

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Arató Ferenc

**A kooperatív tanulásszervezés
egy lehetséges paradigmaticus modellje**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető

Prof Dr. Forray R. Katalin

Pécs

2011.

Tartalom

1. Bevezetés.....	1
A „kooperatív tanulásszervezés” kifejezés használata.....	1
Rövid történeti áttekintés a kooperatív tanulásszervezésről	3
Kutatói kérdések.....	7
Hipotézisek	8
Az értekezés fejezetei.....	11
2. Struktúra és/vagy kompetencia? – Az amerikai szakirodalomban kirajzolódó általános kooperatív tanulásszervezési modell.....	13
Aronson poszt-strukturalista modellje - a mozaik módszer	13
A kooperatív tanulásszervezést meghatározó johnsoni alapelemek és kagani alapelvek összehasonlítása	18
A strukturális kooperatív alapelvek rendszere	23
Struktúra és/vagy kompetencia.....	27
3. Kooperatív alapelvek a hazai neveléstudományi és pedagógiai diskurzusban	39
A csoportmunka fogalma és a kooperatív alapelvek.....	40
Mikrosoportokkal kapcsolatos pécsi kutatások.....	45
A Humanisztikus Kooperatív Tanulás modellje	50
A kooperatív tanulásszervezés elemei a hazai diskurzusban	57
4. A kooperatív tanulásszervezés bemutatott általános modelljének paradigmaticus jellege	66
5. A kooperatív tanulásszervezés szerepe az integrációs célú intézményfejlesztésben – példák a felvázolt általános kooperatív modell kiterjeszhetőségére.....	75
Kooperatív tanulásszervezés és az Integrációs felkészítés Pedagógiai Rendszere.....	75
Kooperatív hálózat – a „bázisintézményi modell”.....	82
Az IPR szerepe a bázisintézményi modellben	82
Az alapelvek érvényesülése a bázisintézményi modellben.....	95
A kooperatív alapelvekre épülő elemzés (PIES elemzés) alkalmazása a kutatásokban	101
Összegzés a kooperatív modell kiterjeszhetőségéről	108
6. Kutatások egy kooperatív hálózati modell kapcsán – a paradigmaticus modell vizsgálatai	109
A kooperatív modell első hatásvizsgálata – a 2004-es kutatás tanulságai.....	109
A hálózati modell eredményessége – a 2008-as kutatás tanulságai	123
A két kutatás tanulságainak összefoglalása	132
7. Az értekezés összegzése	134
Irodalom.....	143
Melléklet	i

1. Bevezetés

Disszertációm fő vonalát a kooperatív tanulásszervezés általános rendszerének leírása adja. Egy általános rendszer megragadásán keresztül szeretném bizonyítani, hogy a kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus jelleget hordoz a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat számára egyaránt. Ennek a paradigmaticus rendszernek a jeleit és jellegzetességeit keresem a mérvadó nemzetközi és a témában fellelhető hazai szakirodalom segítségével. A felvázolt lehetséges paradigmaticus kooperatív modell kiterjeszhetőségét vizsgáló saját kutatásokon keresztül mutatom be, hogy a kooperatív tanulásszervezést meghatározó, strukturális megközelítésből táplálkozó általános modell érdekes lehet átfogó, a közoktatási intézmények összehangolt fejlesztését igénylő feladatok, illetve a pedagógiai gyakorlatot vizsgáló kutatások számára is.

A „kooperatív tanulásszervezés” kifejezés használata

Az angol „cooperative learning” kifejezést többféleképpen fordítják a hazai pedagógiai-neveléstudományi diskurzusban. A „kooperatív technikák” (Horváth 1995) kifejezést nem használják a nemzetközi szakirodalomban, a „kooperatív tanulás” (Kagan 2001A, Benda 2007, Orbánné 2009) kifejezés pedig egy kissé szűkebb tartalmat fed le a magyar nyelvben, mint angol megfelelője. A „kooperatív tanulásszervezés” kifejezés (Arató – Varga 2005) pontosabban adja vissza azt a fontos jelentésárnyalatot, amely szerint a „cooperative learning” döntően a tanulás szervezésének módjára, a tanulási folyamatok strukturálására utal („cooperative learning structures”), vagyis nem egy újabb tanítás-módszertani megközelítésről beszélhetünk csupán, hanem egy új tanulásszervezési megközelítésről.

A kooperatív tanulásszervezés hazai adaptációja ma elsősorban még az osztályban folyó munkára irányul (Pethőné 2005, Czike 2006, Benda 2007, Orbánné 2009), vagyis arra, hogy egy együttműködésre épülő sikeresebb pedagógiai gyakorlat eléréséhez segítse hozzá a pedagógusokat. A kooperatív tanulásszervezés fogalmával az értekezés során kifejezetten arra az általános modellre utalok, amelynek alapját a kooperatív alapelvek képviselik (Kagan 1992, 2001A, Kagan – Kagan 2009, Arató – Varga 2005, 2006).

A disszertáció tárgya – egy lehetséges általános kooperatív modell vizsgálata

Ebben az értekezésben arra teszek kísérletet, hogy igazoljam: a kooperatív tanulásszervezés paradigmaváltást jelent a neveléstudományban és a pedagógiai gyakorlatban egyaránt. Azt szeretném bizonyítani, hogy egy olyan paradigmaticus jegyeket hordozó tanulásszervezési modellről van szó, amelynek szabályrendszere, szimbolikus általánosításai (Kuhn 2002:51-54.) megragadhatóak egyetlen általános, gyakorlatorientált modellben annak ellenére, hogy ma számos iskolája és értelmezése létezik a kooperatív tanulásszervezésnek. Azt is bizonyítani kívánom, hogy amennyiben felvázolható a kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus jegyeket hordozó általános modellje, úgy az kiterjeszhető nemcsak az osztálytermekre, vagy iskolai intézményekre, hanem akár közoktatás-fejlesztési szintre is, vagyis – másképpen fogalmazva – intézmények és szolgáltatások kapcsolatrendszerére is.

A kooperatív tanulásszervezés strukturális megközelítésből megragadható általános modelljének vizsgálata során, annak paradigmaticus jellegét alapvetően Thomas S. Kuhn meghatározó műve alapján vizsgálom (Kuhn 1970, 2002). Annak bizonyítása, hogy maga a modell leírja-e a teljes paradigmát, amelyben megszületet, vagy annak csak egy paradigmaticus jegyeket hordozó, a gyakorlatra erős hatást kifejtő része, egy másik elméleti-történeti kutatás tárgya lehetne.

Disszertációmban csak arra teszek kísérletet, hogy kimutassam egy általános kooperatív modell „szabályrendszerét” (Kuhn 2002:58), amely mentén az összes, önmagát a kooperatív tanulásszervezéshez soroló modell összehangolható, vizsgálható. A paradigmaticus jelleg vizsgálatával pedig mindössze az a célom, hogy bizonyítsam, ez az általam felvázolt, egyik lehetséges általános modell túlmutat a technikák, a mindennapi pedagógiai gyakorlat szintjén, hiszen intézményi és rendszerszintű fejlesztési modelleket is fel lehet állítani a segítségével, másrészt használható kutatási-elemzési szempontokat ad a pedagógiai gyakorlatot kutató neveléstudományi szakemberek számára.

A kooperatív tanulásszervezés strukturális modelljének paradigmaticus jellege nem tudományfilozófiai, vagy nevelélméleti szempontból fontos csupán, hanem elsődleges jelentősége abban rejlik, hogy vajon a hazai közoktatás kínzó kérdéseire képes-e

rendszer szintű válaszokat adni. Olyan válaszokat, amelyek a mindennapos osztálytermi gyakorlat szintjén képesek hatékony, eredményes és méltányos megoldásokat felmutatni a felmerülő kérdésekre. Kuhn is felveti a tudományos paradigmák társadalmi szükségletekhez igazodó relevanciáját (Kuhn 2002:49), így a paradigma-igazolás szempontjából is fontos utalni arra az aktuális szükségletrendszerre, amely a hazai közoktatási rendszerben kirajzolódik. A hazai oktatásban megjelenő szelekciós mechanizmusok döntően befolyásolják az egyes intézmények kimeneti eredményeit, miközben a fiatalok kulcskompetenciáinak általános állapota azt mutatja, hogy a hazai közoktatási rendszernek van még mit fejlesztenie eredményességén (Lannert 2004). A szelekciós mechanizmusok szegregációt eredményeznek, mind a halmozottan hátrányos helyzetűek, mind a közöttük 50%-ban megtalálható roma/cigány származásúak esetében (Havas és mtsai 2002, Havas – Liskó 2005, Kertesi 2005, Liskó 2005). Bár történtek intézkedések a kilencvenes évek közepétől, de ezek olykor fordított eredményt értek el, másrészt sztereotip megoldásokhoz vezettek (Forray – Hegedűs 2003, Arató 2008A). 2003-tól az intézkedések új irányt vettek. Az antidiszkriminációs törvény, valamint az integrációt támogató rendeletek, miniszteri ajánlások (11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/D. és 39/E. §) immár egy inkluzív közoktatási rendszer szükségességét vetítik előre, s a hozzájuk kapcsolódó fejlesztések, már némi eredményt is felmutatva (Kézdi – Surányi 2008) jelzik a megindult törekvések irányának helyességét, bár az oktatáspolitikai törekvésekhez kapcsolódó támogató rendszerek eredményessége még kérdéses.

Rövid történeti áttekintés a kooperatív tanulásszervezésről

A kooperatív tanulásszervezéssel roma oktatási integrációs programok szakmai koordinátoraként találkoztam először a Soros Alapítványnál, kanadai tréneken keresztül (Susan Rona, Diane Fyne) 1995-ben. Akkoriban kevés szakirodalom volt hozzáférhető magyar nyelven – a helyzet azóta sem sokat változott –, így az első terminus technicusok megalkotásához az amerikai szakirodalmat vettük alapul (Johnson és mtsai 1984, 1994, Kagan 1992). A későbbiekben világossá vált számomra, hogy a kooperatív paradigma megragadásához az amerikai (USA) szakirodalom további tanulmányozása szükséges, hiszen az Egyesült Államokbeli szociálpszichológia mutatja meg az igazi gyökereit a kooperatív tanulásszervezésnek.

Az együttműködésre épülő oktatási-nevelési elképzelések európai hagyományai mindazonáltal egészen a középkorig vezethetőek vissza (Johnson – Johnson 1989, Bárdossy 1999). Ebben az értekezésben azonban nincs mód ezt az átfogó történeti ívet felvázolni, ezért

döntően azokat a modelleket, kooperatív iskolákat veszem vizsgálat alá, amelyek kifejezetten a kooperatív tanulás szervezés ma ismert modelljeinek a kialakulásához vezettek, s amelyekben körvonalazódik a tanulás szervezésnek egy olyan általános modellje, amelynek révén világosan megkülönböztethetjük a kooperatív tanulás szervezést más csoportos tanulási formáktól.

A kooperatív tanulás szervezés általam vizsgált, strukturális megközelítésre épülő, általános modelljének kibontakozása történetileg a hatvanas évek elején-közepén lezajlott amerikai polgárjogi fordulat utáni évekre tehető. A hatvanas évek polgárjogi sikerei után ugyanis az USA-ban deszegregációs intézkedéseket léptettek életbe a szövetségi oktatási rendszerben, amelynek különböző hatásai születtek a társadalmi gyakorlatban (Aronson 1978, Zsigmond 2008). A szociálpszichológusok azt figyelték meg, hogy alapvetően azokban a deszegregációs modellekben volt sikeres az integráció, ahol kötelező jelleggel minden egyes közoktatási intézményre érvényesítették a deszegregációs elveket, míg azokban az államokban, ahol nem volt kötelező mindez, általában az előítéletek felerősödéséről számolnak be (Aronson 2008, 2009).

A hetvenes években érkeznek az első tudósítások – először a század első felében-közepén alkotó Lewin (Lewin 1935) és Deutsch (1949, 1965) nyomán – a kooperatív és versenyztető célrendszerű csoportos tevékenységek személyes kapcsolatokra kifejtett hatásairól, illetve a első strukturális-dinamikus megközelítésű modelljeiről. Eliot Aronson és munkatársai 1971-ben kifejlesztik a mozaik módszert Deutsch pozitív egymásrautaltság fogalmára is építve (Aronson és mtsai 1978, Aronson 1978), válaszul az integrációnak feszülő kérdésekre. A mozaik modellben megalkotva az első általánosan elfogadott modellt, paradigmikus példát, amelyet minden kooperatív modell alapvető tanulás szervezési eljárásnak fogad el, mint azt a későbbiekben vizsgálom majd. Robert E. Slavin pedig teljesítmény-összehasonlító kutatásairól számol be a hetvenes évek második felétől, s mutatja be sikeresnek bizonyult kooperatív modelljeit, közöttük egyébként Aronson mozaik módszerének továbbfejlesztését (Slavin 1977, Slavin – Karweit 1981, Slavin 1983).

A nyolcvanas években a Johnson testvérek „Learning Together” elnevezésű programja fejleszti tovább a kooperatív tanulás szervezés gondolatát. Ők már komplex rendszerként írják le a kooperatív tanulás szervezést, annak is elsősorban a szociálpszichológia felől érkező törekvéseit. Meghatározzák a kooperatív tanulás szervezés alapelveit (Johnson és mtsai 1984), kutatásokat végeznek a kooperatív és nem kooperatív tanulás szervezési formák hatékonysága, eredményessége és méltányossága szempontjából (Johnson – Johnson 1989, Johnson és mtsai

1994B), metaelemzéseket végeznek a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos kutatásokat összegyűjtve és összehasonlítva (Johnson és mtsai 2000). A nyolcvanas évek második felében jelennek meg Spencer Kagan első kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos fontos munkái (Kagan 1990, 1992). Kagan az, aki a strukturális megközelítést világosan kibontja a kooperatív paradigmából, vagyis világossá teszi, hogy a kooperatív tanulás strukturális kérdés, ezért strukturális megközelítést igényel. Kagan a johnsoni és aronsoni iskolákat ismerve kijelöli egy lehetséges kooperatív paradigma kereteit, megadja a kooperatív struktúrák létrehozásának és működtetésének alapelveit. A kilencvenes években az alapelveknek megfelelő kooperatív struktúrák/módszerek tucatjait dolgozta ki munkatársaival.

A kilencvenes években mindhárom amerikai iskola – látszólag egymástól függetlenül – kiépítette adaptációs és multiplikációs rendszerét. Noha, Magyarországról nézve, impozáns az egyes műhelyek körül kialakult szellemi és alkotói aktivitás, mégis az derül ki például Aronsonnak a Columbine középiskolában történt tragédia kapcsán (amely során két középiskolás diák lövöldözése 15 ember halálához vezetett, beleértve a merénylőket is) 1999-ben írt könyvéből is (Aronson 2009), hogy a szociálpszichológiai felfedezésekre épülő kooperatív tanulásszervezési modellek, valamint az általuk felismert új összefüggések és biztató eredmények nem érintették meg az amerikai neveléstudomány és pedagógusképzési rendszer meghatározó diskurzusait – elszigetelt foltok maradtak csupán. Annak ellenére, hogy pedagógusok tízezrei végeztek kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos képzéseket, és pedagógusok ezrei alkalmazzák a gyakorlatban, ez az amerikai pedagógustársadalom többmillió létszámához képest nem képviselt átütő erejű előrelépést az Egyesült Államokbeli közoktatási gyakorlat egészét tekintve. Azonban éppen a Columbine tragédiája fordította a figyelmet többek között a kooperatív tanulásszervezésben rejlő lehetőségekre, így napjainkban az USA-ban is egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerül a kooperatív tanulásszervezés (ld. Onwuegbuzie és mtsai 2009, vagy az IASCE honlapját, amely az első nemzetközi nonprofit szervezet, amelynek a fókuszában a kooperatív tanulásszervezés áll).

A hazai adaptáció a hatvanas évek végén, hetvenes évek elején vizsgált és a kooperatív diskurzusba előzményként beemelt csoportmunka nyomdokain haladva (Buzás 1974) a nyolcvanas években indul. Benda József a nyolcvanas évek második felében már szintén kooperatív modellben gondolkodik, hangsúlyozva a kooperatív modell paradigmatisztikus jellegét. A Benda és munkatársai által kidolgozott Humanisztikus Kooperatív Tanulás elnevezésű modell aztán a kilencvenes évek közepén kerül hangsúlyosabb helyzetbe a pedagógiai diskurzusban (lásd erről Orbánné 2009:20-21.). Ezzel egy időben – a kilencvenes években – sikeresen elindul egy amerikai fejlesztésű komplex módszertani csomag hazai

adaptációja (Step by step program ld. pl. Lépésről lépésre iskolai program 1999), amelynek fontos alkotó elemét képezi a kooperatív tanulásszervezés, elsősorban a Johnson testvérek modellje alapján. Megjelenik az első hazai beszámoló a kooperatív tanulásszervezésről, szintén döntően a johnsoni modell alapján (Horváth 1995). 2001-ben jelenik meg magyarul Spencer Kagan Kooperatív tanulás című kézikönyve, s ez felgyorsítja az adaptációt, az addig kézikönyvhiányos adaptációs gyakorlatban, ezt a folyamatot tekintjük a hazai adaptáció második hullámának.

Az első kutatási beszámolók (Benda 2002), módszertani kézikönyvek már évtizedes, az első adaptációs hullámhoz kapcsolódó hazai gyakorlatra épülnek (Arató – Varga 2006, Pethőné 2005, Orbánné 2009). Napvilágot lát az első, a Humanisztikus Kooperatív Tanulás modelljének 25 éves gyakorlatát bemutató beszámoló is (Benda 2007). A feltárt paradigmikus kooperatív modell alapján megjelenik az első közoktatás-fejlesztésre vonatkozó kooperatív modell (Arató – Varga 2005). Majd megjelenik az első olyan kutatás, amely már – a kooperatív fejlesztő műhelyektől függetlenül is – a kooperatív paradigma általános modellje alapján vizsgálja a pedagógiai tanítási-tanulási gyakorlatot (Kézdi – Surányi 2008). Ebben az értekezésben számolok be arról a kutatásról, amely visszaigazolta a kooperatív modell alkalmazhatóságát és érvényességét közoktatás-fejlesztési szinten (Arató és mtsai 2008.).

Ez a négy évtized megrajzolja azt az ívet, amely egy lehetséges általános kooperatív tanulásszervezési modell meghatározásához vezet, s amelynek paradigmikus jegyeit vizsgálom majd a kulni paradigma meghatározás alapján. Mivel nem történeti-filológiai vizsgálódás a célom, ezért arra nincs mód, hogy minden egyes iskolát és rendszert önállóan bemutassak. A történeti szílat elsősorban az általam felvázolni kívánt általános kooperatív tanulásszervezési modellt meghatározó kooperatív alapelvek szempontjából követjük majd végig.

A kibontakozó általános kooperatív modell az általam vizsgált kooperatív alapelvek révén paradigmikus tulajdonságokat mutat. Ez az általános kooperatív modell a pedagógiai gyakorlatnak egy olyan olvasatát teszi ugyanis lehetővé, amely az együttműködés szempontjából képes elemezni bármely, a különböző tanulásszervezési módok révén kialakuló tanulási-tanítási struktúrát. A hazai közoktatásban megmutatkozó szelekciós és szegregációs tendenciák nem teszik lehetővé, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok hozzáférjenek a számukra társadalmi integrációt biztosító iskoláztatási formákhoz, iskolai eredményességhez. S ennek döntően, ha az osztálytermi gyakorlat szintjén vizsgálódunk, a

hagyományos tanulásszervezési struktúrákra is visszavezethető okai vannak. Ahogyan Elizabeth Cohen – a kooperatív tanulásszervezéshez sorolt komplex instrukciós modell egyik kutatója és fejlesztője – is írja, ha nem történik alapvető változás a tanulás során kialakuló szociális struktúrában, akkor a szociálisan elszigetelt tanulók ugyanúgy felveszik az alacsony státuszú tanulók pozícióját még egy heterogén összetételű osztályban is (Cohen 1994:10). Vagyis, ha a közoktatási integrációt nem követi strukturális megközelítésre épülő átalakulás a tanulásszervezésben, vagyis az eddigi formákban gondolkodva oktatnak és nevelnek továbbra is a pedagógusok az integrációs célokat követő közoktatási intézményekben, az vélhetőleg további eredménytelenséghez, a pedagógiai köznyelvben elterjedt kifejezéssel élve „rövid integrációhoz” vezet majd (lásd a strukturálatlan kiscsoportokról Aronson 2009:136 is). Noha a kooperatív tanulásszervezés konkrét eredményeket mutatott fel az elmúlt évtizedekben a közoktatási integráció szempontjából is (Aronson 1978, 2008, Slavin 1979, Salvin – Karweit 1981, Kagan – Kagan 2009), elterjedése nem volt eddig exponenciális mértékű sem az Egyesült Államokban (Aronson 2009:162-164), sem itthon (Benda 2007:79-80.). Ennyiben is visszaigazolja a modell Kuhn paradigma fogalmának egyik fontos ismervét, nevezetesen azt, hogy a paradigmatis változások nem kumulatív módon okoznak forradalmat egy-egy tudományterületen, hanem inkább az új hasonlósági összefüggések, kimutatott, vagy példákön bemutatott szabályok, modellek eredményessége révén.

Kutatói kérdések

A szociálpszichológiai felismerésekből táplálkozó kooperatív tanulásszervezés amerikai szakirodalmában bemutatott modellek, amelyek némelyike már több mint három évtizedre tekint vissza, vajon összhangba hozhatóak-e egymással?

A kooperatív tanulásszervezés szempontjából, különösen a hazai adaptációnak ebben a szakaszában, amikor egyre többen kezdik használni a kooperatív tanulás kifejezést saját gyakorlatukra (olykor indokolatlanul is), különösen fontos, hogy minél pontosabb és összehangoltabb képet tudjunk alkotni arról, hogy melyek a közös elemei a kooperatív tanulásszervezés egyes modelljeinek, iskoláinak. Elemzésük révén vajon kirajzolódik-e egy olyan modell, amelyet a hazai tapasztalatok is visszaigazolnak, vagyis egy általános kooperatív modell? Ez a modell vajon képes-e arra, hogy a kooperatív struktúrák kialakításának generálását leírja és hatékonyan elősegítse?

A közös jegyeken túlmenően – amelyek lehatárolják a kooperatív tanulásszervezést más tanulásszervezési formákhoz képest, vagyis megállapítják a kooperatív tanulásszervezés „differencia specifikáit” –, az is fontos kérdés, hogy vajon a közös jegyek háttérében kirajzolódó kooperatív megközelítésekben rendelkezésre áll-e, vagy a szakirodalmi háttér elemzésével igazolható-e egy általános modell? Egy olyan, kuhni értelemben vett paradigmaticus szabályrendszer, vagy a szimbolikus általánosítások olyan rendszere (Kuhn 2002:51-58), amelynek segítségével bármely pedagógiai gyakorlatról, vagy tanulásszervezési módról megállapítható, hogy a kooperatív tanulásszervezés körébe tartozik-e vagy sem.

Amennyiben a megtalált modell általánosnak tekinthető, vajon ki lehet-e terjeszteni közoktatás-fejlesztési szintre is, azon kívül, hogy iskolai osztálytermekben, továbbá iskolák egészében, vagyis intézményi szinten már működik? A kiterjesztésnek van-e hatása a fejlesztésben résztvevők attitűdjére, eredményességére?

Ha rendelkezünk általános kooperatív modellel, annak érvényesnek kell lennie, nemcsak a közoktatás elsődleges színterein, hanem a „színfalak mögött” is. Vagyis a feltárt modellnek alkalmazhatónak kellene lennie bármely együttműködési helyzetben, különösen a közoktatás területén. Fontos lenne megvizsgálni, hogy a kooperatív tanulásszervezés mögött kirajzolódó modell ténylegesen és eredményesen alkalmazható-e rendszerszerű közoktatás-fejlesztési folyamatok egészére is?

Hipotézisek

- I. A kooperatív tanulásszervezés elméleti és gyakorlati tapasztalatai, felismerései körvonalaznak egy olyan modellt (feltevésünk szerint egy paradigmaticus jegyeket hordozó modellt), amely általánosan leírja és definiálja a kooperatív tanulásszervezést a hagyományos oktatásszervezéshez, valamint az egyéb kiscsoportos tanulásszervezési formákhoz képest.
- II. Az a feltevésem jelen értekezésben, hogy ezt az általános modellt a strukturális megközelítés felől jól megragadható kooperatív alapelvek képesek leírni és meghatározni.
- III. Ez az alapelvekre épülő általános modell nemcsak deskriptív, hanem egyben generatív modell is, vagyis nemcsak leírja a kooperatív modelleket működtető alapelveket, hanem olyan alapelveket vonultat fel, amelyek a konkrét pedagógiai, tanulásszervezési gyakorlat számára követhető gyakorlati elvekként szolgálnak. Az alapelvek követése és érvényesítése a gyakorlatban kooperatív tanulásszervezési struktúrákhoz vezet.

Feltevémek az, hogy ezek az alapelvek tehát nemcsak pre- és deskriptív, hanem generatív funkcióval is bírnak. Vagyis bizonyos együttműködési anomáliának az alapelvek szempontjából megvalósuló elemzése nem egyszerűen előírja vagy leírja az adott együttműködési helyzetben érvényesülő és nem érvényesülő alapelveket, hanem a nem érvényesülő alapelvek követése révén együttműködőbb helyzet kialakulása várható.

- IV. A modell általánosságán túlmenően azt a feltevést is igyekszem megvizsgálni, hogy a kooperatív tanulás-szervezés megtalált általános modellje paradigmaticus jellegzetességeket hordoz-e.
- V. Amennyiben az iskolai osztályok szintjén túl, a nemzetközi szakirodalomból ismert, intézményi és iskolai körzet szinten is működtethetőek kooperatív struktúrák (Johnson – Johnson 1994A), akkor vélhetően egy intézményfejlesztési program szintjén, mind az intézményeken belül, de az intézmények között, illetve egy közoktatás-fejlesztési szolgáltatásokat nyújtó hálózat szintjén is érvényesíthetőek a kooperatív alapelvek. Vagyis a modell kiterjeszhető, ami a paradigmaticus jelleg újabb bizonyítéka (Kuhn 2002).
- VI. Ebből az következik, hogy például egy integrációs célkitűzéseket követő közoktatás-fejlesztési programban valószínűleg hatékonyabban használhatóak fel a források kooperatív keretben, valamint mélyebben gyökeret verő fejlesztési törekvések alakulnak ki kooperatív hálózati struktúrák alkalmazása esetén. Vélhetően mindez az eredményességre is szignifikáns hatással lehet.
- VII. Mindezek mellett azonban talán a legfontosabb feltevés, hogy az intézmények hozzáférését a fejlesztési forrásokhoz, részvételét a fejlesztésben hosszú távon hatékonyabban biztosíthatja egy horizontálisan kiépített szolgáltatási és fejlesztési kooperatív struktúra.

A fenti hipotézisek vizsgálatát alapvetően a szakirodalom vonatkozó és releváns forrásainak feldolgozásával és összehasonlító elemzésével, valamint három, a hazai közoktatási integrációs fejlesztéseket vizsgáló kutatás (Arató – Varga 2006, Arató és mtsai 2008, Kézdi – Surányi 2008) eredményeinek tükrében kívánom elvégezni. Az összehasonlító elemzés során a mérvadó tengerentúli szakirodalom meghatározó műhelyeinek modelljeit veszem sorra, elsősorban az általánosan megfigyelhető azonosságok szintjén. Ennek során rajzolódik ki a kooperatív alapelvek rendszere, melynek leírását máshol Varga Arankával már megadtuk (Arató – Varga 2006), így elsősorban ennek kiegészítését tartalmazza csak a disszertáció. Ezután a hazai szakirodalomban tekintem át az alapelvekre épülő szemlélet megjelenését.

Ennek keretén belül a hazai adaptáció legfontosabb törekvéseinek vizsgálata mellett találkozhatunk a hálózati szintre emelt kooperatív intézményfejlesztési modelleket vizsgáló első kutatásokkal is.

A két, munkatársaimmal közösen végzett saját kutatás (Arató – Varga 2005, Arató és mtsai 2008) hipotéziseit is megfogalmazom itt, hiszen ezek a kutatások kifejezetten a kooperatív alapelvek és struktúrák kiterjesztésének hatásait is vizsgálták egy adott közoktatás-fejlesztési program keretén belül. Így értekezésem másik fő része e kutatások eredményeire támaszkodva bizonyítja, hogy a kooperatív tanulásszervezés általános modellje kiterjeszthető közoktatás-fejlesztési szintre is, így vélhetően egy általánosabb humánfejlesztési paradigma felé mutat.

VIII. Az első kutatás (Arató – Varga 2005) alapvetően dokumentum és szövegelemzésre épülő interiorizáció kutatás volt 2004-ben, amely abból a feltevésből indult ki, hogy a kölcsönös tanulásra, kooperatív tanulásszervezés alapelveire épülő hálózati modell kooperatív struktúrákra, alapelvekre épülő szolgáltatási elemeinek intenzívebb használata elvezet a hálózat fejlesztési céljainak internalizációjához (Kelman 1997). Vagyis a kölcsönös tanulást segítő hálózati strukturális elemek segítenek belsővé tenni a fejlesztésben résztvevő intézményeket képviselő pedagógusok számára a fejlesztés céljait. A kutatás terepéül szolgáló fejlesztési modell az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (továbbiakban OOIH) pilot programja volt, amely alapját képezte a közoktatási rendszerbe bevezetett integrációs felkészítés pedagógiai rendszerének (továbbiakban IPR). Valamint az azt támogató, európai forrásokra támaszkodó közoktatási esélyegyenlőségi programoknak (pl. HEFOP 2.1.a). Szerencsére más kutatók is vizsgálták az OOIH fejlesztéseit, így a kutatás folytatásában, némileg kiterjedtebb eszközökkel dolgozva, már ezeknek a kutatásoknak a tapasztalatait is figyelembe vehettük.

IX. A második kutatás (Arató és mtsai 2008) fókuszában – többek között – az állt, hogy a korábbi, 2004-es kutatás tanulságai érvényesek-e a 2008-ban vizsgált hálózatban. A feltevésünk az volt, hogy a hálózati kooperatív strukturális eszközök jelenléte valószínűleg bizonyíthatóan hozzájárult az oktatás eredményességéhez, méltányosságához is, s nemcsak a fejlesztési célok internalizációjához. Vagyis függetlenül attól, hogy az alapelvekre épülő modell alkalmazása a későbbiekben mennyire volt teljes körű az OOIH hálózatának egészében, a még fennálló kooperatív hálózati szolgáltatási eszközök, az egyes térségekben, régiókban részben még működő kooperatív struktúrák vélhetően továbbra is éreztetik

hatásukat mind a fejlesztés céljai mellett való elköteleződésben, mind talán az eredményesség tekintetében is. Az eredményességet elsősorban az Integrációs felkészítés Pedagógiai Rendszerében (IPR) megnevezett szempontok alapján vizsgáltuk (pl. az érettségire felkészítő programban továbbtanuló halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek száma nőtt-e, illetve arányos-e a többi ott továbbtanuló iskolatársával).

Az értekezés fejezetei

A bevezetést követő második fejezetben az amerikai szakirodalom mérvadó iskoláira támaszkodva vizsgálom és írom le a kooperatív tanulásszervezés általános és generatív modelljét, amely a kooperatív alapelveket érvényesítő struktúrákra épül (Kagan 2001, Arató - Varga 2006.).

A következő fejezetben a hazai neveléstudományi és pedagógiai diskurzusban kutatom a kooperatív alapelvek nyomát, megvizsgálva a hagyományos és kooperatív csoportmunka közötti különbséget, s azt is, hogy a hazai adaptációban mennyire kapott jelentőséget, hangsúlyt az alapelvekre épülő strukturális megközelítés.

E két fejezet összegzéseként teszek kísérletet arra, hogy bizonyítsam, az általam felvázolt, kooperatív alapelvekre épülő strukturalista/posztstrukturalista modell rendelkezik azokkal a paradigmatis jelekkel, amelyeket Thomas S. Kuhn megadott a tudományos diskurzus számára.

Az ötödik fejezetben írom le azt a fejlesztési modellt, amelyben a kooperatív alapelvek érvényesítésére törekedtek a fejlesztők (Arató – Varga 2005), vagyis kiterjesztették az alapelvekre épülő modellt közoktatás-fejlesztési szintre is. Ebben a fejezetben megvizsgálom azt a kutatói törekvést is, amely a fejlesztésben résztvevőktől függetlenül vizsgálódva, a kooperatív paradigmára épülő (a későbbiekben bemutatott) a kooperatív alapelvek vizsgálatát kívánták alkalmazni a pedagógiai gyakorlat megfigyelésére, s amely szintén ennek a közoktatás-fejlesztési modellnek az eredményességét kutatta.

A következő fejezetben a 2004-es, valamint 2008-as kutatásunkat mutatom be, amelyet Pintér Csabával és Varga Arankával végeztünk. Itt most először közlöm azokat az összefüggéseket, amelyek a 2004-es kutatás folytatásaként a horizontális kooperatív eszközök szerepét mutatják meg az intézményfejlesztés szintjén.

A zárófejezetben összefoglaló jelleggel vizsgálom a kutatási kérdéseket és hipotéziseket, az értekezés eredményeit a vizsgált kutatási területek szempontjából. Vagyis összefoglalom a kooperatív tanulás szervezés egy lehetséges, általános és generatív, paradigmatis jegeket felmutató modelljének legfontosabb ismérveit, összefoglalom továbbá az alkalmazhatóságára és kiterjeszhetőségére irányuló kutatások eredményeit.

2. Struktúra és/vagy kompetencia? – Az amerikai szakirodalomban kirajzolódó általános kooperatív tanulásszervezési modell¹

Az alábbiakban a kooperatív alapelvek általános modelljéhez vezető utat mutatom be a kooperatív tanulásszervezést megalapozó amerikai iskolák elképzeléseit elemezve. Ebben az elemzésben annak a komplex alapelvrendszernek a nemzetközi szakirodalmi háttérét igyekszem nyomon követni, amelyet Varga Aranka szerzőtársammal közösen az Együtt-tanulók kézikönyvében először részletesen bemutatunk (Arató – Varga 2006.) Elsősorban három, meghatározó amerikai kooperatív műhely elképzeléseinek összevetése mentén hozom összhangba az általunk felvázolt alapelvrendszert a nemzetközi szakirodalommal (Eliot Aronson, a Johnson testvérek és Spencer Kagan kerül szóba itt első sorban).² E kortárs amerikai műhelyek szövegeinek lebontásával, modelljeik strukturális sajátosságainak elemzésével, intertextuális összefüggéseinek felhasználásával ugyanakkor komplex kooperatív olvasatot adok, amelyben az alapelvek mentén összehangolhatóak a különböző kooperatív iskolák elképzelései. Olyan olvasatot egyben, amelyben kézzelfoghatóvá válnak a kooperatív rendszerekre általánosan jellemző gyakorlati alapelvek, amelyek az értekezés további részében egy lehetséges általános kooperatív modell paradigmaticus szabályrendszereként, szimbolikus általánosításainak rendszereként (Kuhn 2002:187) bontakoznak ki.

Aronson poszt-strukturalista modellje - a mozaik módszer

Az amerikai, kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos iskolák az általam bemutatásra kerülő általános modell szempontjából, s nem történeti értelemben, mind „Aronson köpönyegéből bújtak elő”. A hazai recepcióban a legutóbbi időkig még kevésbé jelent meg

¹ Ennek a fejezetnek az első része megjelent az Iskolakultúra című folyóiratban (Arató 2010).

² Eliot Aronsonnal és Spencer Kagannal egyszerre találkozhatott az érdeklődő tudományos közélet, így jómagam is, két egymástól független rendezvényen, Budapesten, 2009 októberében.

Aronson munkásságának e termékenyítő hatású gondolatrendszere (The Jigsaw classroom, Aronson és Mtsai 1978), amely a mozaik rendszerű tanulásszervezésben megalkotja az együttműködésre épülő tanulás kezdeti, de már struktúraváltó modelljét.³ Annak ellenére nem jelent meg ez az aronsoni újítás hangsúlyosan, hogy Aronson A társas lény című könyvének 1978-as magyar kiadása az első híradás a strukturális megközelítésre épülő kooperatív modellekről, hiszen a könyv egyik fejezete kifejezetten a mozaik módszerrel kapcsolatos szociálpszichológiai tapasztalatokról szól (Az előítélet című fejezet, Aronson 1978: 183-197.).

