjelenítéséhez, kibontásához, mint a megértés. Éppen a nem tudás felől érkező kérdések tehetik a tudást megérthetővé.

A platóni párbeszédekben a szókratészi kérdések vagy a katekizmusok kérdés-válasz sorozatai jól ismerik a tanulónak ezt a természetét. A tudás minden megismerő és kérdező individuum számára egyedi konstrukciókban bomlik ki - a tudás és nem tudás, a meg nem értés és a megértés dialógusaiban, egymásra hatásában. A tudás maga az út, s nem egy konstans ismerethalmaz. Ugyanakkor a nem tudás felismerésével már megtesszük az első lépést a tudás felé. Szókratész szerint a bölcsesség szeretete, a filozófia éppen abból fakad, hogy felismerjük: semmit nem tudunk. Éppen ezért a bölcsesség felé fordulunk tanításért.

A kooperatív tanulásszervezés – mindenki számára biztosít egy **támogató kiscsoportot**, amelynek sikeressége az egyén sikerességétől is függ, – **mindenkinek egyéni szerepe és személyes feladata lesz** az egész közösség együtt - tanulásában, közös tudásának megalkotásában.

Ez az alapelv kap hangsúlyt az Aronson-féle mozaikmódszerben is. Lényege, hogy minden egyes diák egyedi anyagrészen dolgozik, amelyet az együtt-tanulás folyamatai során ismertet a többiekkel, s így minden egyes résztvevő – saját mozaikkövecskéjével – hozzájárul a csoport tudásához. A mozaikdarabok színe, formája, mérete eltérhet, de egyenrangúságukat az biztosítja, hogy mindegyik darab egyformán fontos a teljes kép megalkotásához. Ugyanígy segítségünkre lehet a kooperatív szerepek kiosztása. A kooperatív szerepeket a kiscsoport együtt működésével kapcsolatos magatartásminták és kompetenciák fejlesztésének céljából fogalmazzák meg. Az egyik gyereket a csoportból elnevezhetjük Bátoritónak. Ő felel azért, hogy mindenki egyenlően férjen hozzá a közös tanulási tevékenységekhez, s mindenki vegyen is részt a közös tanulásban. A csoportban mindenki egyenrangú partner, vagyis nincs „főnök”, mindenkinek más és más a szerepe. Ha valaki a szerep sikeres megformálásával elsajátított a megfelelő együtt működési viselkedésmintákat a szerep által mozgatott területeken, akkor újabb szerepet vállalhat. Addigi szerepét egy másik csoporttag veszi át, akinek már – sikeres tapasztalataival – személyesen tud segíteni abban, hogy társa minél hatékonyabban el tudja látni az ő korábbi szerepét. Látjuk, hogy a szerepekkel is garantálhatjuk azt, hogy mindenki minden tanulási formát biztosan gyakoroljon!

Az alapelv röviden

A részvétellel kapcsolatos kooperatív alapelv tehát a tudáshoz való **egyenlő hozzáférés** és a tanulási folyamatokban való **egyenlő részvétel** biztosítására hívja fel a figyelmet! Ezt az egyénre szabott interaktív tétel tanulásszervezés segítségével érhetjük el. Ha a gyerekek mindegyike nem fér hozzá a közös tudáshoz és/vagy nem vesz részt közvetlenül a tanulásban, akkor nem beszélhetünk kooperatív tanulásszervezésről.

Személyes felelősségvállalás és egyéni számon kérhetőség

- Engedjük és tegyük lehetővé, hogy minden egyes tanuló személyesen kereshessen és vállalhasson feladatot!
- Engedjük és tegyük lehetővé, hogy minden egyes tanuló egyénileg nyomon követhető legyen, feladatvállalásaiban és fejlődésében!
- Ha engedjük, hogy döntsenek, egyénileg és közösen vállalkozzanak, akkor az egyéni számon-kérhetőség árnyalt, egyénre szabott visszajelzést tesz lehetővé!