Aronson és kutatótársai egy texasi középiskolában vizsgálták az integráció (különböző kulturális hovatartozású gyerekek együttnevelése) sikertelenségének okait, s döntően a hagyományos tanulásszervezési struktúrában látták a problémák gyökerét. Azt vették észre, hogy az interetnikus kapcsolatok kialakulásának akadályai a hagyományos tanulásszervezési eljárás, a versenyztetésre épülő frontális óravezetés, amely egyrészt minimális interakcióhoz vezet a diákok között, másrészt azoknak a diákoknak kedvez, akiknek az otthoni szocializációja közelebb áll az iskola és a tanár szocio-kulturális hátteréhez. Olyan megoldást kerestek tehát, amely pozitív egymásrataltsághoz vezet a tanulásszervezés átalakításával. Ez az eljárás lett a mozaik módszer.

A mozaik módszer lényege, hogy az egy osztályba járó gyerekeket a nemek, kulturális hovatartozás, szociális helyzet, képességek fejlettsége szempontjából heterogén csoportokra osztják (6 fő alkot egy csoportot), s adott óra, vagy órák tananyagát felosztják annyi részre, ahány csoporttag van egy csoportban. Az egyes csoporttagok tehát különböző anyagrészt dolgoznak így fel. A kiscsoportok közösen feldolgozzák, megvitatják, értelmezik, jegyzetelik, megtanulják az egyes anyagrészeket. Az azonos témán dolgozó csoporttagok konzultálhatnak más csoportok azonos témájú „szakértőivel”, közösen is felkészülhetnek.

³ Bár a magyarul 1978-ban megjelent A társas lény című művében már egy teljes fejezetben foglalkozik a mozaik módszer tapasztalataival (Aronson 1978: 210-217.)! Éppen jelen értekezés elkészítésével egy időben jelent meg Aronson Columbine után című könyve (Aronson 2009), amelyből úgy tűnik, hogy a szociálpszichológia felfedezései nemcsak itthon, hanem az amerikai recepcióban sem érintették mélyen a neveléstudományi és pedagógiai diskurzusokat (Aronson 2009: 32-33.) olyan széles körben, ahogyan az az eredményesség alapján várható lett volna. A könyv hazai kiadása kapcsán Aronson látogatást tett Magyarországon, s talán ez az esemény is ráirányítja a figyelmet a hazai diskurzus fent említett hiányosságaira, s megindul az aronsoni felismerések szélesebb körű megismerése a neveléstudomány művelői és hallgatói körében.

Kagan írja le az aronsoni mozaik egy másik változatát, amelyben az eredeti csoportokban különböző témákon dolgozó csoporttagok átülnek a többi csoportban velük azonos témán dolgozó társak „szakértői” mikrocsoportjába. Ebben a verzióban a csoportjukban egyéni témával rendelkező csoporttagok ily módon a felkészüléshez is kapnak mikrocsoportos segítséget. A következő lépésben az anyagrészek szempontjából heterogén eredeti kiscsoportokba térnek vissza, amelyekben tehát legalább egy-egy „diákszakértője” minden anyagrésznek helyet foglal. Ekkor ezekben a kiscsoportokban folyik tovább a tanulás. Az egyes területeken ismereteket szerző „diákszakértők” a szakirodalom (tankönyv), a szakértői csoportjuk közös jegyzetei, demonstrációs dokumentumai segítségével megtanítják társaiknak a saját anyagrészeit, s társaik előrehaladását az általuk tanított anyagrészben ellenőrzik is. Mindenki megtanítja a többieknek a saját, abban a csoportban csak általa ismert anyagrészét, ezért úgy áll össze a résztvevő gyerekek számára a teljes tananyag, mint egy mozaik. A tanár szerepe a mozaikban alapvetően az előkészítésben, a tanulócsoportok szervezésében-kialakításában, a tanulási tevékenység monitorozásában, az együttműködéshez szükséges képességek fejlesztésében, az egyéni érdeklődések mentén biztosított további források előteremtésében áll.

Aronson mozaik modellje posztmodernnek, vagy poszt-strukturálisnak tekinthető annyiban, hogy a modern XX. és az azt megalapozó századok során kibontakozó közoktatás diskurzusrendjéhez képest (amelyre jellemző többek között a hierarchikus tudáselsajátítási rendszer érintetlenül hagyása a mindennapi gyakorlat szintjén) strukturális paradigmát nyit meg.⁴ Vagyis nem új curriculumot, pedagógiai programot, módszertant alkot, hanem szociálpszichológiai szempontból indokolt, együttműködési helyzeteket kialakító, strukturális elveket vezet be. Az első ilyen elv a pozitív egymásrautaltság⁵ volt. A feladatokat úgy alakítják ki, hogy a gyerekek egymás nélkül ne tudják megoldani azokat.

⁴ Függetlenül attól is ő nyitja meg ezt a paradigmát, hogy Kagan az, aki a strukturális nézőpontot hangsúlyozza munkáiban, nemcsak a magyarra is lefordított kézikönyvében, hanem cikkeiben is. A *The Structural Approaches to Cooperative Learning* című írásában (Kagan 1990) is a kooperatív tanulás strukturális megközelítése mellett teszi le voksát, s hoz fel gyakorlati példát érvrendszerére szemléltetésére. A 2009-ben Budapesten tartott találkozón Aronson elfogadta, hogy az egyik legfontosabb és a tanárok számára legnehezebben megérthető felismerés éppen az volt, hogy a mozaik módszer alkalmazásakor a tanulás struktúráját kell megváltoztatni.

⁵ Az angolban „interdependence”, a későbbi kooperatív szakirodalomban „positive interdependence”. 1978-ban Erős Ferenc „kölcsonös függésnek” fordítja (Aronson 1978), Horváth Attila 1995-ben „pozitív interdependenciának” a Johnson testvérek nyomán (Horváth 1995), mára a diskurzusban inkább elterjedt a pozitív, vagy építő, illetve ösztönző egymásrautaltság kifejezés (Kagan 2001, Arató-Varga 2006, Orbánné 2009).

Például egyetlen gondolkodtató feladatot kap egy kiscsoport. Ha egyikük már rájött a megoldásra, akkor még nem végeztek, mert meg kell győződniük arról, hogy mindenki le tudja-e vezetni a megoldást, mert a tanár, vagy egy másik csoport véletlenszerűen választ ki valakit majd ellenőrzéskor a csoportból, s a feladat akkor tekinthető megoldottnak, ha bárkit választanak is, le tudja vezetni a csoport megoldását. A pozitív egymásrautaltsághoz hasonlóan konkrét és egyszerű alapelvekkel a kooperatív paradigma leépíti a tanulásban résztvevők mindennapi tevékenységének évszázadokra visszanyúló korábbi struktúráját egyben átstrukturálva – egyszerűen dekonstruálva – azt. Ezáltal haladja meg nemcsak a hagyományos intézményi tanulásszervezési struktúrákat (poszt-strukturális), hanem paradigmaváltást eredményez a tudás konstruálásának szemléletében, illetve az általános humánfejlesztési kérdések szempontjából is (posztmodern).

Aronson és munkatársai a közoktatási integráció kapcsán felmerült előítéletes attitűdök leépítésének érdekében döntöttek úgy, hogy a viselkedési keretek megváltoztatásával próbálnak attitűdváltozást elérni, építve a szociálpszichológiában feltárt elkerülhetetlenség pszichológiájára, valamint a kognitív disszonancia elméletre (Aronson 1978, 2008, 2009). Kutatásuk igazolta, hogy a tanulási tevékenységek átstrukturálása a mozaikra épülő tanulásszervezés segítségével, valóban a szociális képességek változását idézte elő. Az elfogadás, az empátia kölcsönösen növekedett a különböző fiatalok között. Kutatásukból az is kiderült, hogy a személyes képességek területén (pl. pozitív én-kép), valamint a kognitív-tanulási képességek területén is minden egyes résztvevő fiatal fejlődése bizonyítást nyert összehasonlítva a hagyományos tanulásszervezési struktúrák (pl. frontális osztálymunka) hatékonyságával, eredményességével és méltányosságával. Az előnyösebb szociális-társadalmi helyzetű gyerekek ugyanúgy tudtak teljesíteni, mint a hagyományos rendszerben tanuló társaik, míg a hátrányosabb helyzetű tanulók a hagyományos strukturális feltételek között tanuló társaikhoz képes többszörös hatékonysággal és eredményességgel fejlődtek tanulási, kognitív képességeikben is.

A tanulásszervezés átstrukturálásával az új aronsoni megközelítés együttműködést ösztönző, és arra épülő, strukturális garanciákat épít ki (mint például a pozitív egymásrautaltság

A fogalom Lewin (Lewin 1935) és Deutsch nyomán (Deutsch 1949, 1962) terjed el, Aronson is Deutsch-ra hivatkozik (Aronson 2008:340) a fogalom bevezetésekor, A Johnson testvérek ugyanakkor kiemelik Deutsch megkülönböztetését (Johnson 1999:186), amelyben negatív egymásrautaltságról (versenyhelyzet) és pozitív egymásrautaltságról (kooperáció) beszél (Deutsch 1949, 1962). Későbbi publikációiban Deutsch elismeri Johnsonék munkásságát és interpretációit, s kifejezetten továbbra is megerősíti a pozitív és negatív egymásrautaltság fogalmi megkülönböztetését (Deutsch 2006:24-29).

megteremtésének szükségszerűsége és az ezt generáló mozaik módszer) a szociális kapcsolatok fejlődése céljából. A kooperatív tanulásszervezés későbbi modelljei – Aronson nyomán, de őt számos szempontból kiegészítve – további strukturális garanciákat építenek be az együttműködést biztosítandó (megszüntetve a hierarchikus, vagy moralizáló logikára épülő osztálytermi struktúrákat), így a tanulók csak együttműködve jutnak előre a tudáselsajátítás folyamatában. Az együttműködés biztosítása a mindennapi gyakorlatban valódi változásokat ér el az oktatás-nevelés minőségének mindhárom szempontjából (eredményesség, hatékonyság, méltányosság).⁶ Az elmúlt több mint három évtizedben egyértelműen bebizonyosodott, hogy az együttműködés inkluzív garantálása strukturális eszközökkel (vagyis a későbbi kooperatív tanulásszervezéssel), nemcsak a gyerekek szociális és személyes képességeit fejleszti, hanem elősegíti a tudáshoz való egyenlő, individuális hozzáférést is. Az együttműködően strukturált tanulási helyzetben minden szereplőnek nagyobb esélye van sikeresen kialakítani és megvalósítani tanulási elképzeléseit.

Aronson mozaik modelljét a korábban szegregáltan nevelt színes és fehér bőrű, angol és spanyolajkú fiatalok integrált nevelése következtében megjelenő iskolai erőszakra adott válaszként dolgozta ki. Átstrukturálta a mindennapos iskolai-pedagógiai gyakorlat terét és tanulási helyzeteit a mozaik módszerrel, hogy elősegítse a személyes és szociális kompetenciák fejlődését. Közben az is kiderült tehát, hogy az együttműködésre épülő tanulásszervezési struktúra a résztvevők kulturális és szociális háttérétől függetlenül képes minden egyes résztvevő egyéni fejlődését, igényeinek és szükségleteinek megfelelően, elősegíteni a tudáselsajátítás folyamatában is. Vagyis Aronson kooperatív modelljével arra a kérdésre is megtalálja az egyik valós érvényű választ, hogy van-e olyan eleme a közoktatásban alkalmazható pedagógiai gyakorlatnak, amely a szociális háttértől függetlenül képes minden résztvevő előrehaladását biztosítani.⁷

Aronson mozaik modellje a mai, szigorúbb értelmezésekre és alapelvekre épülő kooperatív tanulásszervezés szempontjából szubkooperatív jellegű. Ez annyit jelent, hogy bizonyos alapelvek (pl. pozitív egymásrautaltság, egyéni felelősségvállalás) már érvényesülnek benne, de számos olyan alapelv nem (pl. mindenkire kiterjedő párhuzamos és személyes interakciók,

⁶ Stanne-nel közös metaelemzésükben a Johnson testvérek 164 kutatási jelentést és tanulmányt elemeznek ebből a szempontból (Johnson és mtsai 2000). Elsők között Slavin hívja fel a figyelmet a kooperatív tanulásszervezés eredményességére (Slavin 1977, 1978A, 1978B), de az amerikai recepcióban többet hivatkozott cikke négy évvel későbbi (Slavin – Karweit 1981), Aronson, Kagan és a Johnson testvérek egyaránt hivatkoznak rá.

⁷ Ezt igazolja Harold Wenglinsky is Johnson testvérektől, Salvintól és általában a kooperatív műhelyektől függetlenül (Wenglinsky 2000, 2002).

egyenlő hozzáférés és részvétel, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság, tudatos kompetencia-fejlesztés), amely nélkül viszont ma már nem tekintünk egy tanulószervezési eljárást kooperatívnak. A fentiek alapján azonban leszögezhetjük, hogy Aronson az elsők között nyitja meg a neveléstudomány számára a kooperatív strukturális nézőpontot a mindennapi gyakorlat szintjén elemezve azt. S az elsők között alakít ki hierarchikus tanulószervezési eljárás helyett partneri helyzetre épülő horizontális, ezáltal ahierarchikus, kooperatív struktúrákat szociálpszichológiai indokokra hivatkozva.

A kooperatív tanulószervezést meghatározó johnsoni alapelemek és kagani alapelvek összehasonlítása

A bevezetőben említett további két amerikai iskola kétféle megközelítésben látja a közöttük lévő különbségeket. Roger T. Johnson az elméleti-pedagógiai megközelítéshez sorolja a kagani elképzeléseket, sajátjukat pedig – Lewin és Deutsch nyomán – a társadalomelméleti (social theory) megközelítéshez,⁸ olvasatunkban egyben tehát a szociálpszichológiai, aronsoni paradigmához is. Kagan azonban máshol látja a különbséget: szerinte a kooperatív tanulószervezés lelke a kooperatív struktúra (Kagan structures), míg olvasatában a Johnson testvérpár a kompetencia-fejlesztésre helyezi a hangsúlyt (Kagan 2001B). A kooperatív paradigma általános, alapelvekre épülő modelljét a kagani nézőpont „struktúra versus kompetencia” értelmezési kerete jobban megragadhatóvá teszi, mint az iskolák közötti különbségeket eszmetörténeti szempontból tálaló johnsoni megközelítés. Az iskolák összevetését éppen ezért alapvetően Spencer Kagan összehasonlító cikke⁹ mentén végezzük. Kagan a Johnson testvérek és saját iskolájának különbségeit foglalja össze írásában.

⁸ A Johnson testvérek által vezetett Cooperative Learning Center hivatalos honlapján a Minnesotai Egyetemen (University of Minnesota) kérdések és válaszok rovatban nyilatkozik Roger T. Johnson a Kagan féle vitacikk kapcsán a két iskola közötti különbségről (<http://www.co-operation.org/pages/qanda.html>), de ugyanakkor Johnson és mtsai 1994:13-15, Johnson - Johnson 1999:186-188 is.

⁹ A cikk Kagan structures and Learning together – What is the Difference? címmel jelent meg (Kagan 2001B). A Kagan structures a magyar Kagan kiadás fordításában kagani módszerekként szerepel. Ez a fordítás éppen azt fedi el, ami vizsgálatunk szempontjából döntő, hogy itt nem módszerekről, hanem struktúrákról van szó. A továbbiakban struktúrákként hivatkozom a Kagan structures-re, a kooperatív struktúrákra vagy struktúrák/módszerek jelöléssel. A Learning together egyértelmű utalás a Johnson testvérek iskolájára, az ő programjuk egyik elnevezése ugyanis „Learning together”. A kooperatív tanulásnak ezt a jelentésárnyalatát kívántuk az Együtt-tanulók kézikönyvében együtt-tanulásként érzékeltetni. Ebben a szövegben azonban már a kooperatív tanulás szinonimájaként használom az együtt-tanulás kifejezést. Az együtt-

Johnsonék alapelemként¹⁰ emelik ki a pozitív egymásrautaltságot, a személyes előmozdító interakciókat, a személyes felelősségvállalást, egyéni számonkérhetőséget, az interperszonális és kiscsoportos képességek fejlesztését, valamint a folyamatos csoportértékelést és - fejlesztést. Kagan – Kooperatív tanulás¹¹ című könyvében is kifejtett – másik hat elemet említ: a csoportok/capatok¹² jelentőségét, az együttműködési szándék felélesztését, a hatékony tanulásszervezési módok, a szociális képességek fejlesztésére épülő eszközök, a kooperatív struktúrák és a kooperatív alapelvek (pozitív egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel és párhuzamos interakció) használatát. Ha e két listát összevetjük, akkor azonnal szembetűnik, hogy számos elem egyezik, vagy számos elem valamilyen módon tartalmazza egymást. A kagani elemek megfeleltethetőek a johnsoni elemeknek, és viszont. A csoportok/capatok hangsúlyos kagani használata a Johnson testvéreknél a csoportbeli viselkedést segítő képességek és a folyamatos csoportértékelés és -fejlesztés alapelemként jelenik meg hangsúlyosan. Szintén e két johnsoni alapelemhez köthető két további – Kagannál külön elemnek számító – kulcsfogalom: az együttműködési szándék érvényesülését elősegítő tevékenységek és a hatékony tanulásszervezési technikák. Johnson testvéreknél a csoportértékelésnek és – fejlesztésnek éppen az a szerepe, hogy élővé, valóságossá és hatékonyá tegye az együttműködést, oly módon, hogy mindenkinek a tanulási igényei,

tanulás a magyar Kagan-kiadásban is kifejezetten a johnsoni hagyományokra referál, például a johnsoni iskola alapművéből, a *Circles of learning*-ből (Johnson és mtsai 1984.), szinte egy az egyben átvett fejezet címe is „Együtt-tanulás” (Kagan 2001A, 5:9-5:10).

¹⁰ „Basic elements of cooperative learning” (Johnson és mtsai 1984, Johnson – Johnson 1999), bár Kagan pontatlanul „basic conditions”-ként hivatkozik a johnsoni alapelemre írásában (Kagan 2001B: 21), a Johnson testvérek később is így, vagy amikor tágabb értelemben beszélnek a kooperatív paradigma előfordulásáról, akkor is „basic components”-ként (Johnson és mtsai 1994). Kagan ezzel mintha egy kicsit tompítani akarná a Johnson testvérek felfogásában is jelentkező, tudatos tanulásszervezési folyamatok szerepét a johnsoni modell bemutatásakor. Kagan olvasatában a Johnson testvérek meghatározását deskriptív jellegűnek értelmezi, amely meghatározza a kooperatív tanulás feltételeit. Ezáltal tompítja a preskriptív olvasat lehetőségét, hiszen, ha valami – akár külsőként is felfogható – feltétele csupán valaminek, az nem jelenti azt, hogy nekünk tudatosan alkalmazott alapelemként kell beemelnünk szervezésünk látókörébe –, bár Johnsonék felfogásához mégis ez utóbbi megközelítés áll közel. Olvasatunk szerint ugyanis, ezeket a johnsoni alapelemeket (basic elements) a pedagógusoknak tudatos eszközökkel kell biztosítani a kooperativitásra törekvő tanulásszervezési helyzetekben, ezért beszélhetünk alapelemről, „építőkövekről”, s nem egyszerűen feltételekről, kondíciókról a johnsoni modell kapcsán.

¹¹ Spencer Kagan Kooperatív tanulás címmel megjelent fordítását (Kagan 2001A) tekintjük a hazai Kagan adaptáció alapművének.

¹² Fontos itt megemlíteni, hogy az eredetiben „team” (csapat) kifejezés szerepel, a magyar kiadás fordításában azonban „csoport”-ként találjuk meg. Lényeges azonban, hogy nem az angol „group” (csoport) szót használja, mert későbbi érvelésében a két iskola különbségének részletezésekor éppen e két kifejezés különbségére épít.

együttműködési szándékai érvényesülhessenek. A csoportértékelés – mint az autentikus visszajelzés eszköze – pedig kifejezetten az egyre hatékonyabb és eredményesebb együttműködési, csoportműködési technikák tudatos alkalmazására és kifejlesztésére épül.

Az interperszonális és a kiscsoportos viselkedést segítő képességek¹³ johnsoni alapeleme világosan összekapcsolható Kagan szociális képesség fogalmával.

Az igazán izgalmas összefüggéseket a struktúrák és kooperatív alapelvek kagani fogalmi körvonalazzák. Az egyik lényeges különbség Kagan számára a két iskola között, hogy a Johnson testvérek iskolája nem tárgyalja a kooperatív struktúrák/módszerek jelentőségét. Kagan szerint a kooperatív struktúrák/módszerek azáltal, hogy lépéseik során érvényesítik, magukba építik a kooperatív alapelveket,¹⁴ a kooperatív tanulás szervezés lényeges alkotóelemét képezik.

Két ilyen kooperatív alapelvet mindkét iskola említ: a pozitív egymásrautaltságot és az egyéni számonkérhetőséget és – Johnson testvéreknél – a személyes felelősségvállalást. Kagan két további nagyon fontos alapelvvel egészíti ki a kooperatív alapelvek „tortáját”:¹⁵ az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció alapelveivel.

Az egyenlő részvétel alapelvként/alapelemként kimondatlanul – de Kagan szerint is – érvényesül a johnsoni iskolában: ugyanis ők is beszélnek minden résztvevő egyenlő részvételéről a kooperatív tanulási folyamatban. Ezt a megközelítést Kagan saját modelljében önálló alapelvként emeli ki.

Másik fontos kagani alapelv a párhuzamos interakció.¹⁶ Ez az alapelv kimondja, hogy egy időegység alatt minél több interakciót kell párhuzamosan lebonyolítani az együtt-tanulás során.

¹³ „Interpersonal and small-group skills” (Johnson és mtsai 1999).

¹⁴ „... the structures have the basic principles of cooperative learning „built-in” to their steps...” (Kagan 2001B: 22)

¹⁵ A négy alapelvet a PIES (piték) mozaikszóval jelöli Kagan (az alapelvek angol kezdőbetűiből áll össze a szó: Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interactions), számomra azonban ezek inkább tortaszeletek. A tortaszelet talán jobban érzékelteti, hogy a négy alapelv együttes alkalmazása adja ki a kooperáció teljes tortáját. Kagan az alapelvek mentén történő strukturális elemzést, PIES analízisként említi.

¹⁶ Az eredetiben „simultaneous interaction” (Kagan 1992), a Kagan könyv magyar fordításában „párhuzamos interakció”. Véleményünk szerint ez utóbbi kifejezőbb. A szimultán szó magyar sportnyelvi konnotációja azt sugallja, mintha itt egy mester játszana több csoporttal párhuzamosan, noha az együtt-tanulás során inkább arról

Kagan szerint tehát e fenti – a másutt általunk már részletesebben tárgyalt (Arató - Varga 2006:13-49.) – alapelveket építik magukba a kooperatív struktúrák, s ez által hordoznak garanciát a hatékony és eredményes együttműködés kialakulására. Kagan tanításának ez a két pontja – a struktúrák és alapelvek – valóban kulcsjelentőségű egy általánosnak tekinthető, kooperatív alapelvrendszer megalkotása szempontjából. Ezeket Kagan egyébként a két iskola közötti különbség kulcspontjainak is látja, így külön-külön is tárgyalja őket az iskolák közötti különbségeket részletező részben.

Kagan kooperatív struktúrákon olyan – az alapelvek mindegyikének megfelelő – tartalomfüggetlen módjait érti a diákok közötti interakciók kialakításának, amelyek lépésről lépésre meghatározottak, bármikor megismételhetők – bármely tananyagon, bármely korosztálynál működnek. Kagan olvasatában a Johnson modell nem tartalmaz konkrét kooperatív struktúrákat, míg a Kagan iskolának mindig is a lényegét képezte a jól használható kooperatív struktúrák/módszerek leírása (már több mint 150 leírt modellnél tartanak, Kagan – Kagan 2009). Johnsonék ugyanakkor (ellentmondva a kagani olvasatnak) egyébként az építő egymásrautaltság és a személyes felelősségvállalás bemutatása kapcsán kifejezetten hivatkoznak konkrét kooperatív struktúrákra/módszerekre – például az Aronson féle mozaik módszerre, vagy Kagan páros ellenőrzésére – szándékuk éppen az, hogy bemutassák, hogyan érvényesül például a pozitív egymásrautaltság ezekben a módszertani példákban.

A két iskola különböző megközelítésének közös tanulsága számunkra az, hogy a struktúrák szerepe valóban meghatározó a kooperatív tanulásszervezés szempontjából. Továbbgondolva azonban Kagan állítását, úgy gondoljuk: bármilyen tanulásszervezési struktúra (nemcsak a Kagan által összegyűjtött 150) kooperatívnak tekinthető, ha megfelel a kooperatív alapelveknek. Kagan két johnsoni módszert és két Kagan féle struktúrát elemezve meggyőzően be is mutatja, hogy hogyan lehet egy eszközzel, vagy tanulásszervezési struktúráról megállapítani a kooperatív alapelvek segítségével, hogy mennyire tekinthető kooperatívnak. Ez a kooperatív elemzési modell (PIES alapelvelemzés) esélyt ad arra, hogy felállíthassunk egy az együtt-tanuláshoz vezető, kooperatív rendszereket általánosan meghatározó alapelvrendszert.

Kagan a struktúrák/módszerek szerepét hangsúlyozza a johnsoni kooperatív foglalkozásokkal szemben is. Kagan szerint a kooperatív struktúrák/módszerek – ha valaki

van szó, hogy az interakciókat egyenrangúnak tekintjük, és arra törekszünk, hogy minél több interakció valósuljon meg egy adott időegység alatt, egymással párhuzamosan. A „párhuzamosság” ebben az értelemben az interakciók egyenrangúságát hangsúlyozó johnsoni szempontokat is jobban képviseli.

kellő tapasztalatot szerzett alkalmazásukban és széles repertoárral rendelkezik használatuk területén – bármikor bevethetőek, akár egyetlen tanóra tíz-tizenöt percében is. A Johnson testvérek szerint viszont az együtt-tanulás során olyan komplex foglalkozásokat kell szervezni, amelyek figyelembe veszik a tanulásban résztvevők, a tananyag, a tantárgyak elvárásait és az egyes tanulási helyzetek egyediségét. Míg Kagan a széles módszertani repertoárra helyezi a hangsúlyt, addig véleménye szerint Johnsonék a tervezésben és a kivitelezésben való jártasságot tekintik célnak.

Ha jobban szemügyre vesszük Kagan érvrendszerét, kiderül, hogy valójában a pedagógusok képzésével kapcsolatban állítja a struktúrák elsődlegességét a pedagógus kooperatív kompetenciáinak fejlesztésével szemben. Kagan azt üzeni, hogy elég, ha kimodellezünk 100-150 struktúrát/módszert. Így, ha a tanárok az óra egy-egy szakaszában a begyakorolt struktúrák közül gyorsan elő vesznek egyet, akkor kooperatív keretekben zajlik tovább az óra. Kagan szerint fölösleges azzal terhelni a tanárokat, hogy komplex kooperatív óraterveket alkossanak, elég, ha a jól bevált Kagan féle struktúrákat alkalmazzák.

A két iskola tanítása számomra itt mégis összekapcsolódik. Egyik oldalról fontos, hogy Kagan az alapelveknek megfelelő struktúrák/módszerek jelentőségéről beszél a kooperativitás garantálása kapcsán, ugyanakkor éppen ilyen fontos, hogy Johnsonék kiemelik a kooperatív tanulásszervezés komplex, csoportfejlesztésre épülő jellegét, valamint benne az individualizáció és perszonalizáció, vagyis az egyediséget és személyiséget figyelembe vevő, s arra építő inklúzió szerepét.

A Johnson testvérek felhívják a figyelmet a tanári szerep megváltozására: az együtt-tanulás lényege éppen az, hogy minden résztvevő egyre inkább autonóm módon és a többiekkel együttműködve vegyen részt a kölcsönös tanulásban. A kooperatív tanulás lényeges attitűdje számukra az individualitás és a személyiség tiszteletben tartása a demokratikus alapelveknek megfelelő formákban. Vagyis éppen úgy tiszteletben kell tartani a pedagógus alkotói szabadságát, mint a tanulásban résztvevőkét. Ehhez nélkülözhetetlen, hogy minden résztvevő – köztük a pedagógusok is – személyes, szociális és tanulási képességeit tudatosan fejleszthesse a közös tanulás során. A pedagógusnak olyan széles repertoárral kell rendelkeznie a kooperatív és pedagógusi kompetenciák területén (ebben tehát egyetértenek Kagannal), hogy kreatívan és rugalmasan tudjon reagálni a tanulásban résztvevők igényeire és szükségleteire. Johnsonék számára az együtt-tanulás komplexen tervezett folyamat, ahol nemcsak akadémikus, hanem – a résztvevőket bevonó – tudatos együttműködési és egyéb, kompetencia-fejlesztési célokat is kitűznek a pedagógusok és a résztvevők. A tanulási folyamatokat pedig úgy tervezik meg, hogy az osztálybeli munka során a pedagógusnak ne

legyen más dolga, mint megfigyelni tanítványait tanulás közben, beavatkozni a közvetlen kompetenciafejlesztési helyzeteknél (pl. konfliktushelyzet), vagy kooperatívan kiigazítani a megtervezett folyamatot, ha szükséges.

A Johnson testvérek hangsúlyozták elsők között a pozitív egymásrautaltság rendszeralkotó szerepét a kooperatív rendszerek kialakításában.¹⁷ A pozitív egymásrautaltság, másképpen az építő és ösztönző egymásrautaltság, a pedagógus és gyerek, de pedagógus és szülő viszonylatokra is érvényes. Olyan rendszereket kell kialakítani Johnsonék szerint, amelyek a pedagógusra is ösztönzően hatnak, melyek kibontakoztatják a pedagógus alkotóképességeit a kooperatív tanulás szervezése során. Ösztönzőeket abban az értelemben is, hogy az együttműködés felé terelik a résztvevőket az alkalmazott struktúrák, forrás- és feladatleosztások. Ugyanakkor a pozitív egymásrautaltság azt is jelenti, hogy a kooperatív rendszerekben úgy szervezik, alakítják ki a tanulási folyamatokat, hogy abban mindenki tudása megjelenhessen, és egymásra épülhessen.

A strukturális kooperatív alapelvek rendszere

Úgy tűnik, hogy a kagani struktúra-fogalom kibontásával kapcsolhatjuk igazán össze a kétféle megközelítést. Kagan strukturalista felismerése, hogy lépésről lépésre leírt, modellezhető-leírható, ezáltal a kooperatív alapelvek érvényesülésének nyomon követését garantáló struktúrákban kell gondolkodni, ha kooperatív tanulásszervezésről beszélünk - megkerülhetetlen. Ugyanakkor a "social theory" felől érkező Johnsonék kiemelik a spontaneitásnak, az autonóm gondolkodásnak, valamint az egyén individualitásának és személyiségének teret adó, komplexebben tervezett, nyitottságra épülő, befogadó foglalkozások/struktúrák szerepét az együtt-tanulási folyamatokban.

Látható, hogy a kooperatív struktúrák kialakítása mindkét iskolában alapelveként szabályozza a gyakorlatot. (Egyébként Johnsonék a kooperatív struktúra kifejezést használják, Johnson és mtsai 1984, 1994, Johnson – Johnson 1999). Kagan alapján olyan struktúrákat kell elképzelnünk, amelyek – ahogyan például a Kagan féle struktúrák is – megfelelnek a kooperatív alapelveknek. Johnsonék nyomán mi azzal egészíthetjük ki mindezt, hogy ezeknek a struktúráknak (a résztvevő tanárookra és diákokra, az iskola társadalmi környezetére, az ismereti forrásokra, valamint a tanulásszervezési változtatásokra) nyitottnak és rugalmasnak

¹⁷ Például a Circles of learning című művükben (Johnson és mtsai 1984) Lewin, Deutsch nyomán.

kell lenniük. A kooperatív alapelveknek komplexen megfelelő, nyitott és rugalmasan együttműködő struktúrák alkalmazása – a két iskola tanításából is kiolvashatóan – önálló, ötödik alapelveként sorolható a Kagan által összeállított négy alapelv mellé. Olvasatunkban tehát, az együtt-tanulás során nem a leírt Kagan-struktúrák a mérvadóak, hanem inkább – akár a kagani minták alapján is összeállítható –, az alapelveknek megfelelő kooperatív struktúrák használata. Ez a strukturális megközelítést rögzítő alapelv arra hívja föl a figyelmünket, hogy önmagában a pedagógus jó szándéka, módszertani felkészültsége még kevés, például a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása szempontjából. A lényeg a tanulásszervezés által meghatározott keretekben, struktúrákban van, azaz abban: hogyan alakítjuk ki a közös tanulás feltétel- és tevékenységrendszerét. A hatékony kooperatív tanulásszervezési rendszerek éppen ezen a területen nyújtanak a pedagógia számára komplex gyakorlati, és a hagyományos tanulásszervezési formákhoz képest hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb modelleket a kooperatív struktúrák/módszerek segítségével.

Ha a strukturális/poszt-strukturális szempontból¹⁸ elemezzük az alapelvek jelentőségét, akkor további – a kooperatív modell komplexitását jobban megragadó – megfigyeléseket tehetünk.

Míg Kagan külön alapelveként említi a kooperatív alapelvek között a párhuzamos interakciót, nem jeleníti meg azt a fontos – strukturális – felismerést, hogy a párhuzamos interakció elvéből automatikusan következik a mikrocsoportok létrehozása (vagyis a kiscsoportok használata nem egy önálló módszertani csatolmány, vagy pillér, ahogyan ő állítja). Hiszen egy harmincfős csoportban akkor lehet a legnagyobb interakciószámot biztosítani, ha párokból álló mikrocsoportokat hoznak létre, ugyanis ekkor tizenöt interakció zajlik egyszerre.

¹⁸ A kooperatív alapelvek alkalmazása a poszt-strukturalista áramlatok által „dekonstrukcióként” jellemzett folyamatot idéz elő a hagyományos oktatásszervezés struktúrájában. Már Varga Arankával leírtuk az Együtt-tanulók kézikönyvében, hogy például „a párhuzamos interakció strukturális eszközökkel alakítja át a tudásról, tanulásról alkotott képünket, hozzáállásunkat. Michel Foucault beszél a lelkipásztori funkcióról, amely szekuralizált formában él tovább a közoktatási rendszerekben. A katedra – mint szószék – és a padok elrendezése – amiben a néma hallgatóság helyet foglal –, szimbolikus rendjével is azt üzeni, hogy a tudás forrása a katedrán szónokló tanár. Ez a lelki-pásztori funkciót idéző tanulási környezet megfelelhet isteni igazságok hirdetésére, vagyis amikor egy isteni közvetítő közvetíti az igazságot a csendben hallgató és együttimádkozó közösségnek. Azonban a közoktatásban másról van szó! A tudományos és társadalomtudományi tudástartalmak természete más. Szerepet kap a kétely, a vita, a bizonyítás, az argumentáció, a megértés. A tudományos igazságoknak ugyanis nem egyetlen forrása van, s az nem is a pedagógus. A párhuzamos interakció révén nem csak hirdethetjük, hogy gyermekközpontú módon közelítünk a tudáselsajátítás folyamatához, hanem valóban „kithetjük a katedrát” az osztályból, és ezzel a gyerekeket engedjük aktívan részt venni a tudással kapcsolatos tevékenységekben.” (Arató - Varga 2006:19.)

Ugyanakkor a johnsoni „face to face, knee to knee, promotive interaction”, vagyis a „személyes előmozdító interakciónak” sem lehet más formája, csakis a pozitív egymásrautaltságban dolgozó mikrocsoport (Johnson – Johnson 1999:187), ahol minden egyes résztvevőnek van elég személyes tere teljes személyiségével (ötleteivel, kérdéseivel, testbeszédével, érzéseivel, félelmeivel... stb.) jelen lenni. Ez Johnsonéknál szintén a 2-3 fős kiscsoporthoz vezet bennünket. Egy két-háromfős csoportban világosan nagyobb esélye van teljes személyiségével részt vennie, vagy akár kifejezett módon el is utasítania az együttműködést egy résztvevőnek, mint egy harmincfős, frontálisan hallgató csoportban. A párhuzamosság elve mellé tehát felsorakozik a személyesség is a Johnson testvérek hozzájárulásaként, s mindkét szempont – az egyik a hatékonyság és eredményesség, a másik a méltányosság és személyesség oldaláról – elvezet a két-háromfős mikrocsoporthoz.¹⁹

Tovább elemezve az összefüggéseket, az előmozdító interakciókon olyan kiscsoportos eszközöket értenek Johnsonék, amelyeket például a heterogenitás, a csoportszerepek, a mozaik módszer, vagy a Johnsonék által is hivatkozott Kagan struktúrák segítségével lehet elérni. Vagyis mindenkire kiterjedő hatékony, eredményes és méltányos „előmozdulásokat”. Míg Johnsonék nem ragadják meg olyan pontosan a párhuzamosság elvét (Kagan ezt megtette), addig az individualitásnak és személyiségnek teret adó személyes keretekre, valamint a heterogén csoportok létrehozásának jelentőségére ők hívják fel a figyelmet. Ezért egészítendő ki a párhuzamosság elve a személyesség elvével, vagyis olyan párhuzamosan futó interakciókat kell tervezni, amelyek mindenki számára garantálják a személyes részvételt.

Pusztán a kagani párhuzamos interakció elvét követve lehetséges homogén csoportok között is párhuzamos interakciót kialakítani, önmagában a párhuzamosság nem garancia a kooperatív tanulás lényegi feltételére: a heterogenitásra.²⁰ A párhuzamosságot ugyanis – Johnsonék nyomán kiterjesztve, s inkluzívabbá téve a kagani nézőpontot – az erőforrások elosztásánál is figyelembe kell venni, vagyis a fejlettségükben és területeikben különböző képességek minél

¹⁹ Kagan a négyfős csoportok mellett teszi le a voksát, érvelésében azonban a négyfős csoporton belüli páros munka nagyobb interakció-variáció lehetőségeire hívja fel a figyelmet a háromfős csoportok párvariációival szemben, vagyis – végül is – a páros munka mellett érvel. Johnsonék a háromfős csoportot, vagy a páros munkát preferálják, véleményük szerint 4-6 főnél nagyobb mikrocsoportot nem érdemes létrehozni.

²⁰ Kagan nem is gondolja lényegesnek a heterogenitást a kiscsoportok kapcsán (például a nyelvoktatásban), mert számára a párhuzamosság a hatékonyság mentén végiggondolt, technikai alapelveként jelentkezik, s nem annyira az eredményesség és méltányosság szempontjait is megjelenítő alapelveként. Ez egyébként teljesen érthetetlen, hiszen a homogén csoport nem felel meg a kagani alapelveknek. (A nyelvoktatás kagani hivatkozása sem állja meg a helyét! Hiszen éppen a nyelvoktatás kifejezetten heterogén környezetet ír elő, ahol is legalább egyvalaki – például a nyelvtanár – abban különbözik a többiektől, hogy beszél a tanulandó nyelvet.)

szélesebb spektrumát kell egy-egy együtt-tanuló mikrocsoportban megjeleníteni egy kooperatív tanulásszervezési helyzetben. Ez azonban homogén csoportok kialakításával nem sikerülhet. Ha például képességek szerinti homogén csoportokat hoznak létre, akkor az erőforrások párhuzamos elosztásának elve sérül. Vagyis nem minden csoport jut hozzá, egymással párhuzamosan ugyanolyan erőforrásokhoz. (Másképpen pedig az úgynevezett „ability grouping”-ról, vagyis a képességek szerinti csoportbontásról már a nyolcvanas években kimutatták, hogy nem eredményesebb még a frontális munkánál sem – ld. például Marzano 2001). Ez sért egy másik – szintén Kagan számára alapvető – elvet is: az egyenlő részvétel elvét. Látjuk azonban ebből a gondolatmenetből, hogy az egyenlő részvételt meg kell előznie az egyenlő hozzáférésnek. Hiszen a homogén csoportokra osztott nagycsoportban nem egyenlő arányban férnek hozzá a kiscsoportok a társaik által már ismert tudáshoz, a fejlettebb képességek gyakorlóinak viselkedési mintáihoz. Éppen a heterogén csoport – mint számos kutatás is bizonyította²¹ – fogja igazán előmozdítani, például a különböző képességek egymásra hatásával, a lényeges tanuláshoz (Rogers 2002) szükséges interakciókat.

A heterogén kooperatív kiscsoport tehát nem önálló, a „kiscsoportos oktatásból” külön módszertani elemként beemelt pillére a kooperatív rendszereknek, hanem egyenes következménye a kooperatív alapelvek – mind a kagani párhuzamos interakció és egyenlő részvétel, mind a johnsoni személyesség és egyenlő hozzáférés – gyakorlati alkalmazásának. A heterogén kooperatív kiscsoport, mint a kooperatív tanulásszervezés strukturális eleme természetesen külön figyelmet is érdemel (például csoportdinamikai, csoportszociális vagy módszertani vizsgálódások, modellértékű leírások, vagy közösségfejlesztési törekvések szempontjából), rendszertani szempontból azonban nem különálló elem. A kagani struktúrákhoz hasonlóan – lévén maguk is strukturális tényezők – a heterogén kooperatív csoportok is az alapelvek alkalmazásának köszönhetően jönnek létre, és állnak rendelkezésre a kooperatív gyakorlat számára.

A két iskola által felsorakoztatott alapelemek nem azonos szinten helyezkednek el, más-más rendszertani területre utalnak. A kooperatív alapelvek kagani felfedezése meghatározó, hiszen le lehet vezetni belőlük a többi alapelemet, ahogyan fenti okfejtésünkben is levezettük belőlük például a heterogén kooperatív kiscsoportok alkalmazását. Egy olyan komplex kooperatív alapelvek-rendszer felvázolására törekszünk a továbbiakban tehát, amely képes logikusan és összefüggően magába illeszteni a legfontosabb elemeit a kooperatív gyakorlatnak.

²¹ Például Johnsonék mellett a teljesen más területen és szempontból kutató Belbin is (Belbin 2003).

Struktúra és/vagy kompetencia

A magyarországi közoktatás-fejlesztési adaptációban gyakran a szociális kompetencia fejlesztése felől tekintenek a kooperatív tanulásszervezésre. A kooperatív tanulásszervezést a szociális kompetenciák fejlesztése felől ragadják pusztán meg, nem látva annak éppen – a számukra is jól ismert – Kagan által hangsúlyozott strukturális jelentőségét a tanulásszervezés átalakításában. Míg a kompetencia-fejlesztés területein belül a szociális kompetencia fejlesztéséhez sorolják a kooperatív tanulást, mint eszközt, addig a többi kompetencia fejlesztésénél nem térnek ki részletesen a fejlesztések tanulásszervezési kereteire. Vagyis a tanárok azon kompetenciáira, amelyek döntően befolyásolják egy osztály mindennapi életének szociális struktúráit, hagyományosan egy hierarchikus, és szegregáló közoktatási rendszerben (Forray – Hegedűs 2003, Havas – Liskó 2006,).

A kooperatív tanulásszervezés – mint fentebb utaltunk rá – bármely tanulási-gondolkodási kompetencia fejlesztésére alkalmas éppen individualizáló és együttműködésre, társas interakciókra épülő tendenciái miatt. Kooperatív keretben minden egyes résztvevő egyéni képességei, igényei, elképzelései tudatosan és inkluzív környezetben feltárhatóak és fejleszthetőek. Így a kooperatív tanulásszervezés bármely kompetencia-terület fejlesztésének megfelelő tanulásszervezési keretet biztosít.

Kagan a gondolkodási képességek minél szélesebb körű fejlesztésének hangsúlyozása közben kifejti, hogy korunk pedagógiai kihívásai között éppen ezen képességeknek a fejlesztése kell, hogy a oktatás-nevelési gyakorlat középpontjában álljon, az információrobbanás, az információs társadalom kialakulása, valamint a folyamatosan változó társadalmi-gazdasági elvárások miatt (Kagan 2005). Kagan szerint még nem létező információk feldolgozására, s még nem létező munkaerő-piaci szerepekre kell felkészíteni a gyerekeket.

Kagan érvrendszere a gondolkodási képességek területén kidolgozandó ahierarchikus képesség-modell mellett²² vonatkoztatandó általában a tanulási helyzettel kapcsolatos kompetenciák területére is. Vagyis miképpen a gondolkodási képességek minél szélesebb körének egyenrangú – és változatos repertoárú – használatát és fejlesztését tűzi ki célul Kagan a kooperatív tanulásban, azonképpen kell a tanulási helyzethez köthető egyéb

²² Kagan az agykutatás legújabb eredményeire támaszkodva cáfolja, hogy a Bloom féle gondolkodási taxonómia modellje leképezi a gondolkodási képességek egymásra épülését. Kagan meggyőzően bizonyítja, hogy a gondolkodási képességek egymástól függetlenül is fejleszthetőek! (Kagan 2005)

kompetenciákkal kapcsolatban ugyanezt tenni. A személyes és társas kompetenciák fejlesztése, vagy a rogersi „lényeges tanulás” (Rogers 2004: 347-368). attitűdjeinek elsajátítása éppen úgy egyenrangúnak tekintendők a gondolkodási képességek fejlesztésével, miképpen a különböző gondolkodási képességterületek egymással. Tehát egy komplex, a résztvevők egyediségéhez, különböző kompetenciaterületeinek és képességeinek állapotához alkalmazkodó kompetenciafejlesztési modellt kell elképzelni, amely nem rangsorolja a fejlesztendő képességeket, hanem a fejlesztést elősegítendő, a mikro- és makrocsoporton belül összekapcsolja azokat a közös tanulási tevékenységek révén, oly módon, hogy az egyéni fejlesztési célok követése a többiek előrelépését is segítse.

A kooperatív alapelvek strukturálisan biztosítják ugyan a személyes együttműködés közvetlen lehetőségét, de nem garantálják a hatékony együttműködést azonnal például egy együttműködési készségek hiányával küszködő csoport esetében. A Johnson testvérek éppen ezért a tudatos kompetencia-fejlesztés szerepét is kiemelik. Azt hangsúlyozzák, hogy a kooperatív struktúrák a kompetencia-fejlesztés gyakorlati kereteit adják csupán. Fontos, hogy a résztvevők felismerjék, miért alkalmasak a bemutatott struktúrák az együttműködés, a közös tanuláson keresztül az egyéni tanulás és karriertervek megsegítésére. Ezért emeltük be – a johnsoni érvekre is építve – a személyes, szociális és kognitív-tanulási képességek tudatos (autentikus visszajelzésre épülő) kompetencia alapú fejlesztését a kooperatív alapelvek rendszerébe (Arató – Varga 2006).

A résztvevők éppen a struktúrák felismert hatékonysága, eredményessége és méltányossága miatt döntenek majd az együtt-tanulás fenntartása mellett. Ehhez a felismeréshez, azonban folyamatos csoportfejlesztésre van szükség – amint azt Johnsonék is hangsúlyozzák, alapelemként jelölve meg a folyamatos csoportértékelést-csoportfejlesztést,²³ amelyben a csoportok kiértékelik és kiigazítják közös együtt-tanulási gyakorlatukat. Az együttműködő struktúrák hatékony gyakorlatában pedig felismerhetővé válnak azok a kooperatív gyakorlati alapelvek, amelyek lehetővé teszik, hogy a résztvevők – autonóm kreativitásuk kibontakoztatásával – a kooperatív tanulás újabb és újabb struktúráit alkossák meg.

²³ Johnsonék a „group processing” kifejezést használják. Ezt a kifejezést a magyar ajkú olvasó a „számítógépfelhasználói” köznyelvből ismerheti. Amikor a korai személyi számítógépek kaptak egy parancsot a felhasználtól, azt írták ki a parancs teljesüléséig: „Processing...”. Vagyis azt a folyamatot jelölték ezzel a kifejezéssel, amikor a számítógép komplex rendszere kiértékelte az adatokat, s annak megfelelően megváltoztatta állapotát, működését. A kooperatív csoportok is így működnek: periódusonként, de folyamatosan áttekintik, kiértékelik a közös tevékenységeket, s a kiértékelésnek megfelelően kiigazítják, továbbfejlesztik együttműködésüket (Johnson és mtai 1984).

Kagan számára a kooperatív struktúrák idő- és energiakímélő eszközök a tanárok számára, szemben a komplex kooperatív foglalkozásokkal. Számára elképzelhető – bár ez egyáltalán nem igazodik Kagan idő- és energiatakarékos szemléletéhez –, hogy egy frontális órának csak egy szelete kooperatív. Ezt természetesen valóban megvalósítható, sőt talán az adaptáció kezdeti fázisában ajánlott is, hogy a kooperativitást csak elemeiben alkalmazza valaki. Elméletileg azonban akkor felelünk meg leginkább a kooperatív alapelveknek és struktúráknak, ha komplex, nyitott és rugalmas kooperatív rendszerekben gondolkodunk. A kagani struktúrák csupán egyszerű, átlátható lépései, miniatúrái a belőlük felépíthető komplex együtt-tanulási folyamatoknak. Éppen a kis lépések – mint amilyenek például a jól kitalált kagani struktúrák – megfelelése az alapelveknek biztosíthatja a komplex rendszerek megfelelését is. Kagan nem látja a „Kagan-struktúrák fáitól” a „komplex kooperatív struktúrák erdejét”. A folyamatosan kimodellezett és leírt struktúrákban látja a kooperatív tanulásszervezés fenntarthatóságát. Újabb és újabb kooperatív struktúrák/módszerek fedezhetőek föl, vagy akár ismerhetőek föl a már meglévő gyakorlatban is. A felfedezés azonban a kooperatív alapelvek komplex rendszerében nyeri igazolását. Vagyis a kooperatív alapelvek alkalmazása vezet újabb és újabb kooperatív struktúrákhoz, nem maguk a kidolgozott struktúrák. A kooperatív modellek fenntarthatóságát nem a mások által kidolgozott módszertani elemek végtelen sorozata, hanem a kooperatív alapelvek következetes betartása, vagyis a kooperatív szempontú tanulásszervezési gyakorlat, egyfajta kooperatív strukturális kompetencia kialakítása biztosíthatja.

Johnsonék a társadalomelmélet felől közelítve olyan együtt-tanulásra alkalmas komplex struktúrákban gondolkodnak, amelyek minden résztvevő számára biztosítják személyes értékeinek, tudásának, érzelmeinek képviseletét. Alapvetően az önálló, autonóm és együttműködésre kész tanulási kompetenciák fejlesztését tartják szem előtt, ezért olyan pozitív módon egymásra épülő struktúrákban gondolkodnak, amelyek az egyéni tudáskonstrukciókra is figyelemmel vannak, az egyéni és csoportos igényekre, elvárásokra, elképzelésekre és felismert fejlesztési szükségletekre folyamatosan és rugalmasan reagálnak. Az individualizáló tendenciák méltányos és együttműködő érvényesülésében látják a kooperatív tanulási folyamatok fenntarthatóságát. Úgy tűnik számukra is az alapelvek komplex rendszere rajzolja ki legpontosabban, hogy milyen struktúra tudja igazoltan biztosítani e tendenciák érvényesülését az esélyegyenlőség érdekében. Egy modellezett eszközrendszernek pusztán az elemeit ismerő pedagógusnak kisebb az esélye az együtt-tanulás során jelentkező individualizáló és közösségi tendenciák változó állapotainak és igényeinek rugalmas követésére, mint egy olyan pedagógusnak, aki széles módszertani

repertoárral rendelkezik, ugyanakkor képes az alapelvek alapján kibontott, komplex kooperatív fejlesztési folyamatok megtervezésére és lebonyolítására. Vagyis kompetensnek tekinthető kooperatív tanulásszervezési struktúrák kialakításában.

Kagan szerint a Kagan-struktúrák azért rugalmasabbak a komplexen tervezett kooperatív foglalkozásoknál, mert azonnali alkalmazást tesznek lehetővé. A Johnson testvérek azonban az ilyen módszertani kiigazítást nem egyszerűen szervezési szinten kezelik. Ők is azt írják, hogy újra kell strukturálni az együttműködést, ha valahol új igény/szükséglet jelentkezik. Számukra azonban alapvető, hogy ezek az alkalmak mindig a tanulást szolgálják, s a résztvevőket tudatosan bevonják a saját fejlesztésükbe, e kiigazítás kapcsán is. Vagyis nem egyszerűen csak másképpen instruálják a csoportot, mint Kagan, hanem megvizsgálják az instrukcionális környezet minden elemét,²⁴ hogy a lehető legenergiatakarékosabban, s az érintetteket minél inkább érdekeltté tevő módon kiigazítsák az együttműködés strukturális kereteit. A cél számukra, az együttműködést elősegítő kompetenciák fejlesztése minden helyzetben, hogy a tanulásban résztvevők minél inkább autonóm módon legyenek képesek együtt tanulni.

A látszólagos dilemma struktúra és kompetencia között valójában inkább egy létező összefüggésnek tekinthető. Kutatások sora bizonyította (Aronson 1978, 2008, 2009, Johnson és mtsai 1994, 2000, Wenglinsky 2002, Benda 2002, Belbin 2003), hogy a kooperatív tanulásszervezés gyakorlata hozzájárul a személyes és szociális kompetenciák sikeresebb fejlődéséhez. Ugyanakkor az is kiderült, hogy mind a kognitív, mind a karrierrel kapcsolatos kompetenciák (pl. üzleti eredményesség) fejlesztéséhez eredményesebb és hatékonyabb keretet szolgáltatnak a heterogén csoportokra épülő, kooperatív tanulás- és munkaszervezési struktúrák. Vagyis a kompetencia-fejlesztés függ a struktúrától, a tanulásszervezés rendszerétől. A kooperatív paradigma által feltárt összefüggések miatt a kompetencia-fejlesztés leírásakor mindig szükséges tehát reflektálni a mindennapi gyakorlatot meghatározó strukturális keretekre.

A kooperatív alapelvekre épülő tanulásszervezés a fenti kutatások által is igazoltan a személyes, szociális, kognitív és tanulási kompetenciák fejlődését minden résztvevő esetén képes garantálni, szemben a hazai közoktatás ebből a szempontból szelekciós (vagyis nem minden társadalmi réteg számára hatékony és eredményes, sőt méltányos szolgáltatásokat kínál) jelenlegi teljesítményével. A kooperatív alapelvekre épülő strukturális modell egyik

²⁴ Érdekes módon ezt idézi Kagan is Johnsonéktól (Kagan 2001B: 22.)!

jelenleg ismert és tudományosan több oldalról is igazolt kerete annak, hogy a kompetencia alapú fejlesztés minden érintettre kiterjedjen, hatékony és eredményes legyen.

Miközben a fenti összefüggések világosan mutatják, hogy leírható egy általános alapelvrendszer, amely mentén kooperatív szempontból lehet elemezni a tanulószervezési struktúrákat, aközben az is világossá vált, hogy az alapelvek mentén felépített struktúrák együttműködéshez vezetnek. Vagyis ezek a kooperatív alapelvek, nemcsak általános deskriptív alapelvek, hanem generatív alapelvek is, segítségével a gyakorlatban is együttműködő struktúrákat állíthatunk fel a humánfejlesztés során. Másrészt viszont a deskriptív jelleg is fontos szempont, hiszen a kooperatív alapelvek mentén történő, úgynevezett PIES elemzés lényege éppen az, hogy bármely tanulószervezési mód vizsgálható az alapelvek szempontjából, ezáltal egyben meghatározva annak a kooperatív tanulószervezéshez képest elfoglalt helyét, legyen az frontális, vagy csoportos, vagy individuális tanulószervezési eljárás.

Az alapelvek érvényesülését, vagyis a tanulószervezés strukturális kereteit elemezve világossá válik, hogy alapvetően az együttműködés olyan strukturális feltételeit kell megteremteni, amelyek között autentikus kompetencia-fejlesztés indulhat meg. Magukat az együttműködési képességeket is leginkább együttműködési helyzetekben lehet felmérni, elemezni és fejleszteni.

Az egyenlő hozzáférés például döntően strukturális kérdés: a tanulás folyamatát sikerül-e úgy szerveznünk, hogy mindenki érdeklődésének, igényeinek, szükségleteinek és elképzeléseinek megfelelően tudjon részt venni benne. A kooperatív struktúrák lehetővé teszik, hogy mindenki teljes személyiségében férjen hozzá a tanulás folyamataihoz, s ne egy passzívan hallgató tömegben. Ugyanakkor az is világos, hogy e hozzáférés mentén az egyenlő részvétel is biztosíthatónak tűnik. Egyenlő esélyű módon²⁵ teszik a kooperatív struktúrák lehetővé az egyenlő részvételt, ráadásul oly módon, hogy mindenki személyesen, individualitásának és személyiségének megfelelően vehessen részt a tanulási folyamatban, a többiekkel közösen fejlesztve személyes, szociális és kognitív kompetenciáit.

Az egyenlő részvételhez viszont az individuális szintről kell indulnia a strukturális elemeknek, vagyis figyelembe kell vennie a résztvevők egyediségét, egyszerűségét és

²⁵ Esélyegyenlőség és egyenlő esélyek megkülönböztetéséről lásd Varga Arankával közösen végzett kutatásunkról szóló írásainkat (Arató – Varga 2004, 2005).

megismételhetetlenségét (másképpen fogalmazva kompetenciáinak egyedi állapotát, individuális jellegét). Individuális szintről indulva kell együttműködő közösségi szintre érlelni az együtt-tanulók csoportját, oly módon, hogy az a személyiség szabad, autonóm és demokratikus alapelveknek megfelelő kibontakoztatását segítse. A demokratikus alapelveket a gyakorlatba ültető kooperatív struktúrák valódi inter- és transzkulturális interakciókhoz vezetnek.²⁶ A mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakció elvének köszönhetően az individuumokhoz köthető személyes kulturális, nyelvi, viselkedési, gondolkodási erőforrások közvetlenül és folyamatosan szabadon artikulálódhatnak és interakcióba kerülnek, s ez sokkal gazdaságosabb és méltányosabb humán erőforrás-gazdálkodáshoz vezet, mint a hierarchikus struktúrák. Vagyis a kultúrák közötti párbeszéd és kölcsönösen elfogadó artikuláció a gyakorlatban és folyamatosan jelen van a kooperatív tanulási folyamatban. Célszerű azonban erre a polifonikus dialógus-sorozatra építve pozitív egymásrautaltságot kialakítani a csoporttagok között, vagyis olyan együttműködési struktúrákat kiépíteni, amelyek ösztönzik a résztvevőket a dialógus-sorozatba való belépésre. Ha adott az egyenlő hozzáférés és részvétel esélye, adott egy ösztönzően ható, pozitívan egymásra utalt támogató mikroközösség, amely lehetőséget ad a teljes személyiséggel való részvételre, akkor lehetőség van a személyes felelősségvállalásra is. Ennek szerepét hangsúlyozzák Dewey, Deutch, Lewin nyomán Johnsonék. Ha a tanulásban résztvevőnek lehetősége van a döntésre, saját érdeklődése követésére, szükségleteinek és igényeinek artikulálására, világos és a gyakorlatban is demokratikus keretek között, akkor felelősséget is tud vállalni az elvállalt feladataiért. Önmagában a személyes felelősségvállalás (personal responsibility, Johnson testvérek) kevés, szükség van az egyéni számonkérhetőségre (individual accountability, Kagan) is, vagyis arra, hogy legalább a mikrocsoport előtt számot adhasson minden egyes résztvevő a feladatokban való előrehaladásáról, amelyre a többiek saját fejlesztésüket építhetik (lásd Aronson féle mozaik modell). A lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság alapelvét ezért emeltük ki korábbi munkánkban Varga Arankával, mert a hozzáférés akkor biztosított, ha folyamatosan reflexiós lehetőséget garantálnak a résztvevő számára, hogy az előrehaladással kapcsolatos félelmeit, érzéseit, igényeit, szükségleteit kifejezhesse, s tehesse mindezt komplex személyiségére vonatkozóan (vagyis bármely kompetenciaterületen, vagy bármely kulturális viselkedésformájában, bármely pillanatban). Erre alkalmas eszköz – a nemzetközi szakirodalomban ismert tanulásszervezési keretek közül az egyik leghatékonyabb – a kooperatív alapelveket követő struktúrákra épülő tanulásszervezés. Ezekben a struktúrákban lépésről lépésre kiderül, hogy ki milyen mértékben

²⁶ A két fogalom közötti különbséget vizsgálom meg egy korábbi tanulmányomban (Arató 2008A).

fér hozzá az adott tudáshoz, milyen akadályai vannak az előrehaladásnak, és közvetlenül segítséget is kap, vagy nyújt a mikrocsoport, ráadásul közvetlenül és azonnal reagál minden egyes mikrocsoport tag fejlesztési igényére. Ez a kiscsoportos nyilvánosság jelen van a kooperatív mikrocsoportos tanulásszervezési folyamatok során, a kérdés az, hogy a tanulás szervezői figyelembe veszik-e a jelentőségét. Vagyis tudatosan építenek-e a tervezés során erre a folyamatosan jelenlévő mikrocsoportos nyilvánosságra, vagy nem. A kooperatív módon strukturált nyilvánosságra építve lehet tudatos kompetencia alapú fejlesztést végezni a kooperatív tanulásszervezési eljárások segítségével, követve a kooperatív alapelveket. Johnsonék számára a kompetencia alapú fejlesztés az egyik sarokpontja, alapeleme az együtt-tanulásnak, mint azt korábban kifejtettük. A kooperatív nyilvánosság olyan reflexiós keret, amelyben hatékony, eredményes és méltányos kompetencia-fejlesztés zajlik a személyes, szociális, kognitív és tanulási kompetenciák területén.

A kooperatív tanulásszervezés kereteinek köszönhetően metareflexív kompetenciákat is elsajátítanak a résztvevők, olyan kompetenciákat, amelyek saját szociális közegük strukturális elemzésére épülve alakulnak-fejlődnek. Vagyis a tanulásban résztvevők megtanulnak reflektálni saját szerveződési/szervezettségi formáikra a szociális térben.²⁷ Egy-egy tanulási folyamatról megtanulják megállapítani, mennyire érvényesültek benne a gyakorlatban a kooperatív/demokratikus alapelvek, s képessé válnak azonnal reagálni a kevésbé kooperatív, kevésbé demokratikus helyzetekre, már egy következő lépésben. Mind a hazai, mind a nemzetközi irodalomban olvasható kutatások arról számolnak be, hogy a kooperatív struktúrákban tanuló gyerekek számára, egy idő után (2-3 év) az önálló csoportos tanulásszervezés (a tanár csak facilitál) már jártassággá válik (Johnson – Johnson 1989, 1999., Benda 2007). Vagyis nincs szükség arra, hogy a tanár tervezze meg előre a tanulási folyamat minden egyes lépést, mert arra már képesek a résztvevők (a gyerekek) is, hogy a tanulás hogyanját a kooperatív alapelveknek megfelelően, autonóm módon megszervezzék.

Egészen pontosan az volt a célom ezzel az elemzéssel, hogy nyomon követhessük, az egymással vitázó két iskola modellje, megközelítései, kulcsfogalmai, rendszerszerű összefüggései, hogyan hozhatóak összhangba egymással az Arató-Varga szerzőpáros által felvázolt alapelvrendszer segítségével. Az alábbiakban összefoglaló táblázatban mutatom be,

²⁷ Az OECD országok által finanszírozott DeSeCo programban született kulcskompetencia modell, amely a hazai diskurzusban is hangsúlyt kapott, az „act within the big picture” kifejezéssel hivatkozik arra a kompetenciára, amely lehetővé teszi, hogy valaki megértse és reflektáljon azokra a társadalmi összefüggésekre és következményekre, amelyekben tevékenykedik, s amelyeket tevékenysége kivált. (<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>)

hogy hogyan illeszthetőek össze az elemzett iskolák alapelemei az Arató-Varga féle alapelvrendszerrel (1. tábla). Ez az összehangolt rendszer képezheti egy lehetséges általános kooperatív modell alapját.

1.tábla A kooperatív tanulásszervezés alapelveinek rendszere

Johnson testvérek <i>alapelemek</i>	Arató-Varga szerzőpáros <i>kooperatív alapelvek</i>	Kagan <i>struktúrák, alapelvek</i>
-	rugalmasan nyitott, inkluzív, együttműködésre épülő struktúrák alkalmazása	Kagan struktúrák alkalmazása
pozitív egymásrautaltság,	pozitív egymásrautaltság: építő és ösztönző egymásrautaltság	pozitív egymásrautaltság
személyes előmozdító interakciók,	mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakciók	párhuzamos interakció
személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség	személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség	egyéni számonkérhetőség
(alapvetés, de nem sorolják az alapelemek közé)	egyenlő részvétel és	egyenlő részvétel,
-	egyenlő hozzáférés	hatékony tanulásszervezési módok
folyamatos csoportértékelés és –fejlesztés	lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság,	a csoportok/capatok jelentősége, az együttműködési szándék feléléstése
az interperszonális és kiscsoportos képességek fejlesztése – személyesség biztosítása	tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási kompetenciák	a szociális képességek fejlesztésére épülő eszközök alkalmazása

A fenti elemzés és összehasonlító táblázat segítségével most újra összefoglalom az általam felvázolt általános kooperatív modell lényegi elemeit, a kooperatív alapelveket. Itt most már csak egy-egy rövid definíciót adva az egyes alapelvekhez, nem világítva meg azok minden oldalát, csak azokat a jellegzetességeket, amelyek a fenti elemzés megállapításaira reflektálnak.

Rugalmasan nyitott és együttműködésre épülő struktúrák alkalmazása

Ez az alapelv a kagani strukturális megközelítésre épít, vagyis olyan tanulásszervezési struktúrák alkalmazására hívja fel a figyelmet, amelyek lépésről lépésre érvényesítik a kooperatív alapelveket. Ezeket a struktúrákat nyitott és rugalmasan alakítható módon kell megtervezni, hogy a létrehozott tanulásszervezési keret kellően inkluzív legyen ahhoz, hogy minden egyes tanulásban résztvevő (tanár, diák) individualitása és személyisége figyelembe legyen véve a közös tanulás során. Bármely tanulásszervezési eljárás, tanulásszervezési struktúra kooperatívnak tekinthető, ha egyszerre érvényesülnek benne a kooperatív alapelvek.

Mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakciók

A kagani klasszikus definíció, vagyis „egy időegység alatt minél több interakciót” megvalósítani, annyival egészítendő ki, hogy ennek az interakciónak mindenkire ki kell terjednie, s mindenki számára személyes megszólítottságot kell biztosítani (ahogyan ezt elemeztük a 2-3 fős mikrocsoport esetében). Ugyanakkor a párhuzamos hozzáférés elvének nemcsak a személyes megszólaláshoz (interakcióban való személyes részvételhez) való hozzáférésre kell vonatkoznia, hanem az általános humán erőforrásokhoz való hozzáférésre is. Vagyis az egyes mikrocsoportoknak le kell képezniük a nagycsoport általános humán erőforrás-készletét. Ezért fontos a heterogenitás fenntartása a párhuzamosság kialakítása során, hogy mindenki, lehetőleg mindenféle humán erőforráshoz férjen hozzá egy időben.

Egyenlő hozzáférés és részvétel

A kagani alapelv az egyenlő részvételt mondja ki, holott alapvetően a hozzáférés korlátozott.²⁸ Az egyenlő hozzáférés döntő a részvétel szempontjából. Vagyis olyan struktúrákat szükséges szervezni, amelyek lehetővé teszik a tanulásban résztvevők (minden egyes résztvevő) számára, hogy hozzáférjenek egymás tudásához, viselkedésmintáihoz. A hozzáférés kerete a mikrocsoport (2-5 fő), amelyben teljes személyiséggel (pl. személyes kíváncsiság, érzések, érdeklődés, félelmek, szükségletek... stb.) és individuális módon (pl. a különböző kompetenciaterületeken adott jártasságokhoz igazítva, az egyéni tudáskonstrukcióhoz kapcsolódva) vehet részt valaki a tudáselsajátítás folyamatában. Ez csakis úgy lehetséges, hogyha azonnali reakcióra van esélye a résztvevőknek. Ha kérdésük van, vagy nem értenek valamit, vagy nincs kedvük valamihez, azt rögtön kifejezhetik, s kapnak rá a közös és egyéni célok szempontjából releváns reakciót – elsősorban a mikrocsoportból.

Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérés

Amennyiben a tanulási folyamat során valaki nyíltan kifejezheti érdekeit, érdeklődését, félelmeit, megismerheti fejlesztési szükségleteit, akkor jó esély van arra – bizonyítják ezt a pszichiátriai kutatások²⁹ –, hogy személyesen is felelősséget vállaljon egy feladatért. Ugyanakkor a személyes felelősségvállalás azt jelenti, hogy a mikrocsoporton belül strukturálisan is adottak a személyes és egyéni felelősségvállalási lehetőségek (pl. mindenkinek van egyenrangú, partneri helyzetű csoportszerepe, a mozaik módszerben mindenkinek van egy saját anyagrésze, amelyet, csak ő tud megtanítani a többieknek... stb.).

Az azonban önmagában nem elegendő, hogy valakinek feladatai vannak, amelyekért felelősséget vállal, fontos, hogy a feladatok végrehajtásáról autentikus visszajelzés érkezzon minden érintett számára. Vagyis olyan azonnali és jól érthető visszajelzésre van szükség,

²⁸ A tanulók szociális háttere jelenleg döntően befolyásolja az iskolai sikerességet, ezáltal a magasabb végzettséget biztosító képzési formákhoz való hozzájutást. Vagyis az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei, hozzájuk hasonlóan alacsonyabb iskolai végzettséghez jutnak a hazai közoktatási rendszerben. Ld. erről A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003, Az összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről, UPSZ, 2005/2. 69-78. oldal).

²⁹ Elsők között Rogers a kliensközpontú pszichiátriai megközelítéssel kapcsolatos kutatásai.(Rogers 2004:307-337.)

amely a szükségletre azonnal reagál, interakcióban bontakozik ki a visszajelzés címzettjével, s jól felhasználható a tanulásban résztvevő címzett fejlesztésének elősegítésére. Ennek a visszajelzésnek ráadásul minden egyes tanulásban résztvevőhöz egyéni szinten, az ő egyéni haladási üteméhez igazodva kell elérnie. Az egyéni számonkérhetőség tehát egy olyan autentikus visszajelzési forma, amelyben a tanulás résztvevői számot tudnak adni egyéni haladásukról, s a többiek (diákok, tanár) is segítenek nekik, hogy erre a számadásra valóban képesek is legyenek.

Építő és ösztönző egymásrautaltság

Az Aronsonnál, Johnson testvéreknél és Kagannál egyaránt kulcsfogalomként szereplő „pozitív egymásrautaltság” döntően strukturális alapelv. Ennek a lényege, hogy olyan egymásrautaltsági viszonyokat kell teremteni a tanulás szervezése során, amelyek nem hierarchikusak, nem negatív egymásrautaltsághoz vezetnek (mint a jelenlegi tanulásszervezési formák többsége a hazai pedagógiai gyakorlatban), hanem olyan keretekhez, amelyekben úgy vannak kialakítva a feltételek, hogy a résztvevők csak együttműködéssel tudják elvégezni a feladataikat. Vagyis a pozitív egymásrautaltság azt jelenti, hogy úgy alakítják ki a tanulásszervezési struktúrákat, hogy a résztvevők kénytelenek legyenek együttműködni (pl. mozaik módszer, ahol egymás nélkül nem tudják összerakni a nagy egészet), vagyis a keretek együttműködésre ösztönöznek (ebből a megközelítésből a pozitív egymásrautaltságot ösztönző egymásrautaltságnak nevezzük). Egy másik, ezzel összefüggő olvasatban ez azt is jelenti, hogy oly módon strukturáljuk a nagycsoport közös tanulását, hogy abban minden egyes résztvevő tudására, tanulmányi teljesítményére építeni lehessen (építő egymásrautaltságként jelent meg ez a dimenzió a hazai adaptációban).³⁰

Tudatos kompetencia-fejlesztés

A kooperatív tanulásszervezés során a résztvevők számára autentikus visszajelzést biztosító, tudatos kompetencia-fejlesztést kell szervezni. A személyes és szociális kompetenciák (a kagani és johnsoni alapelemek egy része ezekhez a kompetenciákhoz köthető, például a golemani kompetencia-modell³¹ alapján is) tudatos együttműködésre és közösségfejlesztésre

³⁰ „Építő egymásrautaltság” a magyar Kagan-fordításban (Kagan 2001A).

³¹ Goleman 1997, 2002 és lásd ehhez még Ciarrochi és mtsai 2004

épülő fejlesztésén túl a kompetencia-fejlesztésnek ki kell terjednie a kognitív és tanulási kompetenciák területére is. Ugyanakkor a tanulási-fejlesztési (oktatási-nevelési) folyamatot, a fejlesztés szempont és eszközrendszerét minden kompetencia-összetevőre ki kell terjeszteni (ismeret-tapasztalat, attitűd-értékek, képességek-gyakorlat, struktúra-viselkedés)..

Lépésről lépésre biztosított folyamatos kooperatív nyilvánosság

A mikrocsoportos struktúra folyamatosan teret ad a reflexióra, ami a tudatos kompetencia fejlesztés legjobb kerete. A pedagógus ugyanakkor a résztvevőket kompetenciáik érvényesítése (pl. vita, közös tervezés, közös problémamegoldás, együttműködés, egyéni felkészülés és referátum... stb.) közben figyelheti meg. A mikrocsoportos térben folyamatos, aktív részvételük révén mind a személyes, mind a szociális, mind pedig a gondolkodási-tanulási kompetenciáik egyaránt megfigyelhetőek. A nyilvánosság attól lesz kooperatív, ha a rogersi értelemben vett kongruencia elősegítése alapvető célja ennek a nyilvánosságnak. Vagyis a nyilvánosság célja nem a moralizálás, hanem az artikulálás és konstruálás, az én-aktualizáló tendenciák beindítása, érvényesülésének engedése (Rogers 2002:15-38.). Az együttműködés során feltáruló kompetencia hiányok (pl. veszekedés a csoportban, vagy egy matematika példa megoldatlansága) a mikrocsoportos nyilvánosság terében azonnal világossá válnak. A feladat az, hogy a csoportok megtanulják e felismeréseket elfogadó³² és előmozdító³³ attitűddel közelíteni, és autentikus módon artikulálni, akár saját, akár társuk hiányosságáról van szó, hogy a csoportfejlesztés tervszerű részévé váljon minden fontos felismerés.