Személyes jelenlét biztosítása a felelősségvállaláshoz

Az egyén szerepe meghatározó a kooperatív tanulásszervezésben. A kooperatív pedagógus ugyanis az egyén pillanatnyi tudásából, képességeiből, igényeiből, szükségleteiből, elvárásaiból indul ki, amikor megtervezi a tanulási folyamatot. Arra törekszik, hogy mindenki – tanár és gyerekek – egyéni igényei és szükségletei kielégüljenek a közös tanulás során. A diákok azért dolgoznak személyes interakcióban, mikrocsoportokban, hogy folyamatosan meg tudják fogalmazni kérdéseiket, igényeiket és ötleteiket, számot adhassanak tudásukról, segítséget kérhessenek, és ebben ne fűggenek a pedagógustól. Vagyis a csoportfejlesztés során addig kell eljutni, amíg a tanulás résztvevői természetesnek nem veszik, hogy spontán, akár érzelmi reakciókat is kifejezzék a tanulóval kapcsolatban, továbbá, amíg a tanulásban résztvevők a konkrét szakmai és/vagy érdeklődést követő kommunikációnak mesterei nem lesznek. Ez a folyamatos ön-artikuláció lehetővé teszi, hogy a résztvevő egyének egyre inkább személyesen jelenjenek meg a tanulási interakciókban, hogy személyiségük egyre több dimenzióban bontakozhasson ki a tanulás során. Ez azt is jelenti, hogy egyre inkább tudnak személyesen felelősséget vállalni az egyéni és közös tevékenységeikért. A kooperatív mikrocsoportokban ugyanakkor kialakul egy folyamatos reflexív nyilvánosság, amelyben a résztvevők tevékenységei, kommunikációja értelmezésre kerül. A társak folyamatos visszajelzései szintén a személyes felelősségvállalás irányába hatnak. A kooperatív rendszerekben e csoportfejlődési folyamat megsegítésére a mikrocsoportok **minden tagjának van csoportbeli szerepe**. Ezek a szerepek, mint azt korábban már írtuk, az **együtt-tanulást segítő partneri viselkedésminták**. Olyan kitalált dramatikus eszközök, csoportszerepek, amelyekre a tanár és a gyerekek feltárt igényei és szükségletei alapján szükség van a hatékony, eredményes és méltányos csoportmunkához.

Például, ha a diákok nem tudnak bánni a tanulási idővel, szükség van a csoportokban egy Időgazdára, aki a rendelkezésre álló időkeretet társaival együtt beosztja, és nyomon követi a felhasználását. Ugyancsak kell egy Bátorító, ha nem mindenki vesz részt egyenlően a munkában. Ő az, aki a csoporttagokat bátorítja a részvételre például úgy, hogy odafigyel a hasonló mennyiségű megszólalásokra. Az a lényeg, hogy mindenkinek legyen egyéni szerepe a csoportban.

Az osztály minden tanulója figyelmet kap, mint közreműködő szereplő, nem csupán az „osztályelsők”, a „hetes”, vagy a „szertárosok”. Mindenkinek lehetősége van egy szerepben kibontakozni, vagy egy szerep mögé bújva cselekedni, vagy akár visszautasítani azt. Így a szerephez fűződő, a szerep ellátása során keletkező tevékenységek kerülnek a figyelem középpontjába, vagyis a visszajelzések a szerepre vonatkoznak. A szerepek révén tehát mindenkinek van esélye a részvételre a csoportfolyamatokban: az egyik szerep gazdjaként ő is biztosan dönthet, vállalkozhat, beszámolhat, beszámoltathat. Függetlenül attól, hogy korábban volt-e már életében saját feladata, volt-e feladatvállalási helyzetben. Ugyanakkor mindenki személyesen felelős helyzetbe is kerül. Hiszen a csoportjában egyéni szerepéhez kapcsolódóan róla saját mikrocsoportjának minden tagja pontosan tudja majd, hogy mi az ő szerepe, mi a feladata, mit vállalt, mit teljesített, mennyire volt felkészült. A szerepek abban is segítenek, hogy a résztvevőkkel közösen **egyéni fejlesztési terveket** fűzzünk rájuk. Vagyis a személyes felelősségvállalás az bizony egyénre szabott oktatáshoz vezet, hiszen a tanulásban résztvevőnek lehetővé tesszük, hogy egyéni vállalásait követve vegyen részt a tanulási folyamatban. Az egy másik kérdés, hogy a pozitív egymásrautaltság révén ezeket az egyéni terveket-utakat összekötjük a többiekével, így kénytelenek együtt működni, közös céljuk pedig egymás egyéni sikereinek az elősegítése. A kooperatív tanulásszervezés tehát nem homogén csoportokban oldja meg a differenciálást, hanem **egyéni szinten tervezett heterogén kiscsoportokban**. Nem differenciál, hanem individualizál. Nem megkülönböztet, hanem az egyes résztvevőket egyénenként kibontja, engedi és lehetővé teszi számukra, hogy személyesen döntsenek, s ezáltal válik sokszínűvé és sokrétűvé a tanulási-pedagógiai folyamat. Az egyéni fejlesztési tervek kompetenciacsoportonként és témánként külön-külön is meghatározhatók. Így a kooperatív tanulásszervezés során konkrét tervek születnek minden egyes résztvevő szintjén. Ezek lehetnek például az alábbiak:

- **személyes kompetenciák** (én-tudatosság, önszabályozás, motiváció);
- **szociális kompetenciák** (empátia, társas készségek) ;
- **tanulási-kognitív képességek** (egyéni jegyzetelés, szövegértelmezés stb.);
- **ismereti tájékozottság** (milyen forrásokból milyen ismereteket sajátít el).