³² Lásd erről a lényeges tanulás kapcsán Rogers-t (Rogers 2004:347-368.).

³³ „Promotive interaction” Johnsonéknál. (Johnson és mtsai, 1994, Johnson – Johnson 1999.).

3. Kooperatív alapelvek a hazai neveléstudományi és pedagógiai diskurzusban

Az alábbi fejezetben azt vizsgálom, hogy a hazai neveléstudományi és pedagógiai diskurzus különböző, a kooperativitásra, kooperatív tanulásra hivatkozó iskoláiban, hogyan jelenik meg az aronsoni, kagani, johnsoni elképzelésekkel összhangban álló kooperatív alapelvekre épülő általános modell. Ennek a modellnek elemei azonosíthatók-e a hazai innovációban és adaptációban fellelhető kulcselemekkel. Olyan tanulmányokat is megvizsgállok, amelyek a kooperatív tanulás szervezés hazai megismertetésében a vizsgált iskoláktól függetlenül vettek részt.

Sajnos a hazai neveléstudományi és pedagógiai diskurzusban kevésbé van jelen a kooperatív tanulás szervezés kérdésköre,³⁴ különösen éppen az az alapelvekre épülő strukturalista/poszt-strukturalista megközelítés, amelynek a nyomait kutatni szeretném ebben a fejezetben. Tudományos szempontból változó minőségű az a hazai forrásirodalom, amely a kooperatív tanulás szervezés konkrét paradigmájához kötődik közvetve vagy közvetlenül. Ugyanakkor a szűkös hazai forrásirodalom indokolttá teszi, hogy lehetőleg minden olyan szakirodalmat számba vegyünk, amely érdemben alakította a kooperatív tanulás szervezésről szóló pedagógiai közvélekedést és gyakorlatot, függetlenül tudományos értékétől. A pedagógiai diskurzusnál szélesebb hazai társadalomtudományi diskurzus hozzáférhetővé tette azokat a szociálpszichológiai és nevelésszociológiai alapvetéseket, amelyekre a kooperatív tanulás szervezés paradigmaváltó megközelítése épül.³⁵ A forrásokat nem mindig tárgyalom keletkezési sorrendben, csak egyes szerzők életművén belül, hanem inkább a diskurzusban elfoglalt szerepük alapján. Az egyes modelleket, megnyilatkozásokat alapvetően az alapelvek elméleti és/vagy gyakorlati megjelenése szempontjából elemzem.

³⁴ A fontos egyetemi tankönyvként funkcionáló szakirodalmi források nem jelenítik meg (ld. pl. Németh – Pukánszky 2004)

³⁵ Még ha ezt olykor a szocialista rendszer ideológiai körítésével együtt kellett interpretálnia (lásd például Vastagh 1980). Mégis sok fontos alapművet lefordítottak, ahhoz képest, hogy ezeknek a pedagógiai gyakorlatra, vagy módszertani megközelítésekre csak kevésbé hatottak közvetlenül.

A csoportmunka fogalma és a kooperatív alapelvek

A kooperatív tanulásszervezést a mindennapi pedagógiai köznyelvben gyakran azonosítják a csoportmunkával, vagy a kiscsoportos oktatással. A kooperatív paradigma felé közeledő szerzők sora, például a Humanisztikus Kooperatív Tanulás (továbbiakban HKT) programhoz köthető szerzők (Benda József 2007, Orbán Józsefné 2009), valamint az oktatási kooperációval foglalkozó műhelyek (pl. Vastagh 1980, Czike 2006) szerzői, hivatkoznak a hatvanas években kialakult, csoportmunkára épülő tanulásszervezési formákra. Ebben azonos referenciapontként tűnik ki Buzás László munkássága, aki a hatvanas évek végén, még tanszéki kiadvány formájában foglalja össze a „csoportmunka időszerű kérdéseit” (Buzás 1969). Ennek az értekezésnek a keretén belül nem célozom a csoportmunka teljes hagyományát történetileg feltárni, hiszen alapvetően a kooperatív tanulás hazai diskurzusát elemzem, vagyis elsősorban azokat a műveket, amelyek kifejezetten a kooperatív tanuláshoz kötődnek vagy kötik magukat a hazai diskurzusban. Buzás művei, s az abból kiolvasható csoportmunka modell ugyanakkor egyik kitűnő példája a ma már hagyományos csoportmunkának nevezett tanulásszervezési formának, másrészt minden hazai szerzőnél az ő művei jelennek meg előzményként, így Buzás művei diskurzuselemzési szempontból kerülnek kitüntetett helyzetbe. Buzás említett könyvében (Buzás 1969) Meyer, Dewey, Petersen, Cousinet képezi a mű nézőpontunkból fontos nemzetközi szakirodalmi háttérét, és világosan a szociálpedagógiai és szociálpszichológiai nézőpontot hangsúlyozza e hagyomány szempontjából. Hazai előzményként az Új iskola hagyományára támaszkodva Domokos Lászlónét idézi. A csoportmunka fontos jellemzői közül azokat hangsúlyozom, amelyek jól érzékelhetően arra a diskurzusra utalnak, amelyből a kooperatív tanulásszervezés alapelvei is származnak. A tanulásbarát környezetben, élményszerűen tevékenykedő, saját egyéni érdeklődésük mentén előrehaladó csoportok eszméje tehát kiolvasható már ekkor is a diskurzusból, s ezt Buzás saját olvasatában meg is világítja. A témaorientációról az egyénre, az érdeklődésre helyezi a hangsúlyt. A projektpedagógiai vonalat is megjeleníti, mint a csoportos tanulás keretét. 1974-ben Buzás egy összefoglaló művet jelentet meg, immár a Tankönyvkiadó önálló gondozásában (Buzás 1974).³⁶ Itt most a diskurzuselemzés szempontjából kifejezetten érdekes, a csoportmunkát leíró részeket vizsgálom csupán, s ebből a szempontból próbálom meg a csoportmunka diskurzusbeli helyét-szerepét meghatározni a kooperatív tanulásszervezéshez viszonyítva.

³⁶ Ez az a mű, amelyre minden általam elemzett szerző hivatkozik (Vastagh 1980, Bárdossy 1999, Horváth 1995, Benda 2007, Czike 2006, Pethőné 2005, Orbánné 2009).

A csoportmunkát alapvetően a témák kiosztása szerint osztályozza homogén és differenciált csoportmunkára. Homogén, amikor azonos témán dolgoznak, még ha akár különböző tudáselsajátítási módok igénybevételével is. Differenciált, amikor egy téma egy-egy anyagrészét dolgozzák fel a kiscsoportok (Buzás 1974:150-164). Ugyanakkor a csoportmunka leírásából kiderül, hogy a csoportok munkája valójában inkább felkészülésnek tekinthető a csoportbeszámolóra, amely döntően frontális jellegű. Ebből a szempontból érdekes, amikor azt írja, hogy a csoportbeszámoló a "tanári magyarázat helyettesítése" (Buzás 1974:187), vagyis mintha a frontális információ-közlés lenne a lényeges a nagycsoport egyenlő hozzáférése szempontjából. Az általa közölt leírásokból kitűnik, hogy a kiscsoportokon belüli szereposztás, munkamegosztás alapvetően spontaneitásra épül. Döntően egyetlen szerepet alkalmaznak az általa leírt modellekben – a csoportfelelősét. A differenciált csoportmunka esetén pusztán megengedi az egyéni szintre történő differenciálást, vagyis nála ez nem jelenik meg célként, noha az individuális fejlesztést emeli be a pedagógiai diskurzus homlokterébe, mint a csoportmunkában rejlő pedagógiai lehetőséget. A csoportok kialakításánál döntő szempont a heterogenitás mind a tantárgyi képességek fejlettségi szintje szempontjából, mind a szociometriai mérések szempontjából. Vagyis olyan vegyes csoportok mellett foglal állást, amelyben a különböző képességű gyerekek között a társas kapcsolatok inkább segítik az együttműködést a szociometriai mérések alapján. A mechanikusan, véletlenszerűen szervezett csoportokat éppen úgy aggályosnak tartja, mint a pusztán érdeklődés mentén szerveződő csoportokat (Buzás 1974:223-225), s éppen így – szociálpszichológiai szempontokra hivatkozva – a nívócsoportos oktatást sem támogatja, csak bizonyos oktatási nevelési helyzetekben.

Buzás összefoglaló műve a hetvenes évek elején a csoportmunka jelentőségét a gondolkodás fejlesztésére gyakorolt hatásában ragadja meg, a társas képességekre gyakorolt hatása mellett. Kísérletükben vizsgálták, hogy a hagyományosan frontálisan dolgozó osztályok és a csoportmunkát alkalmazó osztályok között döntően az ismereti mélység, a „teljesítményképes tudás” (Buzás 1974:270) területén volt meghatározó különbség a csoportmunkában is tanulók előnyére.

Egy helyen említi ugyan a „kedvező struktúrák” kialakításának szükségességét (Buzás 1974:214),³⁷ de konkrét strukturális eszközöket, vagy akár az aronsoni mozaikhoz hasonló struktúrákat nem mutat be. Egyedül a „forgószínpad” technikát írja le, de azt is az

³⁷ A 288. oldalon „strukturáanalízist” emleget, de ez nem a tanulásszervezésre, hanem a tantárgyak belső logikai-szerkezeti elemzésére utal.

eszközökhöz való egyenlő hozzáférés szempontjából javasolja. Vagyis, ha kevés a kísérleti eszköz például fizika órán, akkor a csoportok vándorolhatnak az eszközök között. A csoportmunkát alapvetően témafüggő technikaként kezeli, vagyis döntőnek tartja a jó témaválasztást a sikeres csoportmunka szempontjából, amely gyökeresen ellentmond a kagani strukturális megközelítésnek, amelynek nyomán a kooperatív tanulásszervezés során témafüggetlen struktúrákról beszélhetünk (Kagan 1990, 1992, 2001B).

Úgy tűnik, hogy a kooperatív alapelvek érvényesítése, artikulációja itt szubkooperatív szinten maradt. A leírt modellek rokoníthatóak, az általa nem idézett, de egy időben születő, Slavin féle modellekkel (lásd később), ahol a frontális elem szintén fontos hangsúlyt kap, azonban Buzás nem fogalmazza meg hangsúlyosan azokat a jellemzőket, amelyek Slavinnél viszont már a kooperatív rendszerek irányába mutatnak. Nincs szó például az egyenlő esélyekről, egyenlő hozzáférésről és részvételről, s ez döntően akkor mutatkozik meg, amikor a csoportbeszámolókat elemezve Buzás amellet érvel, hogy a frontális technikákban előrébb járó csoporttagok kezdjék a csoportbeszámolót, valamint amikor pusztán az érdeklődés és fegyelem fenntartására bízza a csoportbeszámolók során a hallgatók bevonódását. Míg az aronsoni mozaikban döntő elem az egymás tanítása, addig a Buzás féle csoportmunkában ez visszacsúszik frontális szintre a csoportbeszámolók formájában. A tanári szerep változását is megfogalmazza, segítő szerepet tulajdonítva a tanárnak, azonban a részletesebb leírás során kiderül, hogy a tanári beavatkozás mind a csoportmunkák, mind a csoportbeszámolók során döntően tantárgyi-tudományos orientációjú. Ez lényegében különbözik a johnsoni modellben megfogalmazott tanári beavatkozásoktól, ahol kizárólag társas kompetencia-fejlesztési helyzetekben (pl. konfliktushelyzet) javasolják a tanári beavatkozást, míg akadémikus szempontú korrekcióra az óraszervezési módszerek kiigazítását, továbbgondolását javasolják (Johnson és mtsai 1984, 1999).

Míg Buzás egy teljes fejezetet szentel a csoportalakítás szempontjainak, alapvetően a csoportdinamikai változásokat, a csoportok közösségi fejlesztését a spontaneitásra és a közös tanulási tevékenységre bízza. Ez szintén távol áll a kooperatív tanulásszervezés meghatározó iskoláitól, amelyekben a csapatépítés („team building” Kagan) és csoportfejlesztés („group processing” Johnson testvérek) önálló alapelemként jelenik meg. Úgy tűnik, hogy Buzás, noha a tudáskonstruálás csoportos változatainak előnyeit saját kutatásain keresztül is igazolja, mégis a csoportmunkát a frontálisan irányított ismeretszerzés kiegészítésének fogja fel, s alapvetően egy frontális előadás – csoportmunka – frontális csoportbeszámoló szerkezetben gondolkodik.

A kooperatív alapelvek sem jelennek meg, csupán a kölcsönös függés fogalmát alkalmazza, de azt is deskriptív fogalomként, mint amely a csoportmunkában dolgozókat jellemzi. Vagyis a negatív és pozitív egymásrautaltság döntő megkülönböztetése, vagy a pozitív egymásrautaltság alapelveként való beemelése hiányzik³⁸ a csoportmunka meghatározásából. Ugyan az általa differenciált csoportmunkának tekintett formákban kialakul az egymásrautaltság, hiszen mindenki más anyagrészt dolgoz fel, de utána ez nem épül tudatosan egymásra, mert nincs alkalmuk személyes és kiscsoportos formában átadni az ismereteket, vagyis nincs garancia az egyenlő hozzáférésre és részvételre a többi csoport munkájának megismerésében.³⁹

A mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakció elve sem fogalmazódik meg, sem hatékonysági szempontból, mint Kagannál, sem a személyes bevonódás, az inklúzió szempontjából, mint Johnsonéknál. A kiscsoportokon belüli munkamegosztást döntően egy „kistanár”, a csoportfelelős beiktatásával kívánja megoldani. Vagyis leírja azt, hogy előfordulhatnak, a kagani szóhasználattal élve, igavonók és potyautasok a kiscsoportban, de nem reagál erre a csoportpszichológiai tényre pedagógiai, vagy tanulás-szervezési eszközökkel, hanem a spontaneitásra (például különböző témákban más és más lehet az aktív tag a csoportban) bízza annak kezelését. Különösen tanulságos, hogy a könyvében modellként bemutatott feladatlapok egyes szám második személyben szólnak, mintha a kiscsoport egyetlen személy lenne, vagy többes szám második személyben, mintha egy emberként cselekedhetnének. Vagyis az instrukció gyakorlati szintjén sem érvényesíti az egyenlő részvételt és hozzáférést, vagy az építő egymásrautaltságot.

A személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség szintén megmarad az individuális tanítás szintjén. Vagyis a csoportbeszámoló célja a magas színvonalú előadás biztosítása, s nem annyira a számonkérés, míg ugye korábban már leírtuk, hogy a személyes felelősségvállalás is pusztán lehetőségként, s nem célként jelenik meg, annak ellenére, hogy szerencsére Buzás munkáiban az érdeklődés mentén való tanulás, az élményszerű

³⁸ Annak ellenére, hogy kutatásaiban kimutatta, hogy a differenciált csoportmunka esetén saját anyagrészükben jóval járatosabbak a tanulásban résztvevők, mint a másik csoportok által bemutatott anyagrészekben. Vagyis amit interaktív módon, csoportmunkában dolgoztak fel az mélyebb ismereteket eredményezett, ennek ellenére a csoportbeszámolót nem alakítja át – a mozaik mintájára – interaktív csoportmunkává, e kutatási tanulság hatására sem.

³⁹ Buzás jól érzi, hogy a csoportbeszámoló általa leírt modelljéből döntően hiányzik valami, külön fejezetben is foglalkozik ezzel az elemmel, de nem köti össze a hiányt a csoportos megismerés hiányával, hanem döntően a frontális ismeretátadás szempontjaiból elemzi, s tökéletesítené a csoportbeszámolókat (Buzás 1969:185-194).

tudáselsajátítás mindig fontos szempontként jelenik meg. A tudatos kompetencia-fejlesztés (mind a kognitív, mind a személyes és társas kompetenciák területén) szintén nem jelenik meg. A leírt modellekben döntően a tanárnál marad a kompetencia-fejlesztés felelőssége, s ott is csak a tanulási-ismeretszerzési képességekre vonatkozik, viszont ott sem egyértelműen egyéni, hanem inkább csoport vagy osztály szinten.

A lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság elve szintén sérül, hiszen a csoportmunkában nem biztosított az egyenlő hozzáférés és részvétel elve, így az egyének hozzáférése, vagy tudásának nyilvánosságra kerülése spontán módon valósul meg, vagy marad el. A csoportbeszámolóknál pedig alapvetően frontális munkáról beszélhetünk, vagyis a kooperatív nyilvánosság – amikor mindenkinek van esélye személyesen bevonódni, interakcióban kibontani a másik csoport által elsajátított ismerteket – szintén nem biztosított.

A fentiek alapján állíthatjuk, hogy a Buzás által leírt csoportmunka, amelyet ma már „hagyományos csoportmunkaként” jellemezhetünk, nem azonosítható a kooperatív tanulásszervezéssel, noha szociálpszichológiai, pedagógiai alapvetései meglehetősen közel esnek a kooperatív tanulásszervezést meghatározó diskurzusokhoz. A hagyományos csoportmunka, bár jelenleg még mindig nem eléggé elterjedt a közoktatási gyakorlatban, mégis a tanárok elméleti-ismereti szintjén befolyásolja a kooperatív tanulásszervezés adaptációját, vagyis gyakran, és mint láttuk alaptalanul, azonosítják a csoportmunkát a kooperatív tanulásszervezéssel. A lényeges különbség ott van, hogy Buzás megközelítése individuál-pedagógiai és témaorientációjú, szemben a kooperatív paradigma strukturalista/poszt-strukturalista megközelítésével, amely az individualitás kibontakozását éppen a mikrocsoportos, kooperatív alapelvekre épülő struktúrákban garantálja.

A Benda József nevével fémjelzett Humanisztikus Kooperatív Tanulás (továbbiakban HKT) program (amelyet a későbbiekben részletesen is elemzünk majd), s annak leírói szintén hivatkoznak Buzás könyvére (Orbánné 1998, Benda 2007). A csoportfolyamatok spontaneitása, a kiscsoportokon belüli struktúrák hiánya rokonítja is a kétféle elképzelést, arról nem is beszélve, hogy a kooperatív strukturális alapelvek egyik leírt HKT modellben sem jelennek meg, attól függetlenül, hogy Orbán Józsefné legújabb könyvében (Orbánné 2009) már összefoglalja a kagani alapelveket kiegészítve a johnsoni modellből vett részekkel (például a pozitív egymásrautaltság fogalmának kibontásakor), de a HKT programról szóló fejezetben továbbra sem hivatkozik az alapelvekre.

Mikrocsoportokkal kapcsolatos pécsi kutatások

A hazai szociálpszichológiai adaptáció egyik megkerülhetetlen iskolája a Moreno nyomán megszülető, de jelentősen továbbgondolt, Mérei Ferenc által kialakított több szempontú szociometria. Ennek ismertetése meghaladja jelen értekezés kereteit, másrészt a hazai társadalomtudományi diskurzusok közkincsként ismert modelljéről beszélünk (Mérei 1971, 1974, 1976). Itt most arra van módom, hogy a több szempontú szociometriára alapozott neveléstudományi adaptáció azon részét elemezzem, amely ráirányítja a figyelmet az iskolai osztályok interperszonális, mikrocsoportos szintjére. Az egykori Janus Pannonius Tudományegyetem Pedagógia Tanszékéhez kötődik az a kutatás, amelyben Vastagh Zoltán az osztályszint alatt kialakuló mikrocsoportok jelentőségére hívja fel a figyelmet a nevelésben. Vastagh döntően deskriptív és strukturális megközelítésben tárgyalja a hagyományos pedagógiai helyzetben kialakuló mikrocsoportok jelentőségét, s ebben nagy hatással volt rá a kutatásai közben megismert Kurt Lewin rendszerszemléletű megközelítése (Vastagh 1980:15), valamint az itthoni diskurzusban alapvetően a Mérei Ferenc modelljéből megismert több szempontú szociometria. Számára a mikrocsoport az interperszonalitás szintjén működő, a szociometria segítségével kiemelt egység, amelynek elkülönítéséhez a szociometriai vizsgálatok által feltárt kölcsönös kapcsolatok sűrűsége adja a szempontot. Ez az egység – a mikrocsoport – társas lélektani, közösségi jellemzőkkel is megragadható (Vastagh 1980:21). Hipotézisük szerint az osztály, mint csoport és az egyének között húzódik egy másik szint, amely a Mérei féle több szempontú szociometriával jól feltérképezhető. Ezen a szinten egy-egy osztályban gyakoriak a 3-6 főből álló mikrocsoportok, osztályonként egy vagy kettő. Feltevésük az volt, hogyha a pedagógiai folyamatot a feltérképezett mikrocsoportokra építik, az elősegítheti a közösség érését, a társas kapcsolatok sűrűsödését, fejlődését. A mikrocsoportok jelentőségét abban látja – kapcsolódva a Buzás által is felvetettekhez –, hogy a nevelés szempontjából a mikrocsoportban rejlő pozitív társas referenciákat rajtuk keresztül lehet beemelni a tervszerű nevelés folyamatába (Vastagh 1980:22). Vagyis a kialakult mikrocsoportos struktúrák bővítését, összekapcsolását a peremhelyzetű csoporttagokkal tekinti nevelési célnak. A mikrocsoportot, mint a szociometriai eszközökkel megragadható társas egységet mindenképpen a nevelés figyelmébe ajánlja, kiemelve azt is, hogy hatását a pedagógiai helyzet döntően befolyásolhatja.

Vastagh és munkatársainak kutatásai döntően tehát arra irányultak, hogy a mikrocsoportokra épülő tervezés fokozza-e a társas egységek, kapcsolatok pozitív, felerősítő szerepét (Vastagh 1980:40). A tervezett pedagógiai tevékenységeket a csoportmunkában szervezett tanulás, közös fizikai munka és közös kirándulás képviselték a kutatási kísérletben. Noha Vastagh

alapvetően Buzásra hivatkozik a csoportmunka kapcsán, a mikrocsoportok kialakításánál nem érvényesítik a Buzás által leírt szempontokat, vagyis elsősorban a több szempontú szociometriai mérések alapján hoztak létre csoportokat az osztályokon belül, a tanulási képességek állapotai szerinti heterogenitás elvét nem érvényesítették.

Kutatásuk kimutatta, hogy a hagyományos csoportmunka, amely figyelembe veszi a szociometriai viszonyokat, emeli a koherencia szintet (a kölcsönös kapcsolatok megjelenését és sűrűségét). A centrum, tömb és peremhelyzetű tanulók helyzetének változását vizsgálva pozitív elmozdulást észleltek a kísérleti osztályokban, azonban a peremhelyzetű tanulók nagy száma továbbra is jellemző volt, még ha arányuk az átlagos alá is esett a második kísérleti év végére (Vastagh 1980:69). Érdekes, hogy a pedagógiai válasz a peremhelyzetűek bekapcsolására tanári beavatkozás, közvetlen részvétel volt, s nem a tanulásszervezési struktúrák megváltoztatása.

Elemzési szempontunkból jól látható tehát, hogy a Vastagh féle kísérletben a kooperatív egyenlő részvétel és hozzáférés elvének artikulátlansága, nem-érvényesítése, vagyis a spontánul kialakuló, meglévő magcsoportokra épülő csoportmunka alkalmazása, nemcsak a tanulási képességek egyenlőtlen fejlődéséhez vezethet, de nem segíti elő a társas kapcsolatok fejlődését sem minden egyes tanulásban résztvevő esetében. Az azonos neműek életkori preferálása kapcsán a társas kapcsolatrendszer elemzésekor kétféle kölcsönös választást különböztettek meg: egy mély struktúrát (barátságok, szimpátia) és egy munkakapcsolati, funkcionális struktúrát, amelyet eredményesebben fejleszhetőnek találtak, s a vegyes nemű kapcsolatok számának növekedését mutatta.

Mindez jól illeszkedik ahhoz a szociálpszichológiai felismeréshez, amely az attitűdök változását döntően a viselkedésváltozáshoz köti (Aronson 1978, 2009). Vastagh kutatási példáján érzékeltetve: ha csoportmunkában együttműködhetnek fiúk és lányok, akkor a mély struktúrában is megindul a közeledés, felülírva a spontán fiú-lány orientációjú, az osztály szintje alatt kialakult, szociometriai értelemben vett mikrocsoportokat. Éppen a funkcionális szint fejleszhetősége, megváltoztathatósága (az együtt tanulás érdekében), képes visszahatni a mélyrétegben húzódó attitűdökre. Vagyis Vastagh kutatása igazolta Mérei szociometriájának alkalmazhatóságát a pedagógiai folyamat megtervezésében. Az általa a szociálpszichológiából átvett, deskriptív értelemben megragadott mikrocsoportok feltérképezésében is fontos tanulsággal szolgálnak a bemutatott kutatási eredmények. Ugyanakkor elmondható, hogy a kutatást nem követte strukturalista fordulat, bár erős törekvés volt a csoportmunka intenzívebb alkalmazására, voltak kifejezetten „intenzív

csoporthoz”, ahol több formában is erősebben jelenhetett meg a csoportmunka. Ebből még lehetne poszt-strukturalista, kooperatív megközelítést is kiolvasni, azonban a kiindulási hipotézis, miszerint a kialakult mikrocsoportokra úgy kellene építkezni, hogy azok szerkezetét tovább erősítik, s a többi csoporttagot ehhez igyekeznek kapcsolni, gyökeresen különbözik a kooperatív tanulásszervezés strukturális modelljében megfogalmazott alapelvektől. Nem érvényesítik például az egyenlő részvétel és hozzáférés elvét azáltal, hogy a spontánul kialakult szociális struktúrákhoz kötik az osztálybeli szerveződések. Kísérletük nem is képes választ adni a peremhelyzetűek problémájára, vagy a különböző hovatartozású gyerekekből álló csoportok fejlesztésére a pedagógiai gyakorlat oldaláról. Vastagh is kiemelte, hogy az egyenlő részvétel elve sérült a kísérlet során, amikor úgy fogalmaz, hogy a mikrocsoportokra épülő pedagógiai tervezésnek az egész közösséget érintenie kell.⁴⁰ Azt már Aronson ismerte fel, hogy ehhez pozitív egymásrautaltságot teremtve újra kell strukturálni a csoportot, hogy mindenki egyenlően férhessen hozzá és vegyen részt a kölcsönös tanulásban, s ez által megteremti a kooperatív paradigma arkhimédészi pontját. Elizabeth Cohen, a kooperatív tanulásszervezéshez kötődő szerzőként, pedig hangsúlyozta, hogy a heterogén társadalmi összetételű osztályokban a szociális struktúrák megváltoztatásához a tanulás szervezésének szintjén, strukturális változtatásokat kell végrehajtani ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek ne vegyék fel automatikusan az alulteljesítő gyerekek szerepét az osztályokban (Cohen 1994).

Éppen a különböző hovatartozású gyerekek együttneveléséből fakadó konfliktusokra válaszként, s az előbb említett szociálpszichológiai felismerésre, vagyis hogy a viselkedésváltoztatás hat döntően az attitűdök változására, építette Aronson is a mozaik módszert. A feltérképezett, fennálló iskolai osztályokra hagyományosan jellemző szociális struktúra megváltoztatásához (pl. kevés interakció – szociometriai értelemben kölcsönös kapcsolat – a gyerekek között, kevés interakció a tárgyról, egysíkú gondolkodási képességek – passzív hallgatás, szövegezés, előadás...stb., valamint a szociometriai mérések eredményét is figyelembe véve) olyan poszt-strukturális válaszokat fogalmaztak meg, amelyek a régi struktúrát leépítik azáltal, hogy rögtön egy együttműködőbb, építő és ösztönző egymásrautaltsági helyzeteket eredményező struktúrát ajánlanak fel. Ezeket aztán később Kagan nevezi hangsúlyosan a nevükön kooperatív struktúráknak, s meg is adja a kooperatív struktúrák definícióját, ahogyan azt a második fejezetben már kifejtettem. Kagan az, aki hangsúlyozza, hogy a kooperatív tanulásszervezés strukturális megközelítést igényel.

⁴⁰ Későbbi kutatásuk fókuszából nem is engedték el a hátrányos helyzetűeket. 1990-ben jelenik meg *Mit lehet tenni a hátrányos helyzetű gyermekekért?* című összefoglalása második kutatásuknak (Vastagh 1990)

Olvasatomban a strukturális megközelítések közül Mérei és nyomában Vastagh képviseli a strukturalista megközelítést, míg a kooperatív tanulásszervezés (Aronson, Johnson testvérek, Kagan) pedig azt a poszt-strukturalista megközelítést, amely képes strukturális válaszokkal kiváltani azokat a szociometriailag leírható mikrocsoportos struktúrákat, amelyek akadályozzák például a peremhelyzetűek esélyhez jutását. A több szempontú szociometria kitűnően segíti a kooperatív struktúrák kialakítását, s ezt az akkori csoportmunkát már a hetvenes évek elején szorgalmazó Buzás is felismeri és kifejti. Vagyis a szociometria megadta az eszközt a csoportok strukturális megismerésére, feltérképezésére. A kooperatív tanulásszervezés pedig hozzákapcsolta az átalakítás poszt-strukturális eszközét – a kooperatív alapelvekre épülő struktúrák alkalmazását –, amely ráadásul éppen a résztvevők minél nagyobb tanulási és életvezetési autonómiájának elérésére törekszik.

Vastagh Zoltán összefoglalójában strukturális betekintést enged a hagyományos osztályokra jellemző mikrocsoportos szerveződésekre: többnyire két, nemileg különböző mikrocsoport képezi az interperszonális szint fő szerkezeti elemeit. Fontos különbséget tesz a mély struktúra (döntően érzelmi kötődések és orientációk) és funkcionális struktúra között. Az utóbbi fejleszthetőségét igazolta, a nemileg vegyes társas kapcsolatok fejlődését kimutatva. Vagyis a többszintű szociometria módszerével, még ha nem is tudatosan,⁴¹ de igazolta a szociálpszichológia viselkedésváltoztatás elsőbbségére épülő megfigyelését. Az osztály munkakapcsolati átstrukturálása, vagyis – igaz hagyományos –, de nemileg és a résztvevők szintjén tervezetten összeállított, vegyes csoportmunka alkalmazása, már ezen a szubkooperatív szinten is, a társas attitűdök pozitív változásának irányába hat, legalábbis, ami a különböző neműek egymás elfogadására vonatkozó attitűdjeit illeti. A kutatás azt is igazolta, hogy a szociometriai megfigyelésekre, mérésekre épülő pedagógiai tevékenység, függetlenül az első útkeresések eredményeitől, már önmagában a társas kapcsolatok erősödésének irányába hat. A döntő kérdés azonban mégis az, hogy a megismert szociometriai, strukturális összefüggésekre milyen átstrukturáló választ képes megfogalmazni egy-egy kísérleti, vagy gyakorlati modell, hogy a kapcsolatok erősödése minden egyes gyereket elérjen az osztályban.

⁴¹ Az Aronson fordítás már 1978-ban megjelent (Aronson 1978), benne a poszt-strukturalista megközelítéssel, amely pedagógiailag releváns válaszokat fogalmaz meg azokra a kérdésekre, amelyeknél Vastagh elbizonytalanodik a pedagógiai gyakorlat területén (peremhelyzetűek, különböző hovatartozású mikrocsoportok az osztályban... stb). Könyvében nem hivatkozik Aronsonra, s az irodalomjegyzékben nem szerepel a magyar kiadás sem.

A mikrocsoportok szociometriai, deskriptív és nem kooperatív fogalmának megerősítése mellett egy másik fontos fogalom, a kooperáció is megjelenik Vastagh Zoltán tudományszervezői munkájában. Erről talán a leghozzáférhetőbb tájékoztatást adja a négy kötetből álló Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában címet viselő sorozat (Vastagh 1995, 1996, 1999, Bárdossy és mtsai 2003). Az első kötetben összefoglalja a mikrocsoportos kutatás után végzett főbb kutatási tevékenységeket, amelyeknek egyik eleme éppen a hátrányos helyzetű gyerekek segítése. Bár az első két kötetben publikáló szerzők egyike sem jeleníti meg az amerikai kooperatív tanulásszervezés irodalmát,⁴² mégis fontos kutatási beszámolókat, elemzéseket olvashatunk az intézményi szinten szükséges kooperációról, s annak például „teamekre” épülő modelljéről. Megjelenik a hátrányos helyzetű gyerekek integrációja kapcsán a széles körű közvetlen napi partnerkapcsolati rendszer szükségessége az iskola társadalmi és szolgáltatói környezetével, valamint a Vastagh féle mikrocsoportokra épülő pedagógiai folyamattervezésre is olvashatunk példákat. Az utóbbiak közül kiemelendők azok a megfigyelések, hogy a nívócsoportok eltávolítják egymástól a csoportok közötti tudásszinteket, hogy a hagyományos csoportmunka problémamegoldó matematika órán együtt nem működő, konfliktusos helyzetekhez vezet... stb. Amit Kagan a hagyományos csoportmunka területén „igavonók és potyautasokként” ír le, azt a kötet egyik szerzője „dolgozók és herék” konfliktusaként jeleníti meg (Ulrichné 1996). Ebből is érezhető, hogy ebben a szakmai diskurzusban nem jelenik meg a kooperatív tanulásszervezés strukturális modellje, hanem a szakmailag megalapozott kutatáshoz kevésbé megalapozott csoportmunka kapcsolódik, amely nem hoz létre eltérő mikrocsoportos szerkezetet az osztályban. Annak az ellentmondásnak a feloldása, amely a szociálpszichológiailag releváns kutatási módszer értékes tényei és a szociálpszichológiailag kevésbé indokolt hagyományos csoportmunka (különösen a nívócsoport, illetve a szubkooperatív jelleg) váltakozó kudarcai és sikerei között feszül, talán a legnagyobb kihívásként jelenik meg a szerző számára is. A dilemmákból (Ulrichné 1996:74.) jól látszik, hogy a csoportmunka formái között nem látja a különbséget, ezért nem érti, hogy melyik pedagógiai módszer milyen hatással van a csoportokra. Gyakorlatában a nívócsoportok működnek, csak távolodnak egymástól, viszont a vegyes problémacsoportok, vagy az érdeklődés mentén szerveződő csoportok folyamatos konfliktusaként jelenik meg a „dolgozók és herék vitája”, vagyis a kooperatív alapelvek fel nem ismert hiánya. Félő, hogy a poszt-strukturalista, vagy kooperatív alapelvekre épülő PIES alapelvelemzés nélkül a csoportokra épülő pedagógiai gyakorlat olyan kombinációkat kreál, amelyek a pedagógusok sztereotípiáinak megerősödéséhez vezetnek. A szerző által

⁴² Aronson még ekkor sem jelenik meg a kötetekben szereplő szerzők szakirodalmi háttérében!

bemutatott gyakorlat a pedagógus számára azt az üzenetet hordozhatja, hogy képesség szerint külön kell választani a gyerekeket, így a tanulási képességeikben előrébb járókat nem zavarják a többiek, mert ha együtt vannak, abból mindig konfliktusok születnek. Valójában a leírt helyzetben egy világosan szubkooperatív gyakorlat negatív következményeivel állunk szemben, s nem a gyerekek csoportokban való együttműködésének lehetetlenségével. Vagyis lehetséges tudományosan alátámasztott megismerési módszerek (több szempontú szociometria) mellett is tudományosan alá nem támasztott gyakorlatot illeszteni a megismeréshez.

A Humanisztikus Kooperatív Tanulás modellje

A kooperatív tanulás kifejezés Benda József munkássága nyomán a nemzetközi szakirodalommal szinte egy időben⁴³ megjelenik Magyarországon, valódi térhódítása a kilencvenes évek közepén kezdődik. Benda József 2007-ben összegzést jelentet meg a Humanisztikus Kooperatív Tanulás 25 évéről, amelyben szintén paradigmaváltásról beszél, Kuhnra hivatkozva (Benda 2007:21-23). Kifejti, hogy a pedagógusra, vagy a gyerekre koncentráló megközelítés helyett, a hangsúlyt – az új paradigma szerint – a csoportra kell helyezni. Ez a megközelítés egybehangzik Kagan csoport/csoport kooperatív kulcsfogalmával, illetve Johnsonék csoportfejlesztés/csoportértékelés alapelemével. Ugyanakkor más hazai – kiscsoportos – tanulásszervezési módszereket is a kooperatív tanulásszervezés fogalma alá von, olyanokat is (pl. nívócsoportos oktatás), amelyek – korábbi definíciónk értelmében – nem tekinthetőek kiscsoportos jellegük ellenére sem kooperatív eljárásoknak, mivel nem érvényesülnek bennük a kooperatív alapelvek (pl. egyenlő hozzáférés, építő egymásrautaltság a nívócsoportban, s a nívócsoportok között). Benda jól ragadja meg a paradigmaváltás fogalmával annak a poszt-strukturalista fordulatnak a kuhni értelemben vett forradalmi jellegét, amelyet Aronson kapcsán korábban már elemeztem. A kooperatív paradigma megértését önmagában a csoport fókuszba emelése azonban nem segíti, mint láttuk az előzőekben, a hagyományos csoportmunka kapcsán, két hazai műhely esetében sem. A csoportpszichológia valóban fókuszba kerül, de ennek oka a strukturális alapelvekben keresendő és nem a kiscsoportokban. Vagyis a csoportoknak valóban kitüntetett figyelmet kell élvezniük, de a kooperatív tanulásszervezés szempontjából a hangsúly a tanulás

⁴³ Benda 1983-ra teszi a HKT kezdeti évét, így Aronsonéhoz képest egy évtized múlva, de az igazán kooperatív tanulásszervezésként feltüntethető Johnsonékkal, s a kicsit később, de még a nyolcvanas évek végén, jelentkező Kagannal valóban egy időben (Benda 2007).

szervezésének szintjén a tanulási struktúrákon, az alapelvek érvényesülésén van. Az előző fejezetben láttuk, hogy a kagani strukturalista megközelítés segítségével (pl. alapelvelemzés alkalmazása) világos különbséget tudunk tenni a kooperatívnak tekinthető és attól eltérő csoportos tevékenységek között. Ebben a megközelítésben a strukturális kooperatív alapelvekből fakad az, hogy a mikrocsoportok kialakítása, állapota, működése, fejlesztése a kooperatív tanulás szervezőinek homlokterében áll, éppen úgy, ahogyan az egyes tanuló individuumok állapota, elképzelései, fejlesztési szükségletei is. Vagyis – noha alaposan vizsgálendő, megismerendő és fejlesztendő terület a kooperatív tanulásszervezés gyakorlatában a csapatépítés, csoportfejlesztés- és értékelés – mégsem önálló pillér, vagy fókusz, hanem inkább az alapelvekből levezethető, s azok érvényesülését biztosító eszköz. A kooperatív tanulásszervezés központjában ugyanis a tanulás mindenkire kiterjedő megszervezése áll, hiszen a tanulás folyamatainak kooperatív alapelveknek megfelelő megszervezése a feladata. Mindenesetre a Benda által is leírt csoport fókuszú paradigmaváltás, jól illeszkedik az Aronsonnál és a Johnson testvéreknél fellelhető csoportszociológiai, szociálpszichológiai gyökerekhez.⁴⁴ A csoport és a mikrocsoport fókuszba állítása valóban fontos lépés a kooperatív modellek elfogadása és megértése felé, azonban önmagában nem elegendő a kooperatív fordulat megragadásához. Számos kiscsoportokra épülő modell létezik idehaza is (pl. hagyományos csoportmunka, nívócsoportos oktatás), amelyekben azonban nem érvényesülnek a kooperatív alapelvek, így nem tekinthetőek kooperatív tanulási modelleknek, függetlenül attól, hogy valamilyen szintű együttműködés valóban jellemzi ezeket a gyakorlatban.

Benda is sorra idézi azokat az elemeket, amelyek a HKT mellett a kooperatív rendszerekre is jellemzőek. A rugalmasság, mint szervezeti kultúra jelenik meg nála, de az autonómia, a személyiségépítés, az alkalmazkodó képesség, a tanulás, mint közös tapasztalati-alkotói folyamat, a szociális kompetenciák fejlesztése is megjelennek a HKT meghatározó elemeként. Ezekben ráismerhetünk az előző fejezetben tárgyalt, s az alapelvekből kibontható kooperatív elemekre (úgy mint személyes és szociális képességek tudatos fejlesztése, autonómia a tanulásban, a tanulás, mint közös alkotás, rugalmasan nyitott kooperatív tanulásszervezési struktúrák).

⁴⁴ Egy másik érdekes kérdés lenne részletesen megvizsgálni, hogy milyen intertextuális környezetben születik meg a hazai szociálpszichológia, csoportszociológia diskurzusa, mennyire vannak jelen azok az alapvetések, amelyek a kooperatív tanulásszervezés nemzetközi szakirodalmában hozzáférhetőek voltak. Benda kifejezetten hivatkozik is a szociálpszichológiára és Aronsonra is (Benda 2007: 18).

A szervezetfejlesztés szintjén emeli ki a „szociális struktúrák” jelentőségét, amelyek „megkövetelik az intenzív személyes kapcsolatokat, amelyek kikényszerítik a pozitív erkölcsi gondolkodás, attitűd és magatartás kialakulását” (Benda 2007:26.). Vagyis az Aronsonnál kulcselemként megragadott felismerés a viselkedésváltoztatásról Bendánál is megjelenik. Jól érzékelhetően a struktúra-fogalom egy általánosabb meghatározását adja itt Benda, amely nem ad gyakorlati útmutatást arra vonatkozóan, hogy ezt a „kikényszerítést”, hogyan kellene együttműködően megvalósítani. Kagan viszont azzal, hogy a struktúra fogalomhoz kapcsolja a gyakorlati alapelveket, melyek nemcsak azt teszik lehetővé, hogy egy-egy ilyen struktúrát bárki szabadon megtervezhessen, hanem lehetőséget adnak arra is, hogy bármilyen szociális struktúrát a kooperativitás szempontjából a gyakorlatban elemezzünk (PIES alapelvelemzés).

A „pozitív erkölcsi gondolkodáshoz” képest is gyakorlatorientáltabb a „pozitív egymásrautaltság” nemzetközi kooperatív diskurzusban elfogadott fogalma. Különösen a johnsoni modellben kidolgozott pozitív egymásrautaltság-fogalom, amelynek részletes ismertetését Horváth Attila már 1995-ben elvégezte a hazai diskurzusban.⁴⁵ A pozitív egymásrautaltság több formáját is megadják Johnsonék. Így beszélnek a célok, források, feladatok, szerepek által előidézett pozitív egymásrautaltságról, valamint a közösségi szertartások (amikor a mikrocsoportok ünneplik sikereiket), illetve a közösségi törzshelyek (mikrocsoportok szokásos, személyre és csoportra szabott tanulási kuckói, sarkai, teremrészletei) által biztosított pozitív egymásrautaltságról. Ezek jól láthatóan segítenek kialakítani a gyakorlatban is azokat a pozitív egymásrautaltsági kereteket, amelyek lehetővé teszik, hogy társas kapcsolati helyzetekben „pozitív erkölcsi gondolkodást” alakíthassanak ki a tanulásban résztvevők. Úgy tűnik, hogy a „szociális struktúrák” Benda által közölt leírása elsősorban hatás-eredmény szempontból ragadja meg a struktúra fogalmát. Azt fogalmazza meg, amit a struktúrák segítségével el kellene érni az együtt-tanulási folyamatban. Ugyanakkor a szociális képességek fejlesztése, miközben fontos fejlesztési terület, nem az egyetlen, viszont biztosan az egyik olyan terület, amelyre az akadémikus fejlesztés

⁴⁵ Horváth pontosan mutatja meg a pozitív egymásrautaltság lehetséges formáit Johnsonék nyomán. Így beszél (cél-, krízis-, feladat-, forrás-, szerep-, valamint jutalom-interdependenciáról – Horváth 1995). Bár Johnsonék – Horváth intenciójához hasonlóan – nem beszélnek olyan hangsúlyosan a jutalomhoz kötődő egymásrautaltságról, hiszen éppen a lényeges és autonóm tanulás elérése a céljuk, Slavin viszont igen. A tanulási autonómia fejlesztése egyébként nehezen egyeztethető össze a jutalmazó-büntető rendszerek hatalmi-tekintélyi elvű hatásmechanizmusával. A jutalmazó-büntető rendszerek önfegyelemre, tanulói autonómiára gyakorolt hatásait jól áttekinthető módon szedi össze például Thomas Gordon (Gordon 1989, 2001). Egy másik elemzés tárgya lehetne, hogy a hazai úgynevezett „pozitív tanári kommunikációs” és a jutalmazási rendszerek, hogyan nem egyeztethetőek össze a rogersi, gordonni pozitív attitűddel, illetve kliensorientált asszertív kommunikációval.

hatékonysága, eredményessége és méltányossága épül (lásd erről még Arató-Varga 2006:145-149.).

Benda tehát szintén strukturalista megközelítést javasol, amely nagyon hasonló logikát követ, mint Kagan „structural approache”-a, de kevésbé konkrét. Éppen azon a ponton fogalmaz általánosságokban, ahol talán a legszükségesebb az útmutatás a hazai pedagógia és társadalmi gyakorlat számára: egészen pontosan hogyan teremtsenek a pedagógusok pozitív erkölcsi gondolkodásra, attitűdre és magatartásra kényszerítő feltételeket? A Kagan nyomán továbbgondolt kooperatív alapelvek adják meg a gyakorlatba ültethető választ erre a kérdésre. A HKT-ban a strukturális megközelítés – legalábbis az elérhető források alapján – nem nyeri el a konkrét gyakorlati technológia formáját, szemben a nemzetközi kooperatív szakirodalommal. Fontos azonban kiemelni, hogy a HKT program kidolgozott komplex rendszere – elemeit, szakmai bázisát, kutatási eredményeit, pedagógiai paradigmáját tekintve – megfelel a kooperatív tanulásszervezésről írottaknak, kérdés csak az, hogy a HKT-s gyakorlatban mennyire érvényesülnek a kooperatív alapelvek.⁴⁶

A HKT program elévülhetetlen érdemeket szerzett a kooperatív paradigma meghonosításában, ám szélesebb körű elterjedését talán éppen az gátolta, ami ugyanakkor szakmai erénye: hogy egy komplex, intézményi szintig kidolgozott programról van szó. Ennek konkrét elemeit nehéz kibontani a komplex fejlesztési modellből, s a mindennapi gyakorlatra azonnal adaptálni.

Hogy Benda József és a HKT program **szociál**pszichológiai irányultsága is megvilágításra került, azt jól mutatja Benda 2002-es kutatási összefoglalója,⁴⁷ amelyben a HKT program hatásait hátrányos helyzetű és előnyösebb helyzetű csoportokon vizsgálja. A nemzetközi szakirodalommal egybehangzóan Benda is úgy találta, hogy mind a hátrányos helyzetű, mind a nem hátrányos helyzetű tanulók szövegértési képességei és matematikai gondolkodása fejlődött a kooperatív csoportokban a nem hátrányos helyzetűeknél legalább azonos mértékben a kontroll osztályokéban mérttel, de a hátrányos helyzetű gyerekeknél annak mintegy kétszeresével jobban. Iskolai énképük, a felnőttekről alkotott véleményük is pozitív irányban változott (erősebben az előnyösebb helyzetű családok gyermekeinél). A

⁴⁶ Orbán Józsefné Humanisztikus kooperatív tanulás című művében (Orbánné 1998) a hagyományos, buzási értelemben vett, csoportmunka modelljét mutatja be, kidolgozott formában, vagyis az alapelvek ekkor még nem jelennek meg az elméletben sem és a gyakorlatban sem. Az alapelveket egyébként Benda sem említi a HKT 25 évét összefoglaló művében (Benda 2007)..

⁴⁷ Benda kutatási beszámolója (Benda 2002), amely az Örömmel tanulni című könyvben is megjelenik, kivonatos formában (Benda 2007: 79-92.)

kompetencia-fejlesztés mindkét dimenziója (akadémikus-tanulási képességek, személyes és szociális képességek) vizsgálati szempont a nemzetközi kooperatív kutatási szakirodalomban is, s a nemzetközi tapasztalatok is azt mutatják, hogy mind a mélyebben beívódó ismeretek, gondolkodási képességek, mind a személyes és társas képességek, a tanulók mentális egyensúlya terén szignifikáns eltérés tapasztalható a kooperatív tanulásszervezési rendszerek javára (Johnson – Johnson 1989, Johnson és mtsai 2000, Kagan – Kagan 2009).

A HKT program kifejlesztéséhez kötődő műhelynek köszönhető Robert E. Slavin hazai megismertetése is (Slavin 1980).⁴⁸ Slavin nagy hatást gyakorolt a bemutatott amerikai iskolák szerzőire, különösen azzal, hogy a hetvenes években elsők között jelentetett meg kutatási jelentéseket az együttműködő tanulás hatékonyságával, eredményességével kapcsolatban (Slavin 1977, 1978A, 1978B). Így ezek a tanulmányok mindhárom amerikai iskola fontos hivatkozási pontjai voltak a kezdeti időszakban, a hetvenes és a nyolcvanas években.

Slavin a kooperatív alapelvek szempontjából szubkooperatív modelleket mutat be a hazai adaptációban megjelenő művében, hiszen az általa elemzett modellekben nem érvényesülnek maradéktalanul a kooperatív alapelvek.

Három fogalmat ad meg a módszerek közös jellemzőjeként: csoportos értékelés, egyéni felelősség, egyenlő lehetőségek. Egyéni felelősségen azt érti, hogy az egyéni feladatok egymásra épülnek a csoportfeladatokkal (mint az aronsoni mozaikban), így nála ez a fogalom a pozitív egymásrautaltságot takarja valójában, s nem a johnsoni személyes felelősségvállalást, vagy a kagani egyéni számonkérhetőséget. Az világos, hogy a pozitív egymásrautaltság ösztönzően hat az egyéni felelősségvállalásra is, azonban az időközben kialakult kooperatív modellekben külön hangsúlyt kapott, a személyes felelősségvállalás és az egyéni számonkérés. Ugyanis önmagában az építő egymásrautaltság nem elegendő az egyéni felelősségvállaláshoz. Másik oldalról viszont jól látszik, hogy a pozitív egymásrautaltságnak egyéb eszközei is vannak, mint az egymásra épülő feladatleosztás, amint ezt korábban Johnsonék modellje kapcsán kifejtettem. Az „egyenlő lehetőségek” fogalma a Slavin által bemutatott modellekben azt jelenti, hogy a tudáselsajátítás folyamatának értékelése egyéni szinten az egyén fejlődési ritmusához igazítva történik. Ezt a megközelítést mutatja be Kagan például magyarul is megjelent könyvében (Kagan 2001A) egyéni haladási ütem szerinti értékelésként. Ezzel tulajdonképpen azt világítva meg, hogy az együttműködéshez nélkülözhetetlen, hogy mindenkit individuális helyzete, fejlesztési-tanulási igényei és

⁴⁸ Az összeállítást készítő fordító, Wisniewski Anna, az 1986-os kiadásból dolgozott, és Csoportos tanulás a gyakorlatban címmel közölte rövidített magyar nyelvű összeállítását a Kapcsolat számaiban.

szükségletei alapján vonjanak be az együtt-tanulásba, s egyéni helyzetéhez képest ítélik meg teljesítményét. Ezt a megközelítést hangsúlyozzák Johnsonék is, s ez a megközelítés került be az egyenlő részvétel kagani alapelveinek pontosításaként, egyenlő hozzáférésként az általunk vázolt alapelvrendszerbe (Arató – Varga 2006). Az egyenlő hozzáférés azonban annival közelebb áll az individualizáló pedagógiai gyakorlathoz, hogy nem egyszerűen a lehetőségekről, hanem a források széleskörű biztosításán felül az egyén individuális szintű fejlesztéséről, támogató megsegítéséről (pl. a feladatok strukturálásával és a kiscsoport egymásrautaltságára építve) van szó a hozzáférés biztosítása érdekében. Slavin egyik modelljében az első lépésben egy tanári előadás van. Másutt is bemutattuk már (Arató – Varga 2006:149-155.) hogy a frontális előadás nem biztosít egyenlő hozzáférést a hallottakhoz. Az iskolai szocializáció beszédmódjaihoz közelebb álló családokból érkező gyerekek (pl. diplomás családok gyermekei) hamarabb képesek kontaktusba kerülni a tanári verbális kommunikatív aktusokkal, mint az iskolázatlan családokból érkező gyerekek. Ily módon az egyenlő hozzáférés elve sérül az előadásokra épülő tanulási folyamatokban. Slavin éppen azért iktatja be modelljébe a csoportmunkát az előadás folytatásaként, hogy minden hallgató képes legyen feldolgozni a hallottakat. A kölcsönös egymásrautaltság azonban hiányzik mégis, hiszen az előadást megértő társ – kifejezetten a tudáselsajátítás folyamata szempontjából – közvetlenül nem érdekelt abban, hogy amit megértett ismertesse a társaival, vagyis nem áll fenn ösztönző egymásrautaltság (most függetlenül attól, hogy tudása mélyül és bővül a társaival való konzultáció és együtt-tanulás során, vagy, hogy egyébként szívesen végzi a kiscsoportos tevékenységet).

Az egyenlő hozzáférés úgy segíthető, ha a hagyományosan a könyvekhez, előadásokhoz kapcsolódó tudáselsajátítási módokon kívül beépülnek a közös tanulási folyamatba más tudáselsajátítási módok is. Különösen azok, amelyek azokban a kultúrákban ismertek, amelyeket a gyerekek képviselnek az adott osztályokban. Ha mindenkinek lehetősége van a saját tudáselsajátítási módjain keresztül is hozzáférnie a közös tanulásban érintett tudásterületekhez, akkor lehetőség van arra, hogy valódi építő és ösztönző egymásrautaltságot alakítsanak ki az egy osztályban tanuló gyerekek között. Ugyanakkor az is fontos szempont, hogy az egyenlő hozzáférés biztosításához a gondolkodási képességek szélesebb repertoárját kell igénybe venniük a tanulásban résztvevőknek (vagyis egyetlen résztvevő sem maradhat ki a vitából, érvelésből, prezentációból, kérdésselvetésekből.).

Az építő és ösztönző egymásrautaltság, valamint az egyenlő részvétel és hozzáférés alapelveinek részletei már hangsúlyt kapnak – még ha kissé egyszerűsítve is – Slavin itthon bemutatott modelljeiben. Ugyanakkor az is látható, hogy a későbbi szakirodalom, hogyan

pontosította ezeket a szempontokat világosan követhető alapelvekké. A Slavin által leírt csoportértékelés, amelyben jutalmakkal, csoportos kondicionálást hajtanak végre, viszont már távol áll a johnsoni modell autonóm tanulókat célzó, szociálpszichológiai megközelítésétől, valamint az Arató-Varga modellbe beillesztett rogersi lényeges tanulás attitűdjétől, továbbá Kagan 2009-es átdolgozott kézikönyvének szemléletétől is (Kagan – Kagan 2009). A johnsoni „group processing” kifejezés, nem jutalmazást takar, hanem inkább autentikus visszajelzést a csoportok számára, amelyben ön- és társreflexív módon interperszonális és kicscsoportos viselkedéshez szükséges képességeikre reflektálnak a tanulásban résztvevők, s döntenek kooperatívabb viselkedésformák (Kagannal szólva kooperatív struktúrák, Johnsonéknál kifejezetten szerepek) mellett. Slavin kondicionálásra épülő csoportértékelési szemlélete ugyanakkor – mindettől függetlenül – fellelhető Kagan előbbieken idézett értékelési modelljeiben is.

A slavini jellemzők, bár a kooperatív gyakorlat nagyon sok fontos tartományára rávilágítanak, mégsem képesek felismertetni és érzékelteni a strukturális megközelítés jelentőségét a kooperatív tanulásszervezésben. A slavini útmutatás hatott mind a johnsoni, mind a kagani iskolára, hiszen az egyéni felelősség fogalmával utalni próbál a későbbiekben pontosabban megragadott egyéni számonkérhetőség és személyes felelősségvállalás, valamint a pozitív egymásrautaltság kulcsfogalmainra. Az egyenlő lehetőségek fogalma mögött rejlő megközelítés, pedig a minden résztvevő individuális szintjét és kulturális sajátosságait figyelembe vevő rugalmasságra és az egyenlő hozzáférésre hívja föl a figyelmet. Ugyanakkor hiányzik a mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakció alapelve. Továbbá kevésbé kifejtetten jelenik meg az egyenlő részvétel és hozzáférés elve, hiszen az egyéni haladási ütem szerinti értékelés, még nem feltételezi, hogy az értékelésen kívül a tanulásszervezés során is figyelembe veszik az egyéni haladási ütemeket, biztosítva ezzel az egyenlő hozzáférést és részvételt.

A HKT program is hozzájárult ahhoz, hogy a kooperatív tanulásszervezésről szóló diskurzusok, a kooperatív modellek megismerése iránti igény megjelent a pedagógiai gondolkodásban. A HKT szakirodalmi háttere számos ponton azonos az előző fejezetben tárgyalt amerikai szakirodaloméval. Kijelenthetjük azonban, hogy a kooperatív alapelvek érvényesítése a gyakorlatban, mint a kooperatív tanulásszervezést meghatározó specifikumok, nem jelennek meg hangsúlyosan ebben a modellben. Így például a HKT elmúlt huszonöt évét bemutató kötetben sem olvashatunk róluk.

A kooperatív tanulásszervezés elemei a hazai diskurzusban

A Vastagh Zoltán szerkesztésében megjelent *Kooperatív stratégiák az iskolában* című sorozat III. kötete már tartalmaz olyan tanulmányokat, amelyek a kooperatív tanulásszervezésre hivatkoznak, azonban első sorban a HKT programra (Orbánné 1999, Vargáné 1999), mások a johnsoni irodalom nyolcvanas évekbeli szakirodalmára hivatkoznak (Pethőné 1999, Bárdossy 1999). Bárdossy Ildikó a motiváció felől megközelítve bontja ki tanulmányában a produktív tanulás fogalmát, s ennek kapcsán hivatkozik a johnsoni iskolára, egyrészt megtalálja Comeniusnak azt a hivatkozását, amelyet Johnsonék is említenek, s amelyre hivatkozva a társas interakcióra épülő kooperatív tanulásszervezést egészen Comeniusig vezetik vissza (Komensky 1962). A kooperatív tanulásszervezés alapjait együttműködésen alapuló tanulásként írja le Johnsonék alapján is. Megjelenik a pozitív egymásrautaltság kölcsönös pozitív függésként, közvetlen kapcsolatként a személyes és előmozdító interakció („face to face, knee to knee promotive interaction” Johnson és mtsai 1984, 1994). A szociális érzékenység, képességek és készségek fejlesztéseként az interperszonális és kics csoportos képességek („interpersonal and small group skills” Johnson és mtsai 1984). További két johnsoni alapelem hiányzik (folyamatos csoportértékelés és fejlesztés, személyes felelősségvállalás és egyéni számon kérhetőség), valamint a kagani alapelvek is, hivatkozik viszont a szerző a HKT program eredményeire. Ebből a kötetből azonban már egy újabb kooperatív hazai műhely kibontakozása látható, amely a kooperatív tanulásszervezés szerepét – nagyon pontosan és a hazai diskurzusban hiányzó hangsúllyal – a reflektív és kritikai gondolkodás fejlesztésében látja, s későbbi fontos kézikönyveivel ehhez szolgáltat háttérrel magas színvonalon (Bárdossy és mtsai 2002, Pethőné 2005, Orbánné 2009). A „Kooperatív stratégiák” című sorozat negyedik kötete (Bárdossy és mtsai 2003) öt alapelv felsorolását adja meg angol megfelelőket/párokat állítva a fogalmak mellé. Párhuzamos interakciók/face to face, építő egymásrautaltság/interdependence, egyéni felelősség/responsibility, szociális készségek/social skills, időhatár/time. A felsorolások elemeit ugyan nem fejtik ki a szerzők, azonban jól láthatóan mind a kagani, mind a johnsoni fogalmak megjelennek alapelvekként, bár nem mindegyik (például hiányzik a kagani egyenlő részvétel, a johnsoni csoportfejlesztés, viszont megjelenik a szociális képességek fejlesztése). Mégis leszögezhetjük, hogy ez az első összehangolási kísérlet a két amerikai kooperatív iskola között.

Horváth Attila (Horváth 1995) a nemzetközi szakirodalom alapján, döntően Slavin, Aronson, valamint a Johnson testvérek művei alapján mutatja be a kooperatív tanulásszervezés alapjait. Ezzel úttörő módon adott számot arról annak idején, hogy az amerikai kooperatív

tanulásszervezés egyik fő vonulata hol tart a kooperatív tanulásszervezési modellek kidolgozásában. Ez az összefoglaló munka kitűnő bevezetés a kooperatív tanulásszervezés elméletébe, s jól követi Johnsonék Holubec-vel írt szintén bevezető jellegű alapművének logikáját. Horváth könyvére számos szerző hivatkozik a hazai kooperatív szakirodalomban (Pethőné 2005, Arató-Varga 2006, Czike 2006, Benda 2007, Orbánné 2009), de mivel a konkrét gyakorlat szempontjából nem tekinthető kézikönyvnek, az adaptáció elindításában kisebb hatása lehetett. Szóhasználatában a pozitív egymásrautaltság helyett a „pozitív interdependencia” jelenik meg (nem reagálva az Erős-féle „kölcönös függőség” fordításra 1978-ból), s nem, mint alapelv (basic principle), hanem a johnsoni értelemben vett alapelem (basic element). Ugyanakkor a pozitív egymásrautaltság legkifejtettebb leírását adja a hazai szakirodalomban (döntően Johnsonék nyomán), ezért hiánypótló ismeretterjesztő műnek számít ma is. Mindenesetre a kagani strukturalista fordulat – s a fordulatot megragadó kooperatív alapelvek – nem jelennek meg Horváth összefoglalójában. A „kooperatív tanulásszervezés” kifejezéshez képest az, egyébként csupán a hazai diskurzusban – talán e kötet révén is – elterjedt, „kooperatív technikák” kifejezést használja, amely a nemzetközi szakirodalomban ismeretlen.⁴⁹ Ugyanakkor éppen az általa nem idézett kagani szemlélethez áll közel annyiban, hogy gyakorlati, azonnal alkalmazható tanulásszervezési technikákról beszél, egyben azonban kockáztatva azt, hogy ezzel a fogalommal a kooperatív tanulásszervezéshez kapcsolódó paradigmaváltást, strukturális megközelítést elfedi, s a kooperatív tanulásszervezést a tanítási praktikák szintjére számúzi, eltérően a nemzetközi szakirodalomtól.

2001-ben jelent meg Kagan Cooperative Learning-jének magyar fordítása (Kagan 2001A), amely köré egy újabb műhely csoportosult. Ez a kötet indította meg a hazai széles körű adaptáció második hullámát a közoktatásban. Olyan amerikai kézikönyv látott magyarul napvilágot, amely konkrét, azonnal alkalmazható példákat tartalmaz a kooperatív tanulásszervezésre, a személyes és szociális, valamint a gondolkodási kompetenciák fejlesztésére. A kézikönyv több új megközelítési horizontot is képviselt egyszerre, a tudatos személyes, szociális és gondolkodási képességfejlesztést, illetve a kooperatív tanulásszervezés pilléreit, alapelveit, struktúráit/módszereit, értékelési módjait. A kézikönyv nyomán születő

⁴⁹ A mérvadó angol nyelvű szakirodalomban nem létezik cooperative techniques kifejezés a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban. Az interneten csupán néhány magyarországi egyetem angol nyelvű kurzusismertetőjében bukkantam rá két formára (cooperative techniques és cooperative technics (sic!)), vagyis vélhetően a Horváth által javasolt kooperatív technikák lett jól-rosszul angol nyelvre fordítva. A kooperatív technika jelenleg a technikai fejlődéssel kapcsolatos együttműködést konnotálja az angol nyelvben, legalábbis a nem magyarországi angol nyelvű honlapokon.

adaptációs diskurzus döntően a kooperatív tanulásszervezés személyes és szociális fejlesztés terén érvényesülő erőit emelte ki, ugyanakkor világosan jelezte a paradigmaváltás szükségességét például a tanári szerep megváltoztatásának hangsúlyozásával (Czike 2006). Alapvetően nem jelenik meg hangsúlyosan a kooperatív tanulásszervezés strukturalista megközelítése, s döntő szerepe a kooperáció meghatározásában. A szemlélet és szerepváltás szükségessége itt is megfogalmazódik, de a konkrét és gyakorlati útmutatás elmarad, illetve Kagan modelljéhez utasítja a kooperatív pedagógusokat.

A hazai szakirodalomban Varga Aranka – közös fejlesztő tevékenységünkre támaszkodva – közli azt az összehasonlító táblázatot (Varga 2006),⁵⁰ amely már az alapelvek vizsgálatával is igyekszik a hagyományos csoportmunka és a kooperatív tanulásszervezés közötti különbséget megragadni. A táblázatot (2. tábla), a közlő engedélyével, példákkal egészítettem ki, s helyenként továbbpontosítottam.

2. tábla A hagyományos csoportmunka és a kooperatív tanulásszervezés összehasonlítása

Hagyományos csoportmunka		Összehasonlítási szempont	Kooperatív tanulásszervezés
<i>Csoporttagok együtt dolgoznak</i>	<i>Csoporttagok egyénileg dolgoznak</i>	Munka	<i>Csoporttagok egyénileg és együtt is dolgoznak</i>
Az együttműködés esetleges: könnyen lehetnek a csoportban igavonók és potyautasok (pl. csoportmunka)	Lehet együtt nem működő tagok csoportja úgy, hogy a tagok hasonló feladaton dolgoznak, de mindvégig egyénileg (pl. oszlopokban ülő csoportok)	Együttműködés	Nem lehet az együttműködés két szintje nélkül, mert a feladatok kiosztása egymásra épülést eredményez
Általában homogén (pl. nívócsoportok), esetleg véletlenszerű		Csoportösszetétel	Heterogén

⁵⁰ Szintén közöl összehasonlító táblázatot Orbán Józsefné (Orbáné 2001), azonban nem emeli be az összehasonlításba a kagani alapelveket. S ezt 2009-es kötetében sem teszi meg egyértelműen (2009).

Csoportalakítást azonnal a csoportmunka követi, ezért a spontaneitás jellemzi		Csoportfejlesztés	Csoportalakítást tudatos és folyamatos csoportfejlesztés, majd csoportmunka követi
Általában nem használ szerepeket, vagy hierarchikus szerepeket használ (pl. csoportfelelős és szerepnélküli csoporttagok)		Szerepek	Egyenrangú és mindenkire kiterjedő partneri szerepeket használ
Általában csoportok között differenciálja a feladatokat (vagy a tudáselsajátítás módjában, vagy a témában)		Differenciálás	Általában csoporton belül is differenciálja a feladatokat - individualizál
Általában a tanár nem adja át szerepét a csoporttagok számára – látszatautonómiát biztosít		Tanári szerep	Általában a tanár átadja a szerepét a csoporttagok számára – a tanulásszervezés módjával biztosít autonómiát
A csoporttagok egyéni munkáját nem tudja lépésről lépésre nyomon követni	A csoporttagok egyéni munkáját nem tudja lépésről lépésre nyomon követni	Nyomonkövethetőség	Csoporttagok egyéni munkája lépésről lépésre nyomon követhető (például mindenkit jelöl a csoport és az egyéni színe)
Általában csoportos és/vagy egyéni (pl. csoportmunkára szóbeli dicséret, egyéni dolgozatra osztályzat)	Mindig egyéni	Értékelés	Egyéni és csoportos egyaránt autentikus jellegű és egymásra épülő, a tudatos ön- és csoportreflexiót elősegítő
Kompetenciafejlesztés csoportra szabott, a	Egyének csoportjára szabott, szűkebb körű	Kompetencia	Egyénre szabott, individualizáló,

részvevők nem mindegyike számára tudatos	kompetenciafejlesztés, általában csak némelyek számára tudatos		széleskörű és tudatos kompetenciafejlesztés (személyes, szociális, kognitív és tanulási kompetenciák közös fejlesztése)
Párhuzamos interakció esetlegesen nagyszámú	Nincs	Interakció	Párhuzamos interakció, mindenkire személyesen kiterjedő, tervezett és nagyszámú
Bizonytalan	Egyénileg eltérő hozzáférés	Egyenlő részvétel és hozzáférés	Szervezéssel és szereppel mindenkire számára biztosított
Bizonytalan	Egyénileg valószínűsíthető, a tanár személyéhez kapcsolódik	Egyéni felelősségvállalás és számonkérés	Szervezéssel, személyes szerepekkel és folyamatos nyilvánossággal biztosított, autonómiára épül
egymásrautaltság kimenetele esetlegesen pozitív vagy negatív	Nincs	Építő egymásrautaltság	Tervezett és szervezett
szubkooperatív és frontális nyilvánosság jellemző (pl. csoportbeszámoló, beszélgető kör)	általában nincs (az oszlopok külön dolgoznak, külön értékelnek, s azt is egyénileg)	Kooperatív nyilvánosság	mindenkire számára lépésről lépésre strukturálisan biztosított (pl. mozaik módszer)

A fenti táblázat alapján kijelenthetjük, hogy a kooperatív tanulásszervezés alapelvei megfelelően lehatárolják a kooperatív tanulásszervezést a többi csoportmunkára épülő tanulásszervezési módtól, s egyben az általános szempontokban mutatkozó különbségekre is magyarázatot adnak.

Arató - Varga (2005) először jelenítette meg annak a kooperatív alapelvrendszernek korábbi változatát, amelyet a második fejezetben a nemzetközi szakirodalommal összevetve bemutatam. A hazai pedagógiai diskurzusban 2005-ben Kagan alapelvei ismertek voltak a kooperatív tanulásszervezésben jártas szakemberek, egyes gyakorló pedagógusok számára. A kutatás ugyanazt az általunk kifejlesztett közoktatás-fejlesztési modellt vizsgálta, amelyet a későbbiekben tárgyalt Kézdi - Surányi (2008) is. Kutatásunkban a kooperatív alapelveket extrapoláltuk intézményfejlesztési szintre, illetve egészen pontosan egy intézményfejlesztési hálózat szintjére. A kooperatív alapelveket – amelyeket már ismerhettünk a hazai fordításirodalomból is – nemcsak pontosítottuk, kiegészítettük, hanem hálózati viszonyokra vonatkoztattuk, kilépve nemcsak az osztálytermek kooperativitásából is, hanem az együtt-tanuló intézmény egyedi struktúrájából is. Vagyis a kooperatív alapelvek mentén leírható volt egy kooperatív hálózatra épülő regionális hatókörű intézmény-fejlesztési, közoktatás-fejlesztési modell. Kutatásunk azt vizsgálta, hogy a résztvevők milyen mértékben internalizálták a fejlesztés céljait (Kelman 1997, idézi Aronson is 1978:57-63).

Varga Arankával közösen írott kézikönyvünk (Arató – Varga 2006) nem egy-egy modell alapján ismerteti a kooperatív tanulásszervezés alapelemeit, alapelveit, hanem már egy általános modell bemutatására törekedett a közoktatásban dolgozó pedagógusok és a tanárképzésben tanuló hallgatók számára. Az az igény hívta életre egy bevezető jellegű kézikönyv megalkotását, amely rámutatott az alapelvek kifejtetlenségére a hozzáférhető szakirodalomban. A lefordított Kagan mű (Kagan 2001A) definíciói nehezen megragadhatóak bizonyultak képzéseink során a résztvevők számára. Éppen ezért saját kézikönyvünkben immár részletesen kifejtettük a 2003-2004-es kutatási-fejlesztési projektben is alkalmazott kooperatív alapelvrendszert.