Fontos azonban megjegyezni, hogy az egyéni fejlesztési terveknek egy autentikus visszajelzési folyamatban kell megszületnie, egy olyan formában, amelyet minden egyes résztvevő (diák, szülő, pedagógus) egyaránt jól ért, s benne ki is fejezheti saját igényeit, elképzeléseit, vállalásait a tanulással kapcsolatban – ez a személyes felelősségvállalás. Döntő szempont egymás közös megismerése, megértése (tanuló-pedagógus-szülő), valamint ebben a megismerési, megértési folyamatban az egyéni és közös célok, tevékenységek, feladatok megfogalmazása. Ezekben a megállapodásokban személyre szabottan fogalmazzák meg a konkrét egyedi célokat, elképzeléseket, tevékenységeket, biztosított szolgáltatásokat, vagyis éppen, hogy nem szakzsargon tartalmazó táblázatokban, hanem a konkrét pedagógiai tevékenységekig végiggondolt közös emlékeztető dokumentumban.

Egyes gyakorlatokban szerződést kötnek az egyéni fejlesztési tervhez kapcsolódóan, amelyben mind a pedagógus, mind a gyerek, mind a szülő világos és mindenki számára jól érthető és számon kérhető feladatokat vállal.

Az egyéni fejlesztés fontos eleme, hogy az egyén is képessé váljon felelősséget vállalni saját tanulásáért, s a tanulásban önállóságra, autonómiára tegyen szert. Ha ő maga nem képes átlátni fejlődésének, tanulásának súlyát, kereteit és formáit, akkor sokkal kisebb esélye van arra, hogy olyan tudásra, ismeretekre tegyen szert, olyan képességeit fejlessze, amelyek lehetővé teszik, hogy szabad és autonóm módon boldoguljon későbbi életében. Előfordulhat, hogy valaki olyan diákokat is tanít, akik kevésbé képesek átlátni saját iskoláztatásuk jelentőségét későbbi életükre vonatkozóan. Ilyen a szegény, iskolázatlan családokból érkező gyerekek nagy része. Számukra különösen fontos, hogy személyes életükre vonatkoztatva felismerjék az iskolában számukra nyíló lehetőségeket. A pedagógusok számára a felelősségvállalás gyakran a feladatokért való felelősségérzetre vonatkozik, vagyis arra a helyzetre, hogy a kiosztott feladatot – pl. házi feladatot – elvégezte-e a tanuló. A tanulás azonban nem felelősségi helyzet alapvetően, hanem nagyobb súllyal esik számításba az érdeklődés, az öntevékenység, a kíváncsiság, a kínálat, a rugalmasság. Ugyanakkor a feladattudatosság, a feladatok lelkiismeretes elvégzése szintén lehet egy fejlesztési cél, hiszen, ha valaki még nem képes feladattudatos viselkedésre, akkor nála hiába építi a pedagógus az egész tanulási folyamatot egyéni feladatokra (ott honi tanulás, házi feladat). A pszichológia bizonyította azt, hogy elsősorban azok a felnőttek képesek feladattudatos és önfegyelemre épülő viselkedésre, akiknek gyermekkorukban volt esélyük dönteni, megérteni a konfliktusban egymásnak feszülő érdekeket. Vagyis jutalmazás-büntetés helyett bevonták őket a döntési és cselekvési helyzetekbe, például szülői beszélgetések, énközlések, értő figyelem alkalmazásával, közösen hozott döntések-szabályok révén. Vagyis a felelősségvállalás kialakulásának egyik fontos állomása, amikor valakinek van esélye dönteni, majd így közvetlenül elszenvedni döntésének következményeit.