A pedagógusszerep változása felől közelítő tanulmánykötetében az itthoni Kagan adaptációt tevékenyen szorgalmazó Czike Bernadett foglalja össze a kagani alapelveket (Czike 2006:120-125). Azonban ez az összefoglalás kevésbé kifejtett, s nem a lényeges szempontokat hangsúlyozza: például a pozitív egymásrataltsággal kapcsolatos részben alapvetően értékelési eszközökön keresztül mutatja be a fogalmat, a lényegi pozitív egymásrataltsági formákat zárójelben, s nem is a szakirodalomban ismert (Johnson és tsai

1984, 1994, Johnson – Johnson 1999, Horváth 1995) teljes terjedelemben közli. A negatív egymásrautaltság fogalmát is pontatlanul határozza meg: annak lényege ugyanis nem az, hogy felváltva kell felszólítani a gyerekeket. Inkább az, amit már Aronson is kifejtett, majd nyomában a Johnson testvérek és Kagan is. Vagyis egy gyerek felszólítása esetén (még ha a tanár váltogatja is, hogy kit szólít fel) strukturálisan egyetlen „nyertes” lehetséges, miközben a többiek ellenérdekelté válnak az egyén sikerében, hogy ők is lehetőséghez jussanak, és ne legyenek fel nem szólított „vesztesek”. Az egyéni felelősségvállalás kapcsán egyéni felelősség címmel ír, ebben megint az értékelési rendszer szempontjából mutatja be az alapelvet.⁵¹ Czike leírásából a személyes felelősségvállalás és az egyéni számonkérhetőség kooperatív megközelítései nem olvashatóak ki, s alapvetően az értékelés irányába tolja el ennek az alapelvnek az értelmezését. Az egyenlő részvételt leíró rész viszonylag jól követi a kagani útmutatást. A hozzáférés azonban nem tematizálódik nála sem. Önmagában az, hogy mindenki aktív, vagy mindenki a képességeinek megfelelően aktív, még nem jelenti azt, hogy mindenki hozzá is fér a közös tudáshoz. Az egyenlő hozzáférés hangsúlyozása különösen fontos a hazai diskurzusban, az itthoni pedagógiai gyakorlatban a differenciálás során gyakran hozzáférés szerinti differenciálást is végeznek (pl. nívócsoportok), s ez nem biztosít egyenlő hozzáférést a résztvevők számára, noha lehet, hogy mindenki aktívan dolgozik az órán. A párhuzamos interakció kapcsán jól ragadja meg azt a szempontot, hogy az interakciók kiterjedtségét vizsgálni kell az alapelv alkalmazása során, ezért egészítettük ki mi is a „mindenkire személyesen kiterjedő” jelzővel ezt az alapelvet saját modellünkben. A frontális munkát az alapelvek felől leíró résznél a pozitív egymásrautaltság fogalmát pontatlanul használja. A hagyományos frontális órán nincs kölcsönös egymásrautaltság a pedagógus és a gyerekek között, függetlenül, attól, hogy a gyerekek tanulása függ a pedagógustól. A pedagógus tudása, tevékenysége azonban többnyire nem függ a résztvevő egyénektől, csak negatív értelemben (aki nem tud figyelni, vagy nem képes helyes válaszokat adni, az kikerül a kommunikációból, illetve a gyerekek nem zavarhatják a tanári prezentációt). A pozitív egymásrautaltság lényege, hogy a résztvevők ne tudják egymás nélkül végrehajtani a tanulási feladatot, ezt érzékeltetjük az ösztönző egymásrautaltság kifejezéssel. Vagyis azért hat ösztönzően az együttműködésre, mert egyedül senki nem tudja végrehajtani a feladatát. A

⁵¹ Fontos megjegyezni, hogy a Johnson testvérek, akik már Kagan előtt, illetve vele egy időben a kooperatív tanulásszervezés alapelemeként beszéltek a személyes felelősségvállalásról kifejezetten arról értekeznek, hogy akkor igazán jó a személyes felelősségvállalás rendszere, ha abban mindenki az egyéni érdeklődésének, igényeinek, elvárásainak és szükségleteinek megfelelően vehet részt, s vállalhat részt a feladatokban (Johnson és mtsai 1984). Kifejezetten a személyes felelősségvállalásnál fejtik ki azt is, hogy egy jól kialakított felelősségi rendszerben nincs szükség arra, hogy az értékeléssel motiválják a csoportok tagjait a felelősségvállalásra (pl. jutalmak, osztályzatok). Döntően inkább az autentikus visszajelzésre helyezik a hangsúlyt, vagyis olyan kereteket kell kialakítani, amelyekben az egyén fejlesztő jelleggel kap visszajelzést az egyéni tevékenységéről, teljesítményéről, s amelyben a kiscsoportok és egyének saját maguk állapítják meg a továbblépés irányait és módjait. Ezt hívják „group processing”-nek (Johnson és mtsai 1984).

frontális munka a gyerekek tevékenységétől függetlenül, akár azok teljes passzivitása mellett is megvalósítható, ami a tanári előadást, táblai magyarázatot és az osztálynak szegezett kérdések megfogalmazását illeti.

A szerző számára nem egészen világos a Kagan által hangoztatott strukturalista megközelítés, hiszen két alapelvet is az értékelés felől közelítve határozott meg. Kagan „módszerközpontú” megközelítéséről beszél (Czike 2006:120.), noha az eredetiben, mint láttuk Kagan éppen, hogy a strukturális megközelítésre teszi a hangsúlyt, s maga is nem módszerekről (methods), hanem struktúrákról (structures) beszél a kooperatív tanulásszervezés kapcsán. Vagyis azt állítja, hogy azt a tanulásszervezési formát nevezhetjük kooperatív struktúrának, amely mind a négy kagani alapelvet magába építi. Kagannál is az alapelveken és az azokat érvényesítő struktúrákon van a hangsúly és nem a módszereken, függetlenül attól, hogy munkatársaival számos hatékony kooperatív módszert/struktúrát dolgoztak ki.

2009-ben jelent meg Orbán Józsefné kézikönyve (Orbán 2009), amely már kifejezetten kooperatív kézikönyvként jelentkezik, az Arató-Varga féle bevezető kézikönyv után. A kézikönyv széles neveléstörténeti háttérrel idéz fel a kooperatív tanulásszervezés előzményeiként, azonban Aronson és a Johnson testvérek kimaradnak a felsorolásból. A Johnson testvérekre egyébként a későbbiekben hivatkozik több helyen is, sőt egy írásukat fordításban is közli (Orbánné 2009: 220-224.), Aronson neve azonban a mozaik módszerek tárgyalásakor sem merül fel, bár a bevezetőben említi a szociálpszichológia felfedezéseit, azt az egyet kivéve, hogy a szociálpszichológia modellezte ki az első valóban kooperatív modellt.

Az alapelvek ebben a könyvben is rövid leírásban szerepelnek – döntően Kagan magyarul megjelent műve alapján. A pozitív egymásrautaltság itt is, mint Czikénél, értékelés alapú megközelítést mutat, jól látható, hogy mindkét szerző a magyar Kagan szöveg alapján dolgozott (Kagan 2001A). Később Orbánné, a Johnson testvérek és Horváthnak a johnsoni modellt bemutató könyve alapján, kifejti az építő és ösztönző egymásrautaltság formáit. Azonban „pozitív kölcsönösség”, „pozitív interdependencia”, „kölcsönös függőség”, „pozitív egymásrautaltság” kifejezés egyaránt szerepel ebben a részben (Orbánné 2009:54-63.), így a tapasztalatlan olvasó számára nem válik világossá, hogy itt egyetlen alapelv lehetséges megvalósulási formáit mutatja be a szerző különböző fordításban. A többi alapelvnél szintén Kagant követi, bár helyenként a johnsoni alapelemek hatása is érezhető (pl. egyéni és közös felelősségről ír, Orbánné 2009:28.). A szerző korábbi a HKT programot bemutató munkáiban (Orbánné 1998, 2001) még nem szerepeltek az alapelvek, s ebben a könyvben is a HKT-ről szóló fejezet (Orbánné 2009:111-126.) nem tartalmaz utalást a kooperatív alapelvekre.

Ugyanakkor a mellékletekben szereplő hallgatói óravázlatok-foglalkozástervek egy-egy alapelvet már tudatosan próbálnak alkalmazni, érvényesíteni a tervezés során, még ha PIES analízist nem is alkalmazott egyik sem a vázlat ellenőrzésére.

Orbán Józsefné könyve – noha az alapelvekkel kapcsolatos részek kissé kifejtetlenek és kevésbé koherensek – hasznos lehet a kooperatív tanulásszervezéssel ismerkedők számára, hiszen a kooperatív tanulásszervezés feltételeivel, a csoportfejlesztéssel kapcsolatos részek, a módszertanok bemutatása, valamint a mellékletek egyaránt hiánypótlóak a hazai gyakorlati adaptáció számára.

Pethőné Nagy Csilla módszertani kézikönyve (Pethőné 2005) magas színvonalon mutatja be egy tantárgy-pedagógiai kézikönyv keretében, a kooperatív tanulásszervezést is körvonalazó legfontosabb szakmai diskurzusokat. A kritikai gondolkodás fejlesztése, a konstruktivista pedagógia megközelítései, az irodalomelmélet legfontosabb szöveginterpretációs elméletei, a dráma és projektpedagógia, az egyéni fejlesztési terveket segítő portfólió... stb. mind-mind releváns módon jelennek meg művében. A kooperatív diskurzusból a johnsoni alapelemek átdolgozott, bizonyos értelemben szűkített változata érhető tetten (pl. interperszonális és kiscsoportos képességek helyett elemi szociális képességekről beszél). A pozitív egymásrautaltság itt – reflektálatlanul a hazai diskurzusban ekkor már elterjedt építő egymásrautaltság kifejezésre –, a hazai adaptációban Aronsonhoz kötött, „kölcsonös függőség” formájában (Aronson 1978) jelenik meg. Ugyanakkor a gyakorlatban – a korábban bemutatott pécsi műhely szellemében – az interaktív és reflektív tanulás remek példáiban és modelljeiben manifesztálódik. Megállapíthatjuk, hogy a kuhni paradigmafogalomnak megfelelően Pethőné kézikönyve – a kooperatív alapelvek tudatos használatától függetlenül, de mégis azokat érvényesítő példaként, a paradigmába illeszthető modellt nyújt a kooperatív tanulásszervezés tantárgyi alkalmazhatóságáról. Vagyis jó példa arra, amit Kuhn úgy ír le, hogy azonos irodalmakat, azonos szabályrendszert, vagy példákat alkalmaznak (Kuhn 2002:181-182.) az egy paradigmában gondolkodó szerzők.

4. A kooperatív tanulásszervezés bemutatott általános modelljének paradigmaticus jellege

Ebben a fejezetben a kooperatív tanulásszervezés előzőekben feltárt általános modelljét, a strukturális megközelítésből levezetett, kooperatív alapelvekre és struktúrákra épülő rendszerét abból a szempontból vizsgálom meg, hogy vajon az megfeleltethető-e Thomas S. Kuhn paradigma fogalmának, illetve annak későbbi, Kuhn által történt kifejtésének (Kuhn 2002). Lépésről lépésre haladva vizsgálom majd, hogy a kuhni paradigma leírások koherenciája érvényes-e a kooperatív alapelvekre épülő tanulásszervezés rendszerére. A koherencián túl azt is elemzem, hogy a kooperatív tanulásszervezés jellegzetességeiben, hatásaiban, példáiban felfedezhetőek-e azok a motívumok, amelyek Kuhn szerint egy paradigmát meghatároznak. Röviden azt vizsgálom majd, hogy a kooperatív tanulásszervezés előzőekben bemutatott modellje kapcsán jogosan beszélünk-e paradigmaticus jegyekről.

Ebben a fejezetben nem vállalkozhatom többre, minthogy megvizsgálom az előzőekben bemutatott, strukturalista megközelítésre és a kooperatív alapelvekre épülő általános modell jellegzetességeit Kuhn paradigma fogalma alapján. Nem lehet célom – mint azt korábban is írtam –, hogy a kooperatív tanulásszervezés és hagyományos csoportmunka neveléstörténeti összevetését elvégezzem, hiszen ez szétfeszítené jelen értekezés kereteit. Minthogy annak a kérdésnek a vizsgálata és eldöntése sem célom, hogy vajon a kooperatív tanulásszervezés egy tágabb értelemben vett paradigmaváltás része-e, ahogyan azt például a Johnson testvérek állítják (Johnson és mtsai 1994:101-105, Johnson – Johnson 1999:169-172), vagy maga a kooperatív tanulásszervezés idéz-e elő paradigmaváltást a pedagógia történetében, ahogyan azt Benda József állítja (Benda 2007:21). A célom a paradigmaticus jegyek vizsgálatával pusztán az, hogy a bemutatott modell valóban képes-e általános jelleget öltetni, vagyis az alapelvekre épülő modell valóban összeköti-e a különböző kooperatív tanulásszervezéshez kötődő modelleket, s általános modellként van-e esély adekvát használatára egyrészt az osztálytermeken kívül, másrészt a neveléstudományi vizsgálódásokban. Kuhn paradigma koncepcióját itt elsősorban arra használom tehát, hogy egy lehetséges általános modell jellegzetességeit bemutassam.

Úgy tűnik, hogy az a kooperatív tanulásszervezési modell, amelynek első – minden későbbi kooperatív műhely által elfogadott – példáját Aronsonék dolgozták ki a mozaik módszerben, hordozza azokat a paradigmatiszák sajátosságokat, amelyek szükségesek egy kuhni értelemben vett „tudományos forradalomhoz”. A forradalmi változás ebben az értelemben nem kötődik tömegekhez, tömeges változásokhoz, ez a kifejezés inkább arra utal, hogy a kooperatív tanulásszervezéssel bekövetkezett változás a neveléstudományi szemléletben nem kumulatív jellegű volt (Kuhn 2002:185). A kooperatív tanulásszervezés a strukturalista megközelítések között egy poszt-strukturalista gesztussal indított forradalmat. Az attitűdváltozást a viselkedés átstrukturálásával kívánták elérni azáltal, hogy oly módon bontják le a hierarchikus tanulásszervezési módokat az osztálytermen belül, hogy kooperatív struktúrákra cserélik azokat, vagyis dekonstruálják az oktatás hagyományos tanulásszervezési kereteit, ezáltal a tudásról, tanulásról, tanításról, oktatásról és nevelésről alkotott fogalmainkat is.

Az előző fejezetekben áttekintettem a kooperatív tanulásszervezéshez kötődő műhelyeket, hogy segítségükkel világossá tegyem azt az általános modellt, amely minden kooperatív modellt jellemez, s amely nemcsak megkülönbözteti a kooperatív tanulásszervezést a többi kiscsoportos tanulásszervezési formától, hanem át is rendezi a tanúlással kapcsolatos fogalmi rendszert. Kuhn is azt írja, hogy „a paradigmák tehát felfedezhetők úgy is, ha alaposan megvizsgáljuk egy adott tudományos közösség tagjainak viselkedését” (Kuhn 2002:181). Kifejti, hogy a tudósok akkor is ragaszkodnak egy paradigmához, ha az nincs is pontosan megragadva, de mégis azonos szakirodalmat használnak, abból hasonló következtetéseket vonnak le, s a céljuk is közös. A kooperatív tanulásszervezés műhelyeire – akár a hazaiakról, akár a tengerentúliakról van szó – mindez igaz. Vagyis lehatárolható az az irodalmi háttér, amely a kooperatív modellek mögött áll. Példaként említhetőek azok a kutatások, amelyek a versenyztető, individuális tanulási és viselkedési formák és a kooperatív társas viselkedési és tanulási formák területén végeztek a kutatók szociálpszichológiai és neveléstudományi szempontból (Lewin, Deutsch, Slavin, Aronson, Johnson-Johnson kutatásai a kölcsönösen hivatkozott referenciapontok). A következtetések is azonosak: a kutatásokból az következik e műhelyek számára, hogy a kooperatív mikrocsoportokra épülő tanulásszervezési struktúrák képesek választ adni a „válságban” feltehető kérdésekre.

A kuhni értelemben vett válságot nem a paradigma elsöprő hatása okozza, inkább a válság előzi meg egy-egy paradigma megjelenését. A közoktatási esélyegyenlőtlenség hatásai mutatnak válságjeleket, mind az amerikai, mind a hazai közoktatásban. A közoktatás általánosan használt modelljeiben megadott válaszok – az USA-ban (Aronson 2009), s itthon is (Fazekas és mtsai 2008) – nem tudtak hatékony megoldásokat felmutatni a társadalmi

integráció közoktatásnak feszülő kérdéseire. A válság tehát adott, a megoldás kulcsát az első sikeres kooperatív modellek adják – köztük az aronsoni mozaik modell. A kulcsot ez a modell – mint láttuk az előzőekben – a strukturális megközelítésben látja, s poszt-strukturális eszközöket javasol a megoldásra. Ezt a fordulatot jól érzékelteti – a már elemzett – a hazai diskurzusban jól megragadható példa: a Vastagh-féle mikrocsoportos szervezés és a kooperatív mikrocsoportok közötti különbség. Vagyis a kooperatív tanulásszervezés modelljeivel átstrukturálja a tanulás terét és a tanulási interakciókat, szemben például az azokat szociometriai eszközökkel leíró és a meglévő mikrocsoportokra építő Vastagh-féle modellel. Ezzel a kooperatív tanulásszervezés paradigmatis modelle új kutatási területeket, megközelítéseket és törekvéseket jelölt ki (Johnson és mtai 1994, 2000), de már több itthoni kísérlet is történt a kutatásban történő felhasználására (Arató – Varga 2005, Kézdi – Surányi 2008). Erről Kuhn azt írja, hogy a „fejlett tudományok” sajátossága olyan paradigmák kialakulásának köszönhető, amelyek képesek érdekes rejtvényeket kijelölni. Az alapvető kérdésfelvetés a kooperatív tanulásszervezésben az, hogy hogyan lehet strukturális eszközökkel garantálni az oktatási-nevelési folyamat hatékonyságát, eredményességét, méltányosságát. Kuhn hozzáteszi, hogy a rejtvények megfogalmazásán túl a paradigma a kulcsot is a kézbe adja (esetünkben ezt képviselik a kooperatív alapelvek, attitűdök, struktúrák), s ez lehetőséget ad újabb típusú, sikeres kutatások lebonyolítására (Kuhn 2002:183).

A paradigma egyrészt összegyűjti azokat a „lényeges tényeket” írja Kuhn (Kuhn 2002:40-48), amelyek döntőek a paradigma elméletének igazolása szempontjából. Ez az a közös tudományos forráskincs, amely körvonalazza az egy paradigmában gondolkodó tudósok elképzeléseit igazoló tényrendszert. Másrészt olyan a probléma megoldására alkalmas apparátust fejleszt ki (esetünkben ez a kooperatív alapelveken nyugvó strukturális modellekre épülő gondolkodásmód), amely közvetlenül használható a probléma megoldására (pl. közoktatási szegregáció helyett inkluzív pedagógiai gyakorlat kialakítása). Egyben tartalmazza is magát a paradigmatis elméletet (a kooperatív tanulásszervezés esetében ez például a megoldás strukturalista megközelítése, vagyis az az elképzelés, hogy a megoldás kulcsa tanulásszervezési, strukturális kérdés, és poszt-strukturalista választ ad saját kérdésfelvetése felől nézve). A harmadik területe a paradigmatis tevékenységnek a paradigma „teljes kifejtése”, amely kibontja a paradigmában rejlő lehetőségeket, kiterjeszti annak alkalmazhatóságát más szaktudományi területekre. A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis modelljét meghatározó alapelvek (a paradigma leírt „szabályrendszere”) kiterjesztésének két irányát is vizsgáljuk. Már valamelyest beletekintettünk abba az

alkalmazási modellbe, amely közoktatás-fejlesztési szintre emelte a kooperatív tanulásszervezés alkalmazhatóságát. Látjuk majd az ötödik fejezetben, hogy a kooperatív tanulásszervezés műhelyeitől független kutatók, hogyan tettek kísérletet a kooperatív tanulásszervezés paradigmatis alapelemeinek vizsgálatára az osztálytermi gyakorlat megfigyelésének leírásakor.

Kuhn „rejtvény” fogalma mentén is megvizsgálom, hogy hordoz-e az alapelvekre és struktúrákra épülő kooperatív modell paradigmatis sajátosságokat. A paradigma megragadásához, ahhoz, hogy egy problémát rejtvénynek tekintsünk – írja Kuhn – „nem elegendő, ha biztosak vagyunk valamely, megoldás létezésében... kell lenniük olyan szabályoknak is, amelyek körülhatárolják az elfogadható megoldások jellegét és a hozzájuk vezető lépéseket” (Kuhn 2002:50.). A párhuzam világosan átlátható. Az alapelv-analízis (PIES analízis) segítségével, bármely csoportos tevékenységről (nem csak tanulási-tanítási csoportos tevékenységekről) megállapíthatjuk, hogy kooperatívnak tekinthető-e az alapelvek érvényesülésének értelmében. Amennyiben valamely alapelv hiányzik, akkor maga az adott hiányzó kooperatív alapelv segít a tanulásszervezés átstrukturálásában, olyan struktúrák kialakítása felé vezetve a gyakorlatot és a kutatói szempontokat egyaránt, amelyekben a hiányzó alapelv is érvényesül. Úgy tűnik, hogy az alapelvek rendszere tehát tekinthető rejtvényeket felfedező és megfogalmazó, paradigmatis modellnek bármely csoport vizsgálata esetében: azt tudjuk vizsgálni, hogy adott célokra érvényesülnek-e az alapelvek, s ha nem, hogyan lehetne azokat strukturális eszközökkel érvényesíteni. Az alapelvek nemcsak átvilágítják egy adott csoport együttműködési struktúráit az együttműködés, a kooperatív tanulásszervezés szempontjából, hanem egyben – a hiányzó alapelvek mentén – meghatározzák a megoldások jellegét, kereteit. Ugyanakkor a konkrét probléma „rejtvényének” megoldását az érintett alkalmazókra bízva. Ez lesz a szenvedélyes kutatásnak és alkotásnak az a területe, amelyről Kuhn is ír, az azonos paradigmában gondolkodó fejlesztők-kutatók részéről (s amely kiolvasható a kooperatív kézikönyvek, beszámolók szerzőinek lelkesedéséből).

Kuhn részletezi, milyen típusú szabályoknak kell megjelennie a paradigma leírásában (Kuhn 2002:51-54.). Az első szabálykategória a fogalmakra, elméletekre vonatkozó állítások kategóriája (Kuhn 2002:51.). A kooperatív tanulásszervezés diskurzusában ilyen állítások például a heterogén csoportok szükségességére, a tudás közös konstruálására, a strukturális megközelítés elsődlegességére, a kompetencia alapú fejlesztés alkalmazására, a kooperatív tanulásszervezés eredményességére és méltányosságára vonatkozó állítások. Ezen túlmenően megfogalmazódik az igény az instrumentális és módszertani szabályok, apparátusok

létrehozására is. A paradigmaticus (elméleti és egyben instrumentális) szabályokat a kooperatív tanulásszervezésben a kooperatív alapelvek modellje adja meg. Ahogyan Kuhn fogalmaz: „mindaddig, amíg tiszteletben tartják őket (*tudniillik a szabályokat A.F.*), segítséget nyújtanak rejtvények felállításához és az elfogadható megoldások körének meghatározásához” (Kuhn 2002:51).

A kooperatív tanulásszervezés alapelvei azokra a kérdésekre keresik a választ, amelyeknek társadalmi szükséglete is igen magas, vagyis, például, hogy hogyan lehetséges inkluzív pedagógiai környezetet kialakítani a mindennapos oktatási-nevelési gyakorlatban. Mindazonáltal Kuhn is azokat a tudományos paradigmákat fogadja el relevánsként, amelyek társadalmi hasznosságának szempontjai is explicitté válik (Kuhn 2002:49,189). Az iskolai integráció és inklúzió kialakítása központi kérdés jelenleg a neveléstudomány hazai diskurzusában is (ld. például a 2009-es, IX Országos Neveléstudományi Konferencia Integritás és Integrálhatóság tematikáját <http://www.nevelestudomany.hu/onk2009/>), a kooperatív tanulásszervezés az alapelvek mentén tárja fel az ezen a területen megfejtendő rejtvényeket, adja tükörképét a konkrét tanulásszervezési gyakorlatnak, s mutat megoldásokat e gyakorlat átstrukturálására. Vagyis kimutatja az alapelvek hiányát, rákérdez az adott alapelv alkalmazási lehetőségére az adott csoportos tevékenység során.

A paradigma leírásakor pár évvel később – reagálva a kritikákra – Kuhn a szakmai mátrix (disciplinary matrix, Kuhn 1970:182) kifejezést használja a paradigmát meghatározó elemek rendszerének kifejezés pontosítására. Szakmai, mert valamely tudomány szak művelőinek közös meggyőződéseire vonatkozik. Mátrix, mivel különféle rendezett elemekből áll, s ezek mindegyike további részletezésre szorul, ráadásul ezek az elemek magukba foglalják az elköteleződés közös tárgyát (paradigmát, paradigmaticus elemeket), s ezek együttesen oszthatatlan egységet alkotnak és együtt fejtik ki hatásukat (Kuhn 2002:187).

A mátrix összetevőit is felsorolja Kuhn. Egyik összetevő kategória a szimbolikus általánosítások (symbolic generalizations, Kuhn 1970:182), kifejezések köre. Olyan általános kifejezések, amelyek egy törvényt írnak le, de egyben definiálják is azt (Kuhn 2002:187-188). A kooperatív tanulásszervezésben éppen ilyenek a johnsoni alapelemek, vagy a kagani alapelvek, s ezek összefüggő, alapelvekre épülő rendszerének leírására tettünk mi is kísérletet (Arató-Varga 2006). A következő paradigmamelemek Kuhn szerint a különböző közös metafizikai elméletek-modellek (methaphysical parts of paradigms, Kuhn 1970:184) ezek olvashatóak ki a közös forráskincsből is. A kooperatív tanulásszervezés számára ezek azok az megközelítések, amelyeket két bekezdéssel előbb felsoroltunk (heterogén csoportok

szükségessége... stb.). A harmadik kategória a mátrixban az értékek kategóriája (values, Kuhn 1970:184). Ezek teszik lehetővé rejtvények megfogalmazását és megoldását. A kooperatív tanulásszervezés esetében ezek a kooperatív alapelvekre épülő struktúrák. Az alapelvelemzés bármely csoportos tevékenységre vonatkozhat, a rejtvényt az adott csoport megfigyelt tanulásszervezési struktúrája fogalmazza meg, s a válaszokat (kooperatív struktúrák) az elemzés alapját is nyújtó kooperatív alapelvek mentén fogalmazhatjuk meg és ellenőrizhetjük. A X. Országos Neveléstudományi Konferencián a kooperatív tanulásszervezés paradigmatis modeljének bemutatása során javasoltam egy egyszerű hármas kategóriarendszer felállítását. Eszerint kooperatív az a struktúra, amelyben minden alapelv érvényesül, szubkooperatív az a struktúra, amelyben néhány alapelv érvényesül, nem kooperatív az a struktúra, amelyben egyetlen alapelv sem érvényesül.

Kuhn azt is leírja, hogy gyakran annak ellenére azonosítható egy paradigma, hogy nem áll rendelkezésre leírt szabályrendszer, s a szakmai mátrix leírása sem történt meg. Ilyen esetekben a paradigma, mint közös példa („paradigma as shared examples” Kuhn 1970:187-191) érvényesíti az adott gondolkodásmódot a paradigma követője számára. Vagyis a paradigma ilyenkor döntően példákön elsajátított képességeken alapul, amelyekkel tárgyak és helyzetek hasonlóságuk alapján csoportokba rendezhetőek. A kooperatív tanulásszervezés számára az aronsoni mozaik módszer tekinthető ilyen példának, mert egyrészt minden egyes önmagát kooperatívnak definiáló, vagyis a kooperatív tanulásszervezés körével azonosuló műhelyben a mozaik módszer alapvető példaként kerül bemutatásra (Aronson 1978, Johnson és mtsai 1984, Kagan 2001, Horváth 1995, Arató Varga 2006, Orbánné 2009). Másrészt az aronsoni mozaik – Kuhn „példázat” fogalmának megfelelően (exemplar Kuhn 1970:187) –, magába foglalja mindazokat a sajátosságokat, jellemzőket, amelyeket később a kooperatív tanulásszervezés szakirodalma kibont. Ráadásul továbbgondolt változataiban maradéktalanul meg is felel a kooperatív tanulásszervezés később leírt szabályrendszerének, a kooperatív alapelveknek.

A paradigmaváltás forradalmi jellegére az utal, hogy megváltoznak a hasonlósági összefüggések (Kuhn 2002). A kooperatív tanulásszervezés is új összehasonlítási összefüggésekre koncentrál. Hangsúlyt helyez a strukturalista megközelítés jelentőségére, azonban a struktúrák megismerésén és erőforrásként való felhasználásán túlmenően, az átstrukturálás mellett teszi le a voksát, vagyis a szociometriai struktúrák figyelembevételével, de a kooperatív struktúrák kialakítása mellett. A hatvanas évek óta artikulálódó frontális munka – csoportmunka összehasonlítás helyett, a hagyományos nagy és kiscsoport – kooperatív mikrocsoportos struktúra összehasonlításra koncentrál. A frontális

tanulásszervezésnek vannak ugyanis kooperatív lehetőségei, amennyiben az alapelvek érvényesülnek egy frontális figyelemmel is együtt járó gyakorlat során (lásd pl. Nissen – Iden 1999, Arató – Varga 2006:149-152).

A tudományos paradigmák relevanciájának vizsgálatához további szempontokat ad meg Kuhn (Kuhn 2002:189). Az első, hogy a paradigma segítségével a kvantitatív előrejelzések pontosabbá válnak. A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos kutatások irodalma alapján a kifejezetten kooperatív modellek alkalmazásától a személyes, társas, tanulási és kognitív kompetenciák fejlődése várható minden egyes gyermeknél a szociális háttértől és a kompetenciák egyéni állapotától függetlenül (Johnson és mtai 199, 2000, Wenglinsky 2002, Benda 2002, Kézdi – Surányi 2008). A második, hogy az elmélet egyszerű legyen. A kooperatív alapelvek rendszerére épülő elmélet még az Arató-Varga féle modellben is összefoglalható nyolc egyszerű alapelvvel. A harmadik kuhni szempontból – a paradigma érvényességének köre – éppen ebben a disszertációban kívánom nyomon követni, hogy hogyan lehet kiterjeszteni az alapelvekre épülő modellt a közoktatás-fejlesztés szintjére is. A kooperatív tanulásszervezés előzőekben bemutatott alapelvekre épülő modellje összeegyeztethető más szaktudományokkal. Ez az összeegyeztethetőség a negyedik szempont, amelyet Kuhn említ. A kooperatív tanulásszervezés alapelvei például a jogelmélet területén közvetlenül is fellelhetők. A demokratikus fogalmak, jogelvek összeegyeztethetők a kooperatív alapelvekkel (Arató – Varga 2005:12-23.). Sőt, esetlegesen a strukturális kooperatív modell példát adhat például az eddig csak elméleti szinten artikulálódó „közvetlen demokratikus” képviselői modellekre. A szociálpszichológia felfedezése – poszt-strukturalista fordulat szükségessége a tanulásszervezésben – jól összeegyeztethető a pedagógia, vagy a neveléstudomány egyéb ágaiban felmerülő kérdésekkel, ahol új rejtvényeket fogalmaz meg és új megoldásokra hívja föl egyben a figyelmet. A kooperatív tanulásszervezés összhangban van, s általános kijelentései azonos értelműek például a szervezetpszichológia fontos felfedezéseivel is (Belbin 2003).

Kuhn egyébként kifejti, hogy a paradigma alapvetően gyakorlati fordulatként jelentkezik egyes kutatók tevékenységében, s döntően homályos gyakorlati, esztétikai elköteleződésként ragadható meg (Kuhn 2002:157-160). A döntő szempont a választott paradigma egyfajta eleganciája, s az adott paradigma problémamegoldó képessége a tudományos válságban felvetődő, s más megközelítésben újrafogalmazható kérdésekkel kapcsolatban. Kuhn ennek alapján azt a kérdést is boncolgatja, hogy a tudományos jelleg megállapítása sem definíció alapján garantálható (Kuhn 2002:165), hanem egyes tudományos közösségek közös példáinak, szakmai mátrixainak következetes alkalmazásán. Elméleti kutatásom során annak a

tudományos közösségnek az irodalmát vizsgáltam, amely önmagát a kooperatív tanulásszervezés példáin és modelljein keresztül azonosítja. A kooperatív tanulásszervezés amerikai diskurzusában megfogalmazódó modellek elegáns és hatékony megoldásokat nyújtanak bizonyos oktatási problémákra, mint azt fentebb már elemeztük.

A strukturális megközelítés segítségével összehangolt általános kooperatív modell vizsgálatával, Thomas S. Kuhn paradigma-elméletének tükrében, mindössze az volt a célom, hogy bizonyítsam, a strukturális alapelvekre épülő modell teljesíteni képes minden olyan kritériumot, amelyet Kuhn felsorol a paradigmák jellemzőjeként. Vagyis a strukturális megközelítésre épülő modell paradigmaticus jegyeket mutat, s az alapelvek egy olyan „szabályrendszer” rajzolnak ki, amelyek jól megragadható „értékként” mutatják be a kooperatív struktúrákat, s ezek olyan értékek, amelyek vizsgálata nemcsak osztálytermi viszonyok között releváns, s nemcsak a kooperatív tanulásszervezéssel foglalkozó kutatók-fejlesztők számára.

A kooperatív tanulásszervezés jelenleg még csak gyakorlati példákban ragadható meg a neveléstudománnyal foglalkozók, vagy a pedagógusok számára, ugyanakkor éppen arra tettem kísérletet a kuhni elméletet követő paradigma-vizsgálattal, hogy bizonyítsam, a strukturális megközelítésben felvázolt modell képes egy koherens, a kuhni paradigma-értelmezésnek minden pontján megfelelő, általános modellt felmutatni, ennyiben egy általános és paradigmaticus modellnek tekinthető. Hogy maga a modell leírja-e a teljes paradigmát, amelyben megszületet, vagy annak csak egy paradigmaticus jegyeket hordozó, a gyakorlatra erős hatást kifejtő része, az egy másik elméleti-történeti kutatás tárgyát képező témafelvetés. Ebben a fejezetben csak arra tettem kísérletet, hogy kimutassam egy általános kooperatív modell kuhni kifejezéssel élve „szabályrendszerét”, amely mentén az összes önmagát kooperatív tanulásszervezésnek nevező modell összehangolható, vizsgálható. A paradigmaticus jelleg vizsgálatával pedig csupán az volt a célom, hogy bizonyítsam, ez az egyik lehetséges általános modell túlmutat a technikák szintjén, hiszen intézményi és rendszerszintű modelleket is fel lehet állítani a segítségével, másrészt használható kutatási-elemzési szempontokat ad a pedagógiai gyakorlatot kutató neveléstudományi szakemberek számára.

Kuhn azt is írja, hogy a paradigmák közötti viták nem rendeződhetnek meggyőzés útján. Éppen az Kuhn elméletének egyik alaptézise, hogy az egyes tudományos közösségek alapvetően gyakorlati-esztétikai szempontból köteleződnek el egyes paradigmák mellett (Kuhn 2002:161), az egyes paradigmák viszont egymással nem összemérhetőek, így egymás

meggyőzésére sincs esély (Kuhn 2002:158). Kuhn azt is írja, hogy a paradigma alapvetően gyakorlatként jelentkezik egy kutató számára, olykor nagyon is egyszerű, néha tautologikus formában (Kuhn 2002:158). Pár évvel később írt utószavában Kuhn azt írja, hogy talán éppen a paradigmák gyakorlathoz, példázatokhoz kötődő oldalának megragadása hordozza a legnagyobb jelentőséget számára az egész paradigma-elméletből (Kuhn 2002:192). A paradigmák általában kifejtetlen, egyszerű állapotukban ragadják meg a kutatókat, alapvetően a válság által felvetett kérdésekre adott elegáns, egyszerű, kiterjeszhető és társadalmilag hasznos válaszaikkal (Kuhn 2002:189). Így a kooperatív tanulásszervezés, mint gyakorlat különösen illeszkedik ebbe a gondolatmenetbe. Kuhn arról is ír, hogy az, hogy mit tekinthetünk tudománynak alapvetően szintén nem definíció kérdése, hanem alapvetően a tudományos közösségek elköteleződésének függvénye, s ebben Polányi Mihállyal ért egyet (Kuhn 2002:165). A kooperatív tanulásszervezés, mint gyakorlat ugyanakkor az elmúlt negyven évben – a tudományos közösségek által elfogadott paradigmákban végzett kutatásoknak megfelelően – bizonyítottan hatékony, eredményes és méltányos pedagógiai gyakorlathoz vezet. Kísérletünk, hogy egy általános kooperatív modellt felállítsunk (Arató – Varga 2005, 2006) arra irányult, hogy amennyiben ez a gyakorlat bevált, akkor ennek szempontrendszerét, szabályrendszerét (kooperatív alapelvek) lehetne használni a neveléstudományi kutatások során, valamint intézményfejlesztési, sőt a közoktatási rendszer fejlesztésének céljából.

A fenti elemzésből kitűnik, hogy nemcsak a kooperatív tanulásszervezés alapelvekre épülő poszt-strukturális modellje felel meg a kuhni paradigma jellegzetességeinek, de talán arra is bemutatthattam egy példát, hogyan lehet a kuhni paradigma fogalmát alkalmazni nemcsak természettudományos, hanem társadalomtudományi jelenségek megragadására is.

5. A kooperatív tanulásszervezés szerepe az integrációs célú intézményfejlesztésben – példák a felvázolt általános kooperatív modell kiterjeszhetőségére

Ebben a fejezetben a kooperatív tanulásszervezés lehetséges szerepét világítom meg az inkluzív közoktatási intézmények kialakításában. Ezt követően bemutatom magát a már korábban hivatkozott kooperatív hálózati modellt. Majd kimutatom benne a kooperatív alapelveknek megfelelő struktúrákat (Arató – Varga 2005), a következő részben pedig azt a független kutatást (Kézdi - Surányi 2008) vizsgálom, amely ugyan nem reflektált a bázisintézményi modell hálózati rendszerszerűségére, viszont vizsgálta a bázisintézmények eredményességét és méltányosságát. Ebben a kutatásban többek között kísérletet tettek a kooperatív PIES elemzés, alapelvelemzés alkalmazására, abból a célból, hogy a vizsgált közoktatási intézmények napi pedagógiai gyakorlata közötti különbséget tanulásszervezési, módszertani szempontból is megragadják.