Egy Freinet szellemiségű óvodában a gyerekek a reggeli közös beszélgetés után egy ötkarú táblán bejelölték, hogy aznap mit szeretnének csinálni. Az öt kar öt tevékenységközpontot jelölt, amelyeket az óvoda öt zugában alakítottak ki. Lehetett rajzolni, festeni, barkácsolni az egyik helyen, másutt könyveket, újságokat lapozgatni, valamint logikai játékokkal játszani, a szőnyegen építőköcközni, állatkertet alkotni, egy másik részen bábozni, jelmezbe, álarcokba bújni, illetve volt még a teremben homok-víz asztal is. A gyerekek több tevékenységet is bejelölhettek, az óvodai jelüket akasztva a megfelelő helyre. Az egyes tevékenységközpontoknak megvoltak a használati szabályai (pl. egyszerre hányan lehetnek ott, hogyan kell használni az eszközöket, hova kell az elkészült munkákat) tenni, hogyan kell rendet hagyniuk maguk után... stb.). Azt, hogy ki, mikor, mit csinál a gyerekek maguk döntötték el – kivéve a beszélgető köröket reggel és délután, a közös étkezéseket, és az udvaron töltött időszakot. Az óvónők és dajkák csak segítőként léptek fel. A nap végén megnézték a záró beszélgető körben, hogy ki mit alkotott aznap, s hogy sikerült-e a reggeli tervei. Az óvónők nem értékelték, csak lehetővé tették, hogy minden gyerek, elmondhassa, hogy mit csinált aznap. A vegyes csoportban a kicsik munkáit az óvónő mutatta meg. Viszont az idősebbek mindegyike be szeretett volna számolni arról, hogy mit végzett aznap, s hogy mi sikerült, mi nem, s hogyan fogja majd pótolni az elmaradásokat. Az óvónők senkit nem kértek számon, csak lehetőséget adtak a megnyilatkozásra, véleményalkotásra, valamint lehetőséget biztosítottak a döntésre és a szabad választásra. Számomra az az érdekes ebben a gyakorlatban, hogy a négy-öt éves kori autonómia, valamint a felelősségvállalás fejlesztése természetes pedagógiai cél lehet egy óvodában. Míg az általános iskolában vagy középiskolában tanító pedagógusok nagy része erősen óztkodik attól, hogy a tanulásban résztvevő idősebb korú gyerekeknek, fiataloknak autonómiát és spontaneitást biztosítson.

Összegezve tehát a személyes felelősségvállalás akkor tud kibontakozni, ha az egyén teljes személyiségével beléphet a tanulási folyamatba. Személyesen vehet részt a tanulást érintő döntési-vállalási helyzetekben. Fontos, hogy a pedagógus széles tevékenység-repertoárt tudjon ajánlani a tanulásban résztvevők számára.

Az egyéni számonkérés fontos a felelősségvállaláshoz

Valaki nem azért fogja végrehajtani a feladatait, mert megbíztuk vele. Inkább azért, mert már személyesen motivált (érdekli, akarja, tudja), vagy már képes feladatorientált viselkedésre, vagy azért, mert számon kérjük rajta. Egészen pontosan **a beszámolás a vállalt feladatokról az, ami a kooperatív tanulásszervezés során minden egyes résztvevőnél (tanárnál is és diáknál is) megvalósul.** Ez hat az egyéni felelősségtudatosság és lelkiismeretesség irányába.

Ha a közös munkát úgy tekintjük, mint szociális befolyásolást²⁰, könnyen lehet, hogy kezdetben csak a „behódolás”-t érzük el a kooperatív tanulásszervezési eszközökkel. Mivel a többiek rá vannak utalva egy-egy csoporttag egyéni munkájára, kénytelen-kelletlen előbb utóbb mindenki el kezd dolgozni. Mikor már volt sikerélményük, tanultak egymástól dolgokat, akkor már csapattagnak érzi magát mindenki, azonosul a csoportjával és már a csapatszellem is hajtja. Később átlátják a résztvevők, hogy egyéni tanulásukat hogyan segíti az, hogy együtt tanulnak a többiekkel, kooperatív módon. Az így kialakuló internalizáció az egyén számára - a hatalmi befolyásoláson és az érzelmi azonosuláson túl - belső szükségletté teszi az együtt működést.

Éppen a mikroközösségi, bevonódást biztosító nyilvánosság hatására tud majd az egyén az azonosuláson keresztül a belsővé tétel szintjére eljutni. Arra a szintre, amikor már képes saját célkitűzéseit kooperatív összehangolva a társaiéval sikeresen elérni. A sikeres egyéni felelősségvállalást és számonkérést az biztosítja, hogy a kooperatív tanulásszervezés során **úgy szervezzük meg a tanulási folyamatokat, hogy abban mindenkinek igényei és felismert szükségletei szerint egyénre szabott, világosan meg fogalmazott, a teljesítés ismérveit és az értékelés szempontjait nyilvánossá tevő feladata lesz, amelyért személyesen felelősséget vállalhat, s amelyért felelősséggel tartozik.** Ez a felelősségvállalás a kiscsoporton belül, a többi csoporttag előtt nyilvánosan alakul, fejlődik. Az egyéni felelősség nem ismeretlen az individuális és versenyztető-osztályozó tanulásszervezési rendszerekben sem. Ott is felelős az egyén a saját teljesítményéért. A kooperatív tanulásszervezés azonban nemcsak felelőssé teszi a résztvevőket saját tanulmányaikért, hanem szabad döntési helyzetbe hozza őket és **eszközöket is ad a kezükbe, hogy sikeresen teljesíthessék a vállalt feladatokat,** s előrehaladásukról folyamatosan egyénileg számot is adhassanak.

*Ilyen eszközök például a már említett kooperatív szerepek, amelyek megmutatják, hogy milyen viselkedésmintákat és milyen hozzájuk kapcsolódó kooperatív eszközöket követve tudnak sikeresen együtt tanulni a résztvevők. A már említett Bátorító is ilyen gyakorlati segítő, akinek az a feladata, hogy mindenki egyenlően részt vegyen a munkában. A kooperatív tanulásszervezés során alkalmazhatja például a **szóforgó** struktúrát/módszert. Ennek, mint már bemutattuk, az a lényege, hogy a mikrocsoporton belül minden csoporttag, sorban, egymás után kifejtetheti a véleményét egy adott kérdésről, vagy hozzáteheti egyéni gyűjtését a közöshöz. Ha a szóforgót már magától alkalmazza a Bátorító, akkor képes segíteni az egyenlő részvétel kialakulását. Így felelősséggel el tudja látni szerepét.*

Éppígy segítik az egyéni felelősség kialakítását a differenciált, egyénre szabott és mozaikszerűen egymásra épülő feladatok, amelyekhez a kooperatív tanulásszervezés – szintén a szerepek segítségével – tanulási formákat tanít.

A feladatra való összpontosítást segíthetjük a Nyomolvasó szereppel. Az ő feladata az, hogy egy előre megadott, az értelmezést segítő szemponttáblázat alapján a kapott feladatot a csoporttagok közösen értelmezzék.

A szerepek cserélődnek a csoporttagok között. Így **mindenkinek alkalma van minden szükséges eszközt és viselkedésmintát elsajátítani** ahhoz, hogy minél lelkiismeretesebben végre tudja hajtani egyéni feladatait, majd az elvégzettekről számot tudjon adni. **Az egyéni számonkérhetőséget erősíti a folyamatos kiscsoportos nyilvánosság.** Ha a csoporttagok folyamatosan együtt dolgoznak, akkor a csoporttársak folyamatosan ellenőrzik az egyéni feladatvégzést.

Ha folyamatosan együtt dolgozom a társaimmal, akkor rajtam kívül legalább a csoporttársaim – két-három velem együtt tanuló társam – mindig tisztában lesz azzal, hogy mennyire tudtam végrehajtani a vállalt és rám bízott feladatokat.

Az egyéni számonkérhetőségnek azonban vannak nagyon egyszerű strukturális eszközei is.

Például adhatok ki egy bizonyos feladatot minden csoportban a Bátorítóknak, így tudom, hogy melyik csoportban kin kell számon kérnem azt a feladatot. Oszthatok a csoportszerepekhez jelölőszíneket: vagyis minden egyes szerephez rendelék egy bizonyos színt, s az adott szerep képviselője csak olyan színű tollal, ceruzával, vagy fi lctollal dolgozhat. Így bárkinek az írásbeli munkáját, közös munkákhoz történt hozzájárulását ellenőrizni tudom, nyomon tudom követni. A mozaikban – ahol minden csoporttag más anyagrészt dolgozott fel és tanított meg a társainak – pontosan lehet tudni, hogy milyen ismeretek elsajátításáért pontosan ki felelt az adott csoportban.

Az alapelv röviden

A felelősség kérdésével foglalkozó alapelv lényege tehát, hogy olyan személyes felelősségvállalási helyzeteket kell teremteni a kooperatív tanulásszervezéssel, amelyekben a résztvevők egyénileg, személyesen és **személyre szabottan tudnak vállalni világos és jól körülírt feladatokat** (segítik ezt a szerepek, a kooperatív módszerek). Ehhez azonban hozzá tartozik egy olyan számonkérési-fejlesztési helyzet, amelyben a résztvevők a **kiscsoport nyilvánosságában folyamatosan számot adnak előrehaladásukról egyéni és személyesen vállalt feladataikról,** mivel azok pozitív egymásrautaltságban összefüggenek a csoporttársak feladataival.