Kooperatív tanulásszervezés és az Integrációs felkészítés Pedagógiai Rendszere

2002-2003 fordulóján az Oktatási Minisztérium megbízásából lehetőségem volt egy fejlesztő csoport szakmai koordinációjára, amely a közoktatási deszegregációs és antidiszkriminációs törvények háttereként, miniszteri ajánlás formájában, megalkotta az Integrációs felkészítés Pedagógiai Rendszerét (továbbiakban IPR),⁵² amely útmutatóul szolgál az integrációs feltételek és az inkluzív pedagógiai környezet (Bárdossy 2006, Varga 2007A) kialakításához az általános iskolákban. Ebben a fejlesztő csoportban a kooperatív alapelveknek megfelelő keretrendszerben gondolkodtunk. Itt most az Integrációs Pedagógia Rendszert vetem össze a

⁵² Lásd Oktatási miniszter 27.480 /2003.sz. közleménye, valamint a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet módosítása

kooperatív tanulásszervezéssel, hogy kimutassam az IPR-ben a kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus modelljének tudatosan elhelyezett nyomait.⁵³

Döntő kérdés, hogy az IPR bevezetése, amely új és komplex fejlesztési igényeket támaszt a bevezetésre vállalkozó iskolákkal szemben, vajon mennyiben támaszkodhat a kooperatív tanulásszervezés struktúráira, gyakorlati alapelveire, kialakult módszertanára. Mint látni fogjuk, az IPR pedagógiai koncepciója, részei és egyes módszertani javaslatai megfeleltethetők a kooperatív tanulásszervezés fejlesztéssel kapcsolatos megközelítéseivel. Sőt mi több, a kooperatív tanulásszervezés akár egy oktatási intézmény IPR alapú intézményfejlesztésének módszertani keretét is képezheti. Ebben a rövid összefoglalásban arra törekszem, hogy lépésről lépésre bemutassam a kooperatív tanulásszervezés lehetséges szerepét az IPR alapú intézményfejlesztés és közoktatási gyakorlat értelmezésében, kivitelezésében. Mindezt abból a célból, hogy a kooperatív tanulásszervezés általános modelljének intézményfejlesztésben játszott egyik lehetséges dimenzióját bemutassam.

Mint korábban utaltam rá a hazai szakirodalomban, valamint a pedagógiai közbeszédben – szerencsére ma már – sokszor beszélnek „kooperatív technikákról” (Horváth 1995), vagy kooperatív módszerekről (Czike 2006). Ezek az elnevezések – noha utalnak arra, hogy a kooperatív pedagógiai eszköztár gyakorlatközpontú, azonnal bevezethető elemeket tartalmaz –, nem jelenítik meg azt a lényeges vonást, hogy a kooperatív tanulásszervezés strukturális változásokat idéz elő a mindennapi pedagógiai és intézményműködtetési gyakorlatban. Lényeges szempont ugyanis, hogy a kooperatív tanulásszervezés alapelvei, gyakorlati struktúrái révén alapvetően átalakítja a tanulásról-tanításról, egyáltalán a pedagógia és a pedagógus szerepéről alkotott hagyományos elképzeléseket és a mindennapi intézményi gyakorlatot. Mint korábban elemeztük, Kagan Kooperatív tanulás című könyvében (Kagan 1992, 2001A) szintén nem módszerekről, hanem struktúrákról ír, világossá téve a kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus kereteit. Számára a meghatározott kooperatív alapelvek mentén kibontakozó tanulásszervezési módok, struktúrák hordoznak garanciát a valódi együttműködésre, kooperatív tanulásra. Ez azt jelenti, hogy a kooperatív tanulásszervezés modellje az alapelvek rendszerével csupán egy szempontrendszer ad meg, amely megőrzi a pedagógusok, tantestületek, intézmények autonómiáját pedagógiai gyakorlatuk megtervezésében és lebonyolításában. Az alapelvek révén ad egy olyan könnyen vizsgálható szempontsört, amelynek segítségével bárki ellenőrizheti, hogy amit pedagógiai gyakorlatában megvalósít, az vajon valódi együttműködést eredményez-e, vagy sem. A kooperatív

⁵³ Ennek a fejezetnek ez a része egy korábban megjelent írásom átdolgozott változata (Arató 2008B).

szakirodalom (pl. Kagan 2001A, Kagan – Kagan 2009) számos nagyon jól használható kooperatív struktúrát/módszert sorakoztatott fel az elmúlt harminc évben, amelyek segítenek a pedagógusok napi gyakorlatát az együttműködés felé terelni. Ennek a pedagógiai paradigmának a meghatározó tanítása mégis az a pár alapelv, amelyeket az előző fejezetekben elemettem, s amelyek valóban képesek átalakítani, átstrukturálni a döntően frontális és versenyztető hazai tanítási gyakorlatot, építve a pedagógusok eddigi – a hagyományos tanulási-tanítási formákban szerzett – tanítási tapasztalataira, oktatási módszereire, gyermekismeretére. A kooperatív tanulásszervezés valójában új szemléleti-szervezési keret, amelyből szemlélve „újragombolhatjuk” mindennapos pedagógiai gyakorlatunk „kabátját”. Az a tény, hogy a kooperatív tanulásszervezés a résztvevők egyéni tudásából, igényéből, fejlesztési szükségleteiből indul ki, nemcsak a diákokra, hanem a tanulást szervező pedagógusokra is vonatkozik. Vagyis mindaz a tapasztalat, ismeret, amelyet valaki tanulmányai, vagy pedagógiai tevékenysége során felhalmozott, szükségszerűen beépül a kooperatív keretek között szervezett órákba, de egy teljesen más, a tanulás-tanítás folyamatába mindenkit bevonó rendszerben.

Az IPR kapcsán – hasonlóan a kooperatív tanulásszervezéshez – egy szempontsort adott meg az oktatásirányítás: az együttnevelés szempontját.⁵⁴ Az IPR egyfajta intézményfejlesztési és működtetési keretnek tekinthető, amely azokra a hiányterületekre koncentrálni javasolnival, amelyek a magyarországi közoktatási intézményeket döntően jellemzik az együttnevelés szempontjából napjainkban. Az IPR szempontrendszer ugyanúgy megőrzi az oktatási intézmények programalkotói szabadságát, mint a kooperatív tanulásszervezés.⁵⁵

A kooperatív tanulásszervezés az egyénből indul ki. Az egyének egyediségéből, igényeik, szükségleteik, vágyaik és elképzeléseik, valamint az általuk képviselt különböző családi, kulturális értékek összetettségére építve szervezi folyamatait (Arató – Varga 2006:13.). Az együttműködés alapjának az egymástól különböző individuumokat tekinti, s erre a különbözősége, mint erőforrásra épít, szemben a homogenizáló hagyományos frontális gyakorlattal. Vagyis mindenkire kiterjedően, individuális szinten differenciál. A frontális tanári előadás homogén tömeghez szól, amelyben mintha mindenki ugyanazt értené a tanári magyarázatok alatt, függetlenül attól, hogy milyen kulturális háttérrel, milyen egyedi

⁵⁴ „Az itt kiadott integrációs felkészítés pedagógiai rendszere az iskolák életébe egy speciális szempontot, az együttnevelés szempontját emeli be, mely átstrukturálja a pedagógiai rendszer fogalmának hagyományos kereteit.” (Oktatási miniszter 27.480 /2003.sz. közleménye)

⁵⁵ „Az itt kiadott integrációs felkészítés pedagógiai rendszere nem ad meg részletes tanítási tartalmakat, választandó tantervet, tankönyvet, stb., nem nevez meg konkrétan alkalmazandó programokat...” (U.o.)

tudáskonstrukcióval, illetve a tudáselsajátításhoz szükséges különböző képességek területén milyen egyedi fejlettséggel rendelkeznek. A kooperatív tanulásszervezés azonban a tanulásban résztvevők megismert, egyedileg különböző személyiség- és tudáskonstrukcióira építve szervezi a tudáselsajátítás folyamatát. Ráadásul olyan módon, hogy abban ne csak egyetlen ember, a tanulás szervezője (a pedagógus) tudására épüljenek a folyamatok, hanem minden résztvevő tudása, kérdései, véleménye és érzései szerves részét képezzék az együtt-tanulás kooperatív tevékenységeinek.

Az IPR szintén az „egyéni különbségekre alapozott nevelés kialakításának szükségességét” hangsúlyozza. Az IPR alapú oktatás a gyermekhez igazodik, „mindenki számára a saját komplex személyiségstruktúrájának leginkább megfelelő, számára optimális fejlesztés biztosítását jelenti, figyelembe véve előzetes tudását, annak gyengébb és erősebb területeit, a tanuló igényeit, törekvéseit, érdeklődését, személyiségének rá jellemző vonásait, speciális erősségeit és gyengeségeit”.⁵⁶ Jól látható, hogy a két megközelítés ugyanonnan tekint a tanulás résztvevőire. Míg azonban az IPR elérendő célként jeleníti meg mindezt, addig a kooperatív tanulásszervezés azt is megmondja, mindezt hogyan valósítható meg a gyakorlatban.

Az IPR alkalmazásának feltételeit vizsgálva további megfeleléseket találunk a kooperatív tanulásszervezés és az IPR alapú oktatás között. A kooperatív tanulásszervezés egyik alapelve a mindenkire személyesen kiterjedő, egyidejű párhuzamos interakció, amely azt jelenti, hogy adott időegység alatt minél több interakciót érdemes lebonyolítani az eredményes, hatékony és méltányos tanulás érdekében. Vagyis ne csak egyvalaki beszéljen a „tananyagról” egy adott időpillanatban, hanem lehetőleg mindenki, aki részt vesz a tanulásban. Ez tömegben nem vezet értelmes interakciókhoz, csak akkor, ha a tömeget minél kisebb, 2-3 fős kiscsoportokra bontjuk. A párhuzamosság azonban akkor valósul meg leghatékonyabban a nagycsoport erőforrásait tekintve, ha a különböző erőforrásokat arányosan szétosztjuk a kiscsoportok között, vagyis ha nemre, kulturális hovatartozásra, szociális helyzetre, a különböző fejlettségű egyéni képességcsoportokra tekintettel heterogén csoportokat hozunk létre. Az IPR egyik alkalmazási feltétele heterogén csoportok, osztályok és iskolák létrehozása egy kiemelt szempontból az előbb felsoroltak közül – ez a halmazottan hátrányos helyzetű és az előnyösebb helyzetű tanulók heterogén csoportjainak létrehozása. Jól látható, hogy amit az IPR törvényi feltételként szab meg, azt a kooperatív tanulásszervezés kiindulási alapnak

⁵⁶ Oktatási miniszter 27.480 /2003.sz. közleménye

tekinti pedagógiai tevékenysége során. Hazai és külföldi kutatások sora bizonyította egyrészt a heterogén csoportok nagyobb hatékonyságát (Marzano 2001, Belbin 2003), másrészt azt, hogy a heterogén kooperatív csoportok az egyes tagok fejlesztésében is hatékonyabbak akár a hátrányos helyzetű, akár az előnyösebb helyzetű családból származó gyerekeket vizsgáljuk (Johnson és mtsai 1994, Benda 2007, Kagan – Kagan 2009).

A kooperatív tanulásszervezés követői fölismerték, hogy ami működik az osztályban, az működhetne az iskola egészében, mint intézményben is. Megszülettek az első kooperatív iskolák, amelyek azonban túlléptek az intézményi kereteken és kooperatív iskolakörzeteket hoztak létre, amelyekben a szülők, gyerekek, pedagógusok, fenntartók, civil szervezetek, az egyes kulturális csoportok képviselői egyaránt részt vesznek az együtt-tanulás folyamatainak szervezésében-lebonyolításában (Johnson – Johnson 1994). Az IPR az együttműködésre épülő partnerkapcsolati rendszert – amely minden családdal, a fenntartókkal, a kisebbségi önkormányzatokkal, a civilszervezetekkel, a szakmai szolgáltatókkal és szakszolgálatokkal építene ki partner- és kliensorientált együttműködést – szintén feltételül szabja egy eredményes integrációs gyakorlatnak.

Az IPR a tanulás-tanítás eszközrendszeréből kiemeli azokat a területeket, amelyek mentén a hazai közoktatási intézményeknek tovább kellene lépniük eddigi gyakorlatuk fejlesztésében. A kompetencia alapú fejlesztés teszi leginkább megragadhatóvá – napjainkban – azt, hogy hogyan is ismerhetjük meg a tanulásban résztvevők egyedi személyiség- és kompetencia-struktúráját, hogyan tervezzük meg annak egyénekre lebontott fejlesztési folyamatait. A kooperatív tanulásszervezés a személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek individualizáló, kooperatív, autentikus visszajelzésre épülő és széles gondolkodási repertoárt felvonultató eszközökkel valósítja meg azt, amit Magyarországon most kezdünk megismerni (Arató – Varga 2006:35-80.) kompetencia alapú fejlesztésként.

A kooperatív tanulásszervezés nem újabb módszer, hanem inkább egy olyan tanulás- és oktatásszervezési keret, amelyben minden eddig megismert – itthon alternatívnak mondott – pedagógiai gyakorlat valódi együttműködésre építve valósítható meg. A Montessori, Freinet, Rogers, vagy Steiner szellemiségű pedagógiai gyakorlat, a tevékenységközpontú oktatás-nevelési programok, a drámapedagógia, a projektpedagógia mind-mind saját gyakorlatának hatékony eszközét ismeri fel a kooperatív tanulásszervezés eszközrendszerében és a kooperatív alapelvekben (Arató – Varga 2006:164-166.). Az IPR II. fejezetének 2-3.

pontjában felsorolt integrációt segítő tanórán kívüli és módszertani programjavaslatok⁵⁷ éppen így kiválóan megtalálják gyakorlati eszközüket a kooperatív tanulásszervezés különböző hagyományaiban.

Az IPR-ben felsorolt tanári műhelymunka formái, a szülőkkel és gyerekekkel közös kompetencia alapú értékelési formák, valamint a továbbhaladást-továbbtanulást segítő programelemek pedig nagyban építhetnek a kooperatív tanulásszervezés intézményi szinten és intézmények között megvalósuló gyakorlatára, amely szintén a kooperatív alapelvek mentén, s a kooperatív tanulás struktúráit felhasználva alakult ki, s amelynek hatékonyságát éppen az IPR alapú intézményfejlesztések bázisintézményi modellje is bizonyította (Arató – Varga 2005).

A multikulturális oktatás és az interkulturális nevelés kritériumait, a befogadó kulturális környezetet biztosító intézményi feltételeket és napi pedagógiai gyakorlatot szintén hangsúlyozza az IPR, mint fontos eszközrendszer. A kooperatív tanulásszervezés pedig kifejezetten a multikulturális élethelyzetre adott válaszként szerveződött annak idején, a hetvenes években (Aronson 1978, Aronson és mtai 1978). Olyan szociál-pedagógiai felismerések mentén, amelyek világossá tették, hogy a különböző kulturális hovatartozású és szociális státuszú gyerekek együtt-tanulása, kooperatív alapelvek mentén való nevelése és oktatása képes válaszolni azokra a kihívásokra, amelyeket a multikulturális léthelyzet szegez a közoktatásnak. Azáltal, hogy a kooperatív tanulásszervezés során minden egyes résztvevő képviselheti, sőt artikulálhatja otthonról, kulturális közösségéből hozott értékeit (otthoni tudáselsajátítási módjait, anyanyelvét, történelmét, szokásait... stb.), s erre a képviseletre a közös tudáselsajátítás folyamatait tudatosan ráépítik – a pozitív egymásrautaltság kooperatív alapelve mentén –, interkulturális nevelés valósul meg egy szabad és autonóm részvételt biztosító multikulturális környezetben. Az interkulturális nevelés során a kooperatív rendszerekben ugyanakkor a saját identitás megőrzése, tudatos artikulálása mellett, s részben annak révén, az egyes résztvevők egyenlő részvétellel és egyenlő hozzáférést kapva jutnak hozzá azokhoz az ismeretekhez, fejleszthetik azokat a képességeiket, amelyek egy demokratikus társadalomban saját elképzeléseiknek megfelelő életvitelt és társadalmi helyzetet biztosíthatnak.

Az IPR alapú intézményfejlesztést, az inkluzív pedagógiai környezet kialakítását a kooperatív tanulásszervezés több szinten is hatékonyan segítheti.

⁵⁷ E javaslatok között szerepelteti a kooperatív tanulásszervezést maga az IPR is.

A pedagógus napi gyakorlata szintjén. A kooperatív tanulásszervezés szinte minden feltételét képes kialakítani egy valóban inkluzív pedagógiai környezet megteremtésének.

Intézményi szinten. Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (továbbiakban OOIH) ajánlásában szereplő intézményfejlesztési elemek (az egy osztályban tanító pedagógusok fejlesztő műhelyei, az intézmény IPR alapú fejlesztését összefogó IPR menedzsmentek, az IPR módszertani adaptációt-fejlesztést végző fejlesztő csoportok, az iskola társadalmi környezetével rendszeres és organikus kapcsolatot kialakító csoportok) mind egy kooperatív szervezet felé igyekeztek irányítani az intézmények figyelmét a fejlesztés folyamata során.

Hálózati szinten. A kooperatív tanulásszervezést nemcsak az együttműködő menedzsment, hanem az együttműködő társadalmi környezet és szakmai partnerek számára is modellként szolgálhat (Arató – Varga 2005). Hogy a gyakorlatban hogyan alakítsák ki méltányosan, hatékonyan és eredményesen kapcsolatrendszerüket nem lesz nehéz kitalálniuk, és ellenőrizniük a kooperatív alapelveket és struktúrákat követve.

Kutatásaink alapvetően a harmadik szinten kialakított úgynevezett bázisintézményi modell⁵⁸ vizsgálatára épültek. 2004-ben az első fejlesztési év végén adott beszámolók dokumentumelemzésével (Arató – Varga 2005), 2008-ban pedig egy szélesebb kutatói apparátussal (Arató és mtsai 2008) vizsgáltuk a kooperatív hálózati elemek szerepét az IPR alapú intézményfejlesztés hatékonyságában, eredményességében és méltányosságában.

⁵⁸ Amelyet az OOIH koordinálásával és a résztvevő intézmények teljes bevonásával alakítottunk ki. A fejlesztésben Varga Arankával együtt vettünk részt. A modell 2003-2005 között működött valamilyen formában, kimutathatóan az egyik régióban a fejlesztésben résztvevő négy régió közül (Arató – Varga 2005). Majd a későbbiekben széttöredezett, s csak bizonyos elemei maradtak fenn.

Kooperatív hálózat – a „bázisintézményi modell”

Röviden be kell, mutassam az OOIH bázisintézményi modelljét, hogy a kutatás tárgya világosan bontakozzon ki. A modell leírása során támaszkodom a később részletesebben is bemutatott két kutatásunk háttéranyagaira, az elkészült kutatási jelentésekre (Arató – Varga 2005, Arató és mtsai 2008). Maga a modell közoktatási intézmények (óvodák, általános iskolák, középiskolák, kezdetben, csak ez utóbbi kettő) integrációs célú intézményfejlesztésének támogató modellje volt, amelyet az Oktatási Minisztérium pilot programjában másfél év alatt 45 bázisintézménnyel – negyvenöt, a fejlesztésben résztvevő általános iskolával – közösen alakítottunk ki. Én, mint civil fejlesztő szakember vehettem részt a program és az abban kialakítandó modell stratégiai tervezésében, így lehetőségem volt nemcsak tízéves intézményfejlesztési és hálózatépítési tapasztalatomat hasznosítanom, hanem a kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus modelljének rendszer-fejlesztési szintű eszközeit is kialakítanom munkatársaimmal, többek között, elsősorban Varga Arankával. Mielőtt azonban bemutatnám a modellt, felvázolom az IPR szerepét a modell kialakításában.

Az IPR szerepe a bázisintézményi modellben

Az integrációra felkészítés pedagógiai rendszere, az IPR – mint fentebb is írtam – tehát egy ajánlás. Olyan szempontrendszer, amely egy komplex intézményfejlesztés megtervezését és lebonyolítását segíti integrációs szempontból. Ez a szempontsor arra koncentrál, hogy minden egyes közoktatásban résztvevő – függetlenül nemétől, társadalmi helyzetétől, kulturális és nemzeti identitásától, anyanyelvétől – szabadon képviselhesse és artikulálhassa individualitását és családi-társadalmi örökségét, kulturális értékeit és anyanyelvét, valamint egyre inkább autonóm módon fejleszthesse személyiségének területeit, kompetenciáit, ezáltal teremtve meg az esélyt a társadalmi erőforrásokhoz való egyenlő hozzáférésére és a társadalmi életben való egyenlő részvételére (Meleg 2006). Az integráció szó arra utal, hogy ennek kereteit közösen, társadalmi összefogással tudjuk csak megvalósítani, vagyis a társadalmi életből kizorultakat csakis velük együttműködve, közösen tudjuk integrálni a társadalmi vérkeringésbe (”affirmative interaction” Arató 2007). Azért a jelenségért, hogy a hátrányos társadalmi helyzet döntő jellemzője egyes magyarországi népcsoportoknak (cigányok/romák/beások), éppen a társadalmi berendezkedésünk, például a közoktatás szelektív rendszerei, a gyakorlatban megvalósított pedagógiai struktúrák, tevékenységek a felelősek, s nem az érintett honfitársaink.

Az IPR-ben található szempontsor egy adott időszakra jellemző szakmai konszenzust tükröz csupán. Szerepe az, hogy körvonalazza azt a diskurzust, amelynek keretében szakmai alapossággal megfogalmazhatóak azok a problémák, amelyekre a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai helyzete és társadalmi kilátásai hívják fel a figyelmet – már évtizedek óta (Forray – Hegedűs 2003, Kemény és mtsai 2004). Ez a szempontsor abban segít, hogy az iskolák, programalkotói és módszertani szabadságukat megőrizve, autonóm módon fejleszthessék tovább saját intézményüket, valamint kompetens módon lássanak hozzá az intézményfejlesztés és/vagy intézményszervezés megtervezéséhez, lebonyolításához a közoktatási integráció érdekében. Ehhez az önfejlesztő folyamathoz kívánt hozzájárulni az általunk kifejlesztett bázisintézményi modell, amelynek kivitelezéséért az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) volt felelős, miközben jelentős európai forrásokat használhatott fel erre a célra. Az alábbiakban vázolt modell ebben a formában nem tudott kiépülni, mert a 2008-ig tartó fejlesztési periódus helyett 2005-től már a program és az OOIH vezetői nem vették figyelembe az ajánlott modellt.

Az IPR-ben körvonalazott szakmai diskurzusban kulcsfogalommá vált az inkluzív pedagógia. Eszerint akkor beszélhetünk befogadó, inkluzív pedagógiai környezetről, ha az adott intézmény által nyújtott szolgáltatásrendszer lehetővé teszi, hogy minden egyes gyerek szabadon, hatékonyan, eredményesen és méltányosan képviselhesse, kibonthassa és fejleszthesse önmagát, képességeit, kulturális és nemi identitását, anyanyelvét (Bárdossy 2006, Varga 2006A, Arató 2007).

Az IPR alapú intézményfejlesztést támogató bázisintézményi modell az alábbiakban, hálózati elemenként kerül bemutatásra. Ez az a rendszer, amelyet a kooperatív tanulásszervezés strukturális alapelvei, valamint évtizedes intézményfejlesztési tapasztalataink alakítottak tehát ki a fejlesztésben először résztvevő, pályázati úton kiválasztott közoktatási intézményekkel dialógusban. Ez a rövid összefoglalás – mint említettem – szükséges ahhoz, hogy a későbbi kutatási szempontokat, a kutatások tárgyát világosan megragadhassuk. Az olvasó számára bepillantást nyújthassak abba az összefüggésrendszerbe, amelynek keretében a kooperatív tanulásszervezés általános modelljének érvényesülését is vizsgáltuk közoktatás-fejlesztési szinten.

A. IPR menedzsment

Legkésőbb és optimális esetben az IPR tantestületi képzést követő mentorálás során alakul meg – 3-5 fővel –, a résztvevők feladatvállalási hajlandósága, valamint a trénerek

megfigyeléseinek figyelembevételével. Általános tendencia, hogy a pályázó intézmények előre kijelölik a csoporttagokat – ha ez tudatos és az IPR alapú intézményfejlesztés szempontjait is mérlegelő választás eredménye, akkor ugyanúgy sikeres csoportalakítási törekvés lehet.

A menedzsment intézményi és intézménykörnyezeti IPR alapú helyzetelemzést készít a teljes tantestület bevonásával (ezt segíti a fent említett IPR tantestületi képzés): az IPR tantestületi képzés projektermékei, az OOIH értékelési-ellenőrzési eszközei, valamint egyéb intézményi eszközök pl. minőségbiztosítási eszközrendszer segítségével.

Az IPR menedzsment komplex IPR alapú intézményfejlesztési stratégiát és középtávú fejlesztési tervet készít: az elvárt és képzéssel segített IPR alapú helyzetelemzés, valamint az IPR képzés pedagógiai rendszerre, intézményi oktatási programsomagra vonatkozó projektermékei alapján, kiegészítve az IPR képzést követő mentorálás során keletkezett konkrét cselekvési tervekkel.

Feladata még a menedzsmentnek az IPR alapú intézményfejlesztéshez kapcsolódó projektmenedzsment feladatok ellátása: a fejlesztési stratégia projektidőszakainak menedzselése a komplex IPR intézményfejlesztési terv alapján – a projektszervezet kialakítása és működtetése, humán- és anyagi erőforrások biztosítása, fundraising tevékenység.

A projektszervezet modelljét a kooperatív alapelvekre épülő szervezeti modellek adják – az IPR alapú intézményfejlesztést kooperatív struktúrákra és kompetencia alapú fejlesztésre támaszkodó intézményi mikrocsoportok valósítják meg. Ilyen maga az IPR menedzsment, mint kiscsoport. Ilyen továbbá az Intézményfejlesztő csoport, amely az IPR alapú intézmények tanítási-tanulási eszközrendszerének egyes elemeit, módszertani területeit hivatottak intézményi szinten általánossá, az intézményi alapszolgáltatás részévé tenni. Ilyenek az Intézményi Környezeti Csoportok (továbbiakban IKCS), amelyek kifejezetten az intézményi környezet nem pedagógusokból álló, helyi környezetének képviselőiből állnak össze (szülők, civil szervezetek, kisebbségi önkormányzat képviselői, munkatársai, fenntartó... stb.). Az IKCS csoportok célja az intézményi közvetlen és fenntartói környezetének megnyerése és bevonása az IPR alapú fejlesztésbe, az IPR alapú intézményi fejlesztés és működés feltételeinek kialakítása és fenntartása/fenntartatása.

Miközben a mikrocsoportos projektszervezet révén a menedzsment a humánerőforrás-gazdálkodást szervezi, addig gondoskodnia kell – szintén a fenti projektszervezet révén – a

program anyagi erőforrásairól. A rendelkezésre álló állami támogatások, valamint az EU pályázati lehetőségek (például a HEFOP és TÁMOP programok) becsatornázására külön figyelmet kell szentelnie a menedzsmentnek a projektszervezet működtetésén belül.

Az IPR menedzsment biztosítja az intézmény és környezete számára szükséges intézményi szintű fejlesztési-szolgáltatási környezetet: IPR alapú intézményfejlesztési és módszertani továbbképzések, mentorálások, hospitálások, részvétel bázistalálkozókon, regionális IPR alapú műhelyeken, bázistalálkozók és műhelyek szervezése, képzési és hospitálási szolgáltatás nyújtása, intézményi mérés és értékelés IPR alapú rendszere... stb.

Feladata továbbá hálózati szolgáltatási környezet kialakítása: a fejlesztést segítő hálózati szolgáltatások – pl. OOIH vagy HEFOP központi programok – elérhetőségének biztosítása, valamint a szolgáltatások révén biztosított erőforrások becsatornázása az intézmény komplex IPR alapú fejlesztési folyamatába (továbbképzéseken, szakmai műhelyeken való részvétel koordinálása, mentori, tanácsadói, monitori szolgáltatások igénybevétele, standardizált mérés-értékelési és ellenőrzési eszközök átvétele... stb.).

B. Intézményfejlesztő mikrocsoportok

Legkésőbb és optimális esetben az IPR alapú módszertani képzést követő mentorálás során alakul meg – 3-5 fővel –, a résztvevők feladatvállalási hajlandósága, valamint a tréner megfigyeléseinek figyelembevételével. Általános tendencia, hogy a pályázó intézmények előre kijelölik a csoporttagokat – ha ez tudatos és az IPR alapú intézményfejlesztés szempontjait is mérlegelő választás eredménye, akkor ugyanúgy sikeres csoportalakítási törekvés lehet.

Az intézményfejlesztő csoportok a komplex IPR alapú intézményfejlesztés konkrét szakmai-intézményi adaptációs és fejlesztési feladatait koordinálják. Szerepük az, hogy szakmai szempontból menedzseljék az IPR feltételeinek, eszközrendszerének kiépítését az oktatási intézmény általános szolgáltatási rendszerében, alapfeladatainak ellátási rendszerében.

Az intézményfejlesztő mikrocsoportok az IPR alapú projektek tervezése és/vagy az IPR alapú képzéseket követő mentorálás során megalkotják az adott területre (pl. kompetencia alapú fejlesztés adaptálása, kooperatív tanulásszervezés alkalmazása) vonatkozó adaptációs és fejlesztési projekttervüket, amelynek fókuszát a komplex IPR alapú fejlesztési terv (vagyis a szakmódszertani szempontok mellett esélyegyenlőségi szempontok is), valamint az adott

módszertani képzésen-mentoráláson keletkezett projekttermékek képezik. E tervnek nem pusztán a csoporttagok egyéni-önképzési fejlesztési terveit, hanem az egész intézmény szolgáltatásrendszerére vonatkozó adaptációs lépések terveit is tartalmaznia kell.

Az intézményfejlesztő mikrocsoportok – IPR alapú tervüknek megfelelően – koordinálják az adott módszertani területtel kapcsolatos intézményen belüli szakmai kommunikációt és fejlesztési eszközrendszert. (Továbbképzéseken való részvétel, továbbképzési anyagok felhasználása a mindennapos gyakorlatban, szakmai műhelyeken való részvétel, s azok anyagainak felhasználása a mindennapos gyakorlatban, az adott módszertani területhez tartozó intézményen belüli hospitálási rendszer, önképzési műhely működtetése, az adott módszertani terület alkalmazásának elterjesztése és minőségfejlesztése az egész intézményi szolgáltatásrendszerben... stb.)

Az intézményfejlesztő mikrocsoportok – IPR alapú tervüknek megfelelően – koordinálják az adott módszertani területtel kapcsolatos intézményen kívüli – konzorciumi és hálózati – szakmai kommunikációt és fejlesztési eszközrendszert. Feladatuk bázisalkotók szakmai programjának, hospitálási lehetőségeinek megszervezése, regionális műhelyek szervezése, on line adatbázis és kommunikáció gondozása, továbbképzési szolgáltatások becsatornázása és felajánlása az adott területtel kapcsolatban. Az intézmény bekapcsolása az országos és lehetőleg a nemzetközi, európai szakmai vérkeringésbe.

C. Intézményi Környezeti Csoportok

Az IKCS-kat már a tervezés megkezdésekor körvonalazhatja a helyzetelemzést segítő adatgyűjtés. A komplex IPR alapú intézményfejlesztés tervét előkészítő helyzetelemzés elkészítése során a helyi környezet több szereplőjét is érdemes megszólaltatni, véleményükről, érdekeikről és igényeikről felmérést készíteni (szülők, önkormányzatok, fenntartók, civil szervezetek, további helyi közoktatási intézmények ...stb.). A csoport magját egy 8-10 fős kooperatív csoport képezheti, amely kellően heterogén összetételű ahhoz, hogy az iskolai IPR fejlesztésben érdekelt gyerekek társadalmi környezetét reprezentálhassák.

Az IKCS-k elsődleges feladata az IPR helyi feltételrendszerének kiépítése során az intézményi környezet erőforrásrendszerének becsatornázása az intézmény IPR alapú működése mentén. Az IKCS abban segítheti az IPR menedzsmentek munkáját, hogy autonóm és öntevékeny módon vonja be a társadalmi szereplőket az intézmény IPR alapú komplex

fejlesztési folyamataiba. Az IPR menedzsmentnek akkor van könnyű dolga, ha ennek a folyamatnak a menedzselésén túl a társadalmi környezet, összetetten az intézményfejlesztéshez kapcsolódó, sok embert mozgató projektjeit már nem neki kell koordinálnia, hanem az érintett csoportok képviselőiből szervezett öntevékeny IKCS csoport létrehozásával segíti azok megvalósulását.

Az IKCS az IPR menedzsmenttel együtt keresi azokat a helyi, térségi és regionális erőforrásrendszereket, fenntartói és önkormányzati rendszereket, amelyek az IPR alapú intézményi működés hosszú távú fenntarthatóságát biztosíthatják.

Az IKCS keresi azokat a helyi közszolgáltatási rendszereket, ahol az IPR alapú fejlesztésnek megfelelő szemléletű és struktúrájú további rendszereket lehet kiépíteni (foglalkoztatás, felnőttképzés, önkormányzatiság, településfejlesztés, egészségügyi szolgáltatások, információs szolgáltatások... stb.)

Az IKCS az IPR menedzsmenttel együttműködve kidolgozza a település közép és hosszú távú IPR alapú fejlesztési és együttműködési rendszerét az intézmény inkluzívva tételét célzó fejlesztési feladat ellátása során kirajzolódó területeken (pl. közoktatási IPR alapú fejlesztési stratégia települési-kistérségi szinten, IPR alapú önkormányzati szolgáltatások kiépítésének középtávú terve... stb.).

Az IPR projektszervezet horizontális fejlesztési eszközei

A későbbiekben bemutatott kutatásaink (Arató – Varga 2005, Arató és mtsai 2008) is igazolták, hogy a szubszidiáris, partneri együttműködésre épülő rendszerek hatékonyabban képesek egy fejlesztés irányát, feltételrendszerét és a rendelkezésre álló erőforrásokat figyelembe venni. Az IPR alapú fejlesztés összetettségéből fakadóan – az egyes részfeladatok teljesítése során – könnyen elsikkad a fejlesztés valódi, a komplexitást szolgáló célja (közoktatási integráció) az aktuálisan jelentkező szakmai célok elérése mellett. Egy módszertani képzés önmagában még nem garancia arra, hogy azt a résztvevők tudatosan és tervezetten összekapcsolják az IPR alapú intézményi fejlesztéssel. Az eddigi tapasztalatok azt mutatták, hogy azokban a fejlesztésekben sikerült a fejlesztés fókuszát – a közoktatási integrációt szolgáló IPR alapú intézményfejlesztést, mint alapvető fejlesztési szempontot – internalizálni (belsővé tenni), ahol nagy számban jelentkeztek a fejlesztés során horizontális intézményfejlesztési eszközök. A további bekezdések tartalmazzák ezeket a horizontális

eszközöket. Fontos azonban kijelenteni, hogy ezeknek az eszközöknek is IPR orientált eszközöknek kell lenniük, vagyis saját kereteiken belül is tartaniuk kell az IPR fókuszot.

D. Bázisintézmények és találkozóik – a horizontális együttműködés intézményi szintje

Bázisintézményeknek nevezzük azokat a közoktatási intézményeket, amelyek tudatos, kooperatív hálózati fejlesztés részeként az IPR alapú intézményfejlesztés bázisai. Az együttműködésre épülő fejlesztési hálózat kulcspontjait azok a szubszidiáris szinten elhelyezkedő intézmények képezik, amelyek maguk is az IPR alapú fejlesztésen munkálkodnak, így közvetlenül képviselhetik résztvevői érdekeiket. A szubszidiáris rendszerek sajátja, hogy a résztvevők, a fejlesztésben érintetteknek a fejlesztés folyamataiba történő teljes bevonására törekszenek. A bázisintézményi szerep tehát azt jelenti, hogy egy intézmény egy kooperatív fejlesztő hálózat tudatos és funkcionális pontjaként biztosítja a fejlesztés gyakorlati-intézményi bázisát. Ennek a báziszerepnek a kiérlelését segítik az itt körvonalazott horizontális fejlesztési eszközrendszer elemei.

A bázisintézmény nem egy közoktatási intézményi körhöz köthető, inkább helyi, kistérségi közoktatási intézményi együttműködésekhez, konzorciumokhoz. Az iskola és óvoda együttműködése kézenfekvő alapvetése ezeknek a konzorciumoknak. Az alapképzés során elválasztott és hierarchikus pedagógiai területek (pl. óvodapedagógus versus tanárképzés) a konkrét intézményi gyakorlatban az intézmények közötti hatékony és fejlesztési célú kommunikáció hiányához vezettek. Ez a folyamat ott tart, hogy Magyarországon a reformfolyamatok részeként jelentkezik – önálló programelemként –, ha az iskola és az óvoda hatékony közös fejlesztési kommunikációt, programot alakít ki. Ezért szükségszerű hangsúlyozni azt, ami egyébként a fejlesztés logikájából természetesen következne, hogy az óvodával és a szülői házzal kialakított intézményi kommunikáció elmaradhatatlan alapja a bázisintézményi konzorciumoknak.

Kutatások is igazolják (pl. Kertesi 2005), hogy az iskola és a hátrányos helyzetű családok érdemi, partneri kapcsolatrendszerének hiánya nagyban hozzájárul a legszegényebb családok, nagy erőfeszítésekkel megvalósított, de a társadalmi esélyeiket valójában nem javító, értelmetlen továbbtanulási befektetésekhez. A konzorcium vagy konzorciális együttműködés méretét a helyi viszonyok határozzák meg. Lehet konzorcium az egyiskolás település két óvodájának és iskolájának együttműködése vagy egy többiskolás település óvodáiból és iskoláiból álló együttműködés. De konzorciális együttműködésnek tekinthetjük egy

nagyvárosi fejlesztés során az adott fenntartóhoz tartozó összes közoktatási intézményre kiterjedő IPR alapú fejlesztési programot is, amennyiben az együttműködés valódivá válik az intézmények között.

A bázisitalálkozókban 8-10 iskola képviselői találkoznak egyikük székhelyén. Itt a fogadó tantestület – a vendégek és az OOIH szakértők bevonásával – szakmai programokkal készül: hospitálás, regionális szakmai műhelyfoglalkozás, kiállítás, közösségfejlesztő játékok-vendéglátás, intézmények közötti kapcsolatépítés, aktuális pályázati-projekt problémák közös értelmezése és megbeszélése ... stb. A bázisitalálkozókat rotációs rendszerben mindig más-más intézményben tartják. Ahol van bázisitalálkozók tartására keret a nyertes állami pályázatban, vagy a kistérségi együttműködésből fakadóan ott mindenképpen lehet számítani a vendéglátó tantestületek egészének a bevonódására, érintettségére. Így a folyamatosan rotálódó helyszínek révén minden – a fejlesztésben résztvevő és bázisitalálkozót szervező tantestület – eljuthat legalább az azonosulás szintjéig a szociális befolyásolás folyamatában.

A bázisitalálkozó szakmai keretei

Az egyes bázisitalálkozókban általában az alábbi három fejlesztési forma mindegyikét ajánlott a bázisintézményi modell megvalósítása érdekében megvalósítani:

Az intézményi fejlesztőcsoportok, menedzsmenetek regionális, kistérségi, konzorciális szakmai műhelyei, ahol a komplex IPR alapú intézményfejlesztés folyamatos szakmai mentorálása zajlik szakértők, trénerok, mentorok, regionális és kistérségi koordinátorok, IPR szakértők bevonásával.

OOIH hospitálások, ahol kooperatív tanulásszervezésre épülő keretek között hospitálhatnak a találkozó résztvevői az IPR modellértékű területein a hálózat intézményeiben, vagyis interaktívan közösen fel is dolgozzák a látottakat.

Közösségi programok, kulturális és kulináris programok szervezése – csoportfejlesztés a regionális, kistérségi, konzorciumi szakmai együttműködések humánbázisának feltöltődése, rekreációja érdekében.

A bázisitalálkozó, mint minőségfejlesztési keret

A bázisitalálkozó alkalmas a regionális, kistérségi, konzorcionális együttműködések – heterogén szakmai-intézményi csoportokban szervezett – strukturált kooperatív formáinak kialakítására. Lehetőséget ad széles repertoárú képzési-fejlesztési módszertan alkalmazására

(hospitálás, monitoring, élményszerű tapasztalatszerzés, kooperatív szakmai-módszertani műhelyek, stratégiai és projektkoordináció, közös „fundraising” tevékenység, közösségfejlesztés). A helyi intézményi és iskolai környezeti nyilvánosság biztosításával inkluzívabbá teszik az adott intézmény fejlesztési és társadalmi környezetét. A heterogén szakmai és szakértői összetétel segítségével erősíthetik a reflexív és kritikai nyilvánosságot és az autonóm – IPR alapú – fejlesztési törekvéseket.

E. Tantestületi továbbképzések és követő mentorálás

A tantestületi továbbképzések az IPR alapú fejlesztésben két területen jelentkeznek: az első terület az intézményfejlesztés területe, a második területet pedig a tanulás-tanítási eszközrendszer módszertani területei adják.

Az IPR képzés olyan tantestületi képzés, amelynek többszöri megisméltése révén az intézmény meghatározott időszakonként ellenőrizheti saját intézményi és környezeti állapotát az IPR szempontjából (helyzetelemzés), megállapítva, hogy hol tart a fejlesztésben. Továbbá a megismélt IPR tréningek lehetővé teszik, hogy a feltérképezett állapotnak megfelelő, az intézmény egyedi helyzetét figyelembe vevő, individualizált intézményi fejlesztési stratégiát (komplex IPR stratégia és fejlesztési terv) vázoljon fel az IPR menedzsment a tantestület bevonásával. Az IPR mentorálás során születik meg az adott intézmény komplex IPR alapú fejlesztési ütemterve 12-24 hónapos viszonylatban. Az egyes továbbképzések megisméltését célszerű ehhez a fejlesztési ütemtervhez igazítani!

Az IPR alapú módszertani képzéseknek, szintén tantestületi képzések, az a szerepe az intézményfejlesztésben, hogy egy adott pedagógiai módszertani terület IPR alapú adaptációját-fejlesztését elősegítse. Ez a képzés is egy IPR alapú helyzetelemzés és adaptációs tervre való szakmai felkészítés feladatát látja el, csak erősen koncentrálna egy bizonyos, adott módszertani területre. A gyakorlatban biztosítva a tervezéshez szükséges alapvető módszertani ismereteket, fejlesztve az adaptáció beindításához szükséges kompetenciákat. A képzést követő mentorálás során az intézményben kialakul az adaptációért-fejlesztésért felelős tantestületi tagok mikrocsoportja, akik a tantestületi képzésen szültetett anyagok figyelembevételével megalkotják és koordinálják az adaptációs-fejlesztési projekttervet.

F. OOIH hospitálás - élményszerű tapasztalatszerzés, résztvevői megfigyelés

Az élményszerű tapasztalatszerzés, a résztvevői megfigyelés, a hospitálás elengedhetetlen eszköze az adaptációs törekvések fenntarthatóságának. Egy adott módszertani terület adaptációs-fejlesztési modelljét, vagy egy komplex intézményfejlesztési modellt a helyszínen lehet a leginkább hozzáférhetővé tenni – a kollégák gyakorlatát megfigyelve és a kollégákkal kommunikálva. Kutatásunk (Arató – Varga 2005) kimutatta, hogy a hospitálásoknak nagy szerepe van az adaptáció motivációjának felkeltésében. Azt láttuk, hogy ahol több bázisintézményi hospitáláson vehettek részt a pedagógusok, ott az adott módszertani elem a napi gyakorlatban nagyobb mértékben jelent meg, bár önmagában a hospitálás hatására történő adaptáció ugyanakkor nem hordozott garanciát az IPR fókuszú adaptációra. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy az ugyanolyan magas hospitálás szám esetén mindkét intézményben nagyobb volt az eszköz megjelenésének mértéke ugyan, de az intézmények mégis döntően különböztek az IPR fókusz szempontjából, vagyis abból a szempontból, hogy a lelkes adaptációnak mi is az eredeti célja – az IPR alapú intézményfejlesztés esetében a közoktatási esélyegyenlőség kialakítása és biztosítása (Arató – Varga 2005:50-51.).

Alapvetően a hospitálás – önmagában – a változtatási kedvet illetve egy-egy konkrét technika adaptálását mozdítja elő elsősorban. Ezért célszerű egy kompetencia alapú és együtt-tanulásra épülő struktúrába beágyazni, amely lehetővé teszi a megfigyelési szempontok közös értelmezését, megállapítását és tervszerű, átfogó megfigyelését, valamint a megfigyelések, tapasztalatok adaptációs törekvéssé érlelését, az adaptáció-fejlesztés folyamatának közös megtervezését a hospitálás során. Vagyis a megérkező vendégek egy IPR alapú adaptációt célzó és /vagy fejlesztési célú kooperatív mikroprojekt keretében végzik el hospitálásukat.

A bázisintézmények részeként megtartott OOIH hospitálás fontos eleme a szakmai közösségfejlesztésnek. Az egymást kölcsönösen és folyamatosan hospitáló regionális szakmai közösségek reflektív módon viszonyulnak egymás szakmai, intézményi berendezkedéseikhez. Egy ilyen folyamatban a finom eltérések, az értelmezésbeli különbségekből fakadó gyakorlati különbségek... stb. lépésről lépésre felismerhetővé válnak és a közös fejlesztésben tematizálódnak, s az intézményfejlesztés részévé válnak.

A hospitálások kölcsönös sorozata erős kohéziós elemévé válhat, ezáltal fontos részét képezheti a bázisállkozóknak. Az intézmények egymás közötti folyamatos szakmai-gyakorlati nyilvánossága hiányzó elem a mai közoktatási intézményrendszerből. Kohéziós ereje az OOIH hospitálásnak éppen ebből fakad: mivel a pedagógusok nehezen kapnak szakmai-gyakorlati nyilvánosságot, az OOIH hospitálási folyamat éppen az erre irányuló igényüket, vágyukat is képes kielégíteni. Ugyanakkor az a tény, hogy intézménytársak képviselői időszakról-időszakra látogatást tesznek egymásnál, az éppen aktuális vendéglátó intézmény belső kohézióját is erősíti, hiszen a hospitálási alkalmak szervezése – különösen bázisállkozók keretében – az egész tantestületet, de a helyi erőforrásokat is mozgásba lendíti.

G. Regionális Szakmai Műhelyek

A regionális szakmai műhelyek (továbbiakban RSZM) funkciója az IPR alapú közoktatási intézményfejlesztések során, hogy – folyamatosan biztosítsa az intézményi fejlesztési törekvésekhez szükséges szakmai-gyakorlati háttérrel, a fejlesztés folyamatában garantálja, hogy az egyes intézményi fejlesztések, valamint a fejlesztés regionális szereplői ne térjenek el az IPR fókuszról, vagyis a fejlesztés megfeleljen az IPR által rögzített irányelveknek és standardoknak.

Az RSZM-ek területei és célcsoportjai

Intézményi IPR menedzsmentek Regionális Szakmai Műhelye, melynek célja az IPR feltétel és célrendszerének, illetve a komplex IPR alapú intézményfejlesztés segítése.

Intézményi IPR intézményfejlesztő csoportok Regionális Szakmai Műhelyei, módszertani területenként (pl. kooperatív tanulásszervezés, drámapedagógia... stb.), melyeknek célja az intézmény komplex, az IPR eszközrendszerének és standardjainak megfelelő, tanítási és tanulási eszközrendszerének kiépítését segítő műhelymunka

Intézményi IPR alapú intézményfejlesztést támogató Iskolai Környezeti Csoportok műhelye, melynek célja az IPR feltételrendszerében felvázolt kapcsolatrendszer IPR fókuszú együttműködésének, az IPR alapú működés hosszú távú fenntarthatóságának segítése

IPR regionális és kistérségi koordinátorok, tréner-mentorok, tanácsadók műhelye, melyeknek célja az IPR alapú fejlesztési szolgáltatások összehangolásának,

individualizálásának és minőségbiztosításának segítése, a fejlesztési eredmények monitorozását segítő műhelymunka

Az RSZM-ek módszertani keretei

Az RSZM-ek regionális szintű, horizontális eszközei az IPR alapú intézményfejlesztésnek, ezért a régióban, kistérségben, konzorciumban IPR alapú fejlesztést végző intézmények találkozási – a bázis találkozási – képezik a legideálisabb keretét az RSZM-ek megtartásának.

Az RSZM-ek tagjai számos módszertani eszköz igénybevételével biztosítják műhelyszerű együttműködésük hatékonyságát: a műhelyek résztvevői számára egyéni fejlesztési terv készül, a kooperatív struktúrára épülő műhelyfoglalkozások mellett, hospitálást és monitorozást is végeznek, illetve konkrét elemeit vállalják fel a komplex IPR alapú intézményfejlesztésnek saját intézményükben.

Az RSZM-ek önmagukban hatástalanok maradnak, ezért szükséges, hogy egy komplex szolgáltatási környezetbe ágyazva jelenjenek meg az intézmények számára (IPR és módszertani tantestületi továbbképzések és mentorálás, kistérségi koordinátori és tanácsadói szolgáltatás, IPR alapú minőségellenőrzési és biztosítási rendszer, bázis találkozási és hospitálások, infrastrukturális és kommunikációs fejlesztések, horizontális együttműködést elősegítő szolgáltatói szerepvállalás biztosítása... stb.).

Az RSZM-eket azonban intézményi szinten is komplex fejlesztési struktúrával kell biztosítani, nem csak szolgáltatási szinten (komplex IPR alapú fejlesztési terv, intézményi IPR fejlesztő projektstruktúra – IPR menedzsment, intézményfejlesztő csoportok, iskolai környezeti csoportok, tantestületi képzések, gesztorintézményi szerepvállalás – bázis találkozási és hospitációk szervezése, infrastrukturális és kommunikációs fejlesztések, szolgáltatói csoportok az IPR alapú intézményfejlesztés területén... stb.)

H. Inter-regionális Szakmai Műhelyek

Egy IPR alapú, kooperatív, horizontális közoktatás-fejlesztési hálózatban a központ hierarchikus pozícióját, az ISZM-ek partneri pozíciója váltja fel. Egy monitoring rendszerre épülő, IPR alapú minőségbiztosítási és -fejlesztési kerethez az inter-regionális szintű együttműködés adhat a fejlesztés és a tágabb társadalmi nyilvánosság számára kellően objektív, ugyanakkor megfelelően hozzáértő és kompetens háttérrel.

A központosító logikájú, és – a hierarchikus struktúrából fakadóan – „komisszár jellegű”, agitatív és pusztán információszóró irányítás és koordináció kevésbé segíti elő egy inkluzívabb pedagógiai környezet kialakítását célzó intézményi fejlesztés lebonyolítását intézményi szinten, mint a partneri helyzetet teremtő, az információfeldolgozást segítő, az erőforrásokhoz egyenlő hozzáférést biztosító regionális koordináció (Arató - Varga 2005:27-30.). A regionális szinten horizontális együttműködésre épülő rendszerekben kiérlelt szakemberek inter-regionális szinten – vagyis helyi érdekviszonyaiktól némileg függetlenül – képesek segíteni más régiók pedagógusainak, intézményeinek, a fejlesztésben résztvevő egyéb társadalmi csoportoknak a minőség fejlesztésében és fenntarthatóságában. Az inter-regionális szint sajnos a tervezés során kikerült a modellből, a fejlesztő csoport javaslata ellenére. 2008-as kutatásunkból (Arató és mtsai 2008) kiderült, hogy a regionális szint vezethet közös vakvágányokra is, ha nincs interakció más régiókkal, különösen olyanokkal, ahol már gyakorlatban is ismerik az inkluzív pedagógiai környezet és szolgáltatásrendszer kialakításának módját.

Az alapelvek érvényesülése a bázisintézményi modellben

Az alábbiakban az eredeti kutatói tanulmány alapján (Arató – Varga 2005) összefoglalom a kooperatív alapelvek érvényesülését az imént bemutatott hálózati fejlesztési modellben. Vagyis elvégzem az előbbieken bemutatott bázisintézményi modell PIES elemzését. Az alapelvek hálózati leírását az eredeti tanulmányban a demokratikus alapelvekkel, alapjogokkal való összevetés kíséri. Ezen a helyen nincs hely és mód, hogy kitérjek erre a vonulatra, hiszen az egy önálló eszmétörténeti tanulmányt igényelne. Itt most az Országos Oktatási Integrációs Hálózat számára felállított modell vizsgálatát végzem el a kooperatív alapelvek érvényesülése szempontjából, hogy a későbbiekben bemutatandó kutatási eredmények kooperatív vonatkozásai világosak legyenek.⁵⁹

Egyenlő részvétel és hozzáférés

Valamennyi hálózati intézmény (a minisztériumi pályázatban résztvevő 45 intézmény, illetve tervezetten a később bekapcsolódó többi intézmény is) – a helyi sajátosságokhoz igazítottan – komplex IPR alapú intézményfejlesztést végezve egyenlő mértékben jut lehetőségekhez. Vagyis kap egy egyediséget figyelembe vevő szempontrendszert (IPR alapú intézményi helyzetelemzés, stratégia, cselekvési terv), amelyhez intézményi szinten hozzáférhető, támogató szolgáltatás és erőforrásrendszer kapcsolódik (állami támogatás és az OOIH szolgáltatásrendszere, bázisintézményi fejlesztési modellje). Az IPR keretjellegű szempontrendszerének köszönhetően összevethető, egymást támogató, azonos fejlesztési feladatokban vesznek részt a különböző állapotban lévő intézmények. A tantestületek egészét bevonó szolgáltatási formák szorgalmazásával a tantestületi tagok egyenlő részvételét és hozzáférését is képviselik a fejlesztési bázisintézményi modell kialakított struktúrái.

Az intézményi esélyegyenlőség horizontális irányelve bomlik ki itt a gyakorlatban a kooperatív egyenlő részvétel és hozzáférés elve mentén felsorakoztatott fejlesztési eszközök révén.

⁵⁹ Az eredeti szöveget átstrukturálva és kiegészítésekkel ellátva tettem az értekezés számára áttekinthetővé, Varga Aranka engedélyével.

Párhuzamos interakció

Az ország legkülönbözőbb pontjain, de akár egy mikro-térségen belül lévő intézmények is egy időben végeznek belső fejlesztést a minőségi oktatási környezetért. Az intézményen belül érvényesülő párhuzamos interakció alapegységei a létrehozott fejlesztési csoportok (IPR menedzsment, IPR intézményfejlesztő csoport(ok), IKCS). Vagyis az intézmény egy mikrocsoportokból álló projektszervezetet hoz létre az intézmény inkluzív alakításának érdekében. Az intézmény fejlesztésében résztvevő pedagógusok oldaláról ez az individualizáció dimenziója, hiszen akár minden egyes tantestületi tag bekapcsolódhat egy-egy fejlesztő csoport munkájába, saját pedagógiai értékeinek képviselésével, s azok továbbfejlesztésével a pedagógiai inklúzió szempontjából. Akkor a leghatékonyabb a párhuzamos interakció a fejlesztés során, ha egyéni fejlesztési szintre differenciált tevékenységek keretében bontakoznak ki a fejlesztést segítő interakciók, vagyis mindenkit teljes személyiségében képes bevonni, és minden tantestületi tagra kiterjed. Az IPR rugalmassága lehetővé teszi, hogy az oktatási intézmények programalkotói szabadságának tiszteletben tartásával egyedi intézményi fejlesztési stratégiák, IPR alapú működési-szolgáltatási rendszerek szülessenek, amelyek érvényesítik az esélyegyenlőségi szempontokat és egyben inkluzív pedagógiai környezetet biztosítanak. Az intézményi fejlesztést ebben a modellben közvetlenül segítik az OOIH intézményekhez rendelt intézményfejlesztési mentorai és hálózati koordinátorai, hogy az iskolák a leghatékonyabban használják ki a rendelkezésre bocsájtott, hozzáférhetővé tett erőforrásokat, s ezáltal az érintettek lokális szinten vonhassanak be együttműködő partnereket.

A szubszidiaritás elve az érintettek bevonását és a lokális döntések meghozatalát jelenti a demokratikus rendszerekben. A párhuzamos interakció a szubszidiaritás gyakorlati dimenzióját vázolja fel: hogyan lehet gyakorlatilag megszervezni, hogy valóban minden érintett intézmény demokratikusan, hatékonyan és együttműködően tudjon részt venni az elemzési, döntési, fejlesztési, tanulási folyamatokban.

Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség

A hálózati munka során a hálózatban résztvevő valamennyi személy és intézmény esetében jelen kell, legyen az egyéni felelősségvállalás és számonkérhetőség elve, hiszen a feladatok

szétosztása miatt a sikeres fejlesztés e nélkül elképzelhetetlen. Amennyiben az egyének nem vonódnak be személyesen, s oly módon, hogy valóban dönthessenek, szabadon választhassanak a fejlesztési tevékenységek közül, s az azokhoz való kapcsolódásuk mértékéről, akkor kevésbé fognak személyesen felelősséget vállalni a fejlesztésben vállalt konkrét tevékenységeikért.⁶⁰ A számonkérhetőség ebben az értelemben azt is jelenti, hogy az egyén a személyesen vállalt feladataiért közvetlenül kénytelen felelősséget vállalni egy fejlesztési mikrocsoportban (3-5 fő), mert ott a fejlesztő társak folyamatosan és közvetlenül érzékelik bevonódásának mértékét. Vagyis az egyéni számonkérhetőség elve is érvényesül akkor, amikor az intézmény az intézményfejlesztési célok elérése érdekében kooperatív mikrocsoportos projektszervezetet hoz létre, amelyben érvényesülnek az osztálytermi gyakorlatból jól ismert kooperatív alapelvek.

Az egyéni felelősség és számonkérhetőség vállalása az európai demokrácia alapelvei közül a népszuverenitáshoz és ennek gyakorlati eszközéhez, az általános és titkos választójoghoz kapcsolódik. Az egyén felelős döntése is alakítja azt a csoportfelelősségi intézményrendszert – képviseleti demokrácia –, amely a gyakorlatban is meghatározza együttélésünk alapvető szabályait.

Építő és ösztönző egymásrautaltság

Érvényesül az építő egymásrautaltság is a hálózati fejlesztés során: erős változata elsősorban az intézményen belüli fejlesztést jellemzi, azaz a mozaikszerűen működő fejlesztési csoportok projekttermékei együttesen képviselik a komplex intézményfejlesztés IPR alapú eredményeit. Az intézmény minden tagjának fel kellene ismernie, hogy az oktatási intézmény egy együtt-tanuló közösségnek ad otthont. Így nem független egymástól a tagok kölcsönös tanulást eredményező közös tevékenysége. Ezt az egymásrautaltságot strukturálja a bázisintézményi modellben megadott intézményi projektszervezet, a fejlesztő csoportok kooperatív mikrocsoportos struktúrája. A másik változata az építő egymásrautaltságnak inkább az intézmények közötti kapcsolatot jellemzi, ahol akkor lehet sikeres egy intézményi komplex IPR kialakítása, ha egy együttműködő társadalmi és oktatási környezet segíti a fejlesztést. A modell horizontális eszközeivel azt segíti elő, hogy hosszú távon a közoktatási intézmények is, ha IPR alapon dolgoznak, építsék egymás közös célú tevékenységeit, legalább a kölcsönös szakmai együttműködés szintjén. Az IPR kifejezetten feltételként írja elő az oktatási környezet szereplőinek együttműködő rendszerét a hatékony iskolai együtt-nevelés

⁶⁰ lásd erről egyébként Johnsonék mellett (Johnson és mtsai 1984) Thomas Gordont is (Gordon 2001)

érdekében. Ugyanakkor az egy mikro-térségben, társulásban, vagy régióban működő, de IPR alapon dolgozni kívánó intézmények szükségszerűen egymásra vannak utalva az integrációs környezet kialakítása miatt, hiszen alapvetően kistérségi szinten vizsgálva és intézkedve lehet eredményesen előre lépni a törvényi feltételek megnyugtató kialakításában.

A 2004-es kutatás (Arató – Varga 2005), de a későbbi kutatás is (Arató és mtsai 2008), kimutatta, hogy a horizontális tanulásra épülő hálózati eszközöknek – mint például a bázisatlátkozóknak – döntő hatása volt az IPR fókusz kialakulásában, vagyis abban, hogy az intézményben zajló fejlesztési tevékenységek tudatosan hassanak az integráció biztosítására és az inkluzív környezet kialakítására. Így elmondható, hogy az ösztönző egymásrautaltság dimenziója is érvényesült a modellben, hiszen az egymáshoz látogató intézményi szakemberek kiscsoportos nyilvánossága, bizonyíthatóan ösztönzően hatott a fejlesztésben résztvevőkre.

Az általános és titkos választójog mögött kirajzolódó emberkép egy dzoón logikónt, egy gondolkodó élőlényt, egy tudatos és önálló döntésre képes embert feltételez. Ha minden ember képes hozzáférni a tudáshoz, akkor a jeffersoni alapelvek szellemében biztosítani kell az emberi társadalmak számára a tudáshoz való egyenlő hozzáférés demokratikus jogát. A kooperatív rendszerek alapvetése – mint a fentiekben is láttuk – éppen a tudáshoz való hozzáférés egyenlő, párhuzamos, egymásra épülő, önálló és egyéni formáit garantálják.

Együttműködési képességek tudatos fejlesztése

A hálózatban használt fejlesztési eszközök a minőségi, inkluzív oktatási környezet kialakítása mellett tudatosan fejlesztik a programban dolgozók együttműködési képességeit.

Az hálózati modellben felsorolt együttműködési formák a fejlesztő intézményt nem önmagában (társadalmi, tanári, diák és szülői környezetében) feltételezik csupán, hanem pedagógiai-szakmai, hálózati pontként megvalósuló további együttműködési keretekben is.

Az eredeti szövegben a hálózati együttműködési szerepek, funkciók, kapcsolódási pontok felsorolása történik, amelyeket az előzőekben már bemutatunk. Mindenesetre az világosan látszik, hogy az IPR alapú szakmai, intézményi és hálózati együttműködési képességek tudatos fejlesztésének elve megjelenik a modellben, sőt talán ez a funkciója ennek a fejlesztési modellnek rajzolódik ki a legvilágosabban.

Lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság

Az eredeti tanulmány nem említi, de a modellben a lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság is érvényesült. Kifejezetten többszintű nyilvánossági eszközöket alkalmazott a leírt bázisintézményi modell, s ezeket a nyilvánossági szinteket elemezte is a kutatás. Jó példa a tantestületi szintű kooperatív nyilvánosságra a többször megismételt tantestületi IPR tréning és mentorálás, amelynek a szerepe, hogy külső- vagy belső trénerek segítségével a tantestület kooperatív struktúrára épülő folyamatban határozza meg újra és újra az adott pillanatban elfoglalt helyzetét, állapotát az integráció szempontjából, s fogalmazza meg közösen stratégiát az intézmény IPR alapú fejlesztésére, továbbfejlesztésére és működtetésére, s vállalnak benne feladatokat személyesen a tantestületi tagok. Ez a képzés akár 16 órában, vagyis két napon keresztül, döntően a társadalmi környezettel való kooperatív kapcsolatok kiépítésének megvalósítását készíti elő (például közösen kommunikációs és együttműködési terveket készítenek a tantestületi képzésen az egyes társadalmi partnerek számára). Vagyis éppen azt például, hogy hogyan biztosítsanak együttműködést hozó nyilvánosságot az intézményi fejlesztésnek a különböző társadalmi partnerek bevonása céljából. Az intézmények egyik legfontosabbnak bizonyuló intézményfejlesztést segítő eszköze a bázisitalálkozó volt, amikor is egymás intézményeiben hospitáltak, szakmai műhelyeket szerveztek és közösséget építettek a résztvevő intézmények képviselői, IPR-es intézményfejlesztő csoportjai – szintén kooperatív struktúrára építve –, ezáltal az intézményközi kooperatív nyilvánosságot is biztosítva a hálózati fejlesztés számára.

Az alapelv szempontú PIES elemzés rövid összegzése

A fentiek alapján elméletileg igazolható tehát, hogy az osztálytermi szinten megfogalmazott kooperatív alapelvek poszt-strukturalista továbbgondolásával és kibővítésével megalkotott általános modell egy intézményközi szinten mozgó, kooperatív modell kialakítását is lehetővé teszi. Vagyis a jelen értekezésnek az a tétele, hogy a kooperatív alapelvek általunk leírt rendszere –, amelyet az egyszerűség kedvéért nevezünk Arató-Varga féle alapelvrendszernek – paradigmaticus vonásokat hordoz abból a szempontból is, hogy kiterjeszhető (Kuhn 2002:189) – a fenti PIES elemzés tükrében igazolást nyert. Itt most egyelőre csupán abból a szempontból, hogy a kooperatív tanulásszervezés általános modelljét megragadó szabályrendszer kiterjeszhető közoktatás-fejlesztési szintre is, vagyis intézmények és szolgáltatásrendszerek közötti szintre is. A 2004-es kutatásunk (Arató – Varga 2005) azt mutatta ki, hogy az esélyegyenlőségi szempontú (IPR fókuszú) hálózati intézményfejlesztés internalizációja (Kelman 1997) ott volt a legerősebb, ahol az egyenlő hozzáférést, a kooperatív nyilvánosságot és az építő egymásrautaltságot biztosító eszközök, összefoglalva a

kölcsönös horizontális tanulást lehetővé tevő kooperatív hálózati eszközök használata magasabb arányt mutatott. Az internalizáció egyik vizsgálati szegmense volt a fejlesztés fenntarthatóságára való törekvés vizsgálata, itt is szoros volt a korreláció a horizontális kooperatív alapelvekre épülő együttműködést segítő eszközök és az újabb források sikeres becsatornázása, újabb pályázati programokon való sikeres részvétel között.

Egyelőre most csak azt vizsgáltuk, hogy a kooperatív tanulásszervezés általános modellje kiterjeszhető-e osztálytermen kívüli szintekre is. Erre jó példát mutat az IPR alapú intézményfejlesztést és működtetést segítő, eddigiekben tárgyalt „bázisintézményi modell”. Már utaltunk rá, hogy ez a kiterjesztés nemcsak elméletileg lehet érdekes, ugyanis a már többször említett két kutatásban is vizsgáltuk (Arató – Varga 2005, Arató és mtsai 2008), hogy a kooperatív alapelvekre épülő hálózati fejlesztési eszközök használata befolyásolta-e a fejlesztés tudatosságát, hatékonyságát, eredményességét, méltányosságát. Mielőtt azonban részletesebben is megnéznénk e kutatások eredményeit, egy – a kooperatív tanulásszervezés műhelyeitől – független kutatás módszertanát vizsgáljuk meg a kooperatív paradigma kiterjeszhetősége szempontjából. Ez a kutatás szintén a bázisintézményi modellt vizsgálta 2003-2007 között, így az ebben a vonatkozásban tett megállapításaik különösen fontosak a bázisintézményi modell eredményessége és méltányossága szempontjából.

A kooperatív alapelvekre épülő elemzés (PIES elemzés) alkalmazása a kutatásokban

Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai címmel jelent meg Kézdi Gábor és Surányi Éva kutatási összefoglalója az OOIH bázisintézményeinek kutatásáról (Kézdi – Surányi 2008) a tanulók személyes, társas és kognitív képességeinek területén zajló integrációs fejlesztés mérhető eredményességéről, illetve méltányosságáról. A Kézdi-Surányi kutatópáros az OOIH 30 bázisintézményéből (a bázisintézmények kétharmada) és a hozzájuk párosított 30 kontrollintézményből álló intézményi célcsoportra vonatkozóan végzett kutatásokat. A vizsgálat egyik szegmense volt a konkrét pedagógiai gyakorlat megfigyelése. Ebben a kutatási részben kívánták alkalmazni a PIES analízis, alapelvelemzés egy formáját, azonban nem a kagani, hanem a johnsoni modell alapján, amely – mint már tudjuk – csak részben tartalmazza a lényeges kooperatív alapelveket. Eredményesség tekintetében vizsgálták a továbbtanulási mutatókat, kognitív képességeket, személyes és szociális kompetenciákat. A méltányosság szempontja pedig úgy merült fel, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek adatait összevetették az előnyösebb helyzetűekével, s végeztek összehasonlítást roma/cigány és nem roma/cigány adatokkal is.

Vizsgálatom szempontjából elsősorban ebben a kutatásban most az a módszertani újdonság érdekes, amellyel a kutató páros kísérletet tett a PIES analízis, kooperatív alapelvelemzés alkalmazására a napi pedagógiai gyakorlat megfigyelésében. Mint Kuhn nyomán korábban már kifejtettem, egy paradigma arról ismerhető föl, hogy új rejtvényeit, megoldásait átveszik a paradigmától független kutatók is. A következőkben végigelemezzük a kutatópáros által megfogalmazott megfigyelési szempontokat, s összevetjük a kooperatív paradigma általunk meghatározott alapelveivel.

A kutatók által megfogalmazott vizsgálati szempontok elemzése, összevetése a kooperatív alapelvekkel

Építő és ösztönző egymásrautaltság

A szerzők megfogalmazásában „Pozitív egymásrautaltság – az egyes tanulók vagy tanulócsoportok fejlődése összefügg egymással, az egyik csoport sikere a másik csoport sikerével társul.” (Kézdi – Surányi 2008:52). A szakirodalomban már létező építő és ösztönző

egymásrautaltság fogalmai⁶¹ nem jelennek meg a definícióban. A definíció mindössze a kölcsönös függés megállapításáig jut, miközben a pozitív egymásrautaltság kooperatív paradigmában alkalmazott fogalma éppen a pozitív-negatív egymásrautaltság megkülönböztetésére épül (Deutsch 1949, 1965, 2009, Johnson és mtsai 1994, Johnson – Johnson 1999, Kagan 2001, 2009, Arató – Varga 2006, 2008). Vagyis arra a strukturális felismerésre, hogy a tanulás szervezésének módja negatív és pozitív egymásrautaltsághoz is vezethet, ergo döntően befolyásolja a résztvevők által kialakított, követett viselkedési mintákat. Ezért is neveztem poszt-strukturálista fordulatnak az aronsoni mozaik módszert, mert a mozaik segítségével, a tanulásszervezés átstrukturálásával, az addigi negatív egymásrautaltságból pozitív egymásrautaltságot formáltak, vagyis nemcsak megszüntették a negatív egymásrautaltságot, hanem egy pozitív kölcsönös függést eredményező struktúrára cserélték. A közoktatási deszegregáció sem képzelhető el másképpen csak egy kooperatív dekonstruktív aktussal, amelyben felszámolják a szegregációs helyzeteket, azáltal, hogy kooperatív alapelvekre épülő inkluzív környezetet teremtenek. A szociálpszichológiai kutatások kimutatták, hogy az egymással szembeni negatív előítéletek, rasszista attitűdök döntően a viselkedés kereteinek megváltozása révén alakulnak át és nem meggyőzés eredményeképpen (Aronson 1978, 2008). Nem csoda hát, hogy az integráció szerepe döntő az előítéletek, az iskolai én-kép pozitív változásában, s ezt Kézdiék kutatása is igazolta (Kézdi – Surányi 2008:71-93). Ugyanakkor az építő és ösztönző egymásrautaltság a legalacsonyabb százalékban volt megfigyelhető mind a bázisintézmények (35%), mind a kontroll intézmények (18%) kiscsoportokra épülő gyakorlatában (Kézdi – surányi 2008:54). Ez azt jelenti, hogy a többi gyakorlat szubkooperatív szinten maradt, hiszen 65 és 82 %-ban nem alkalmaztak egy döntő kooperatív alapelvet, így nem teljesítik a kooperatív tanulásszervezés feltételeit, vagyis szubkooperatívnak tekintendők.

Alapvetően az egyéni szinten megvalósuló egymásra épülés a valódi garancia a pozitív egymásrautaltságra, vagyis mint amikor a kooperatív mozaikban, minden egyes tanulónak saját, a többiekétől különböző, de szakértői csoporttal támogatott, saját területe van, amelynek megtanításáért ő a felelős a csoportban. Jól érzékelhető, hogy az alacsony szinten megvalósuló, vagy hiányzó pozitív egymásrautaltság esetében, az egyéni felelősségvállalás alacsonyabb szintje várható a megfigyelt gyakorlatban. Ezt a Kézdi-Surányi kutatás is kimutatta, ugyanis a második legalacsonyabb értéket éppen a „tisztázott egyéni szerepek” előfordulása képviseli mind a két intézményi csoportban.

⁶¹2001-től „építő egymásrautaltság” (Kagan 2001A, Czike 2006), 2006-tól építő és ösztönző egymásrautaltság (Arató - Varga 2006).

Az építő egymásrautaltság mellett az ösztönző egymásrautaltság képviseli azt a megközelítést jelentésében, amelyet Johnsonék hangsúlyoznak, vagyis hogy a feladatokat úgy kell kialakítani, hogy azokat a tanulásban résztvevők egymás nélkül ne tudják végrehajtani. Ezért döntő, hogy a pozitív kölcsönös függés az nem egyszerűen spontán, hanem a spontaneitásnak teret adó, de strukturálisan garantált eleme a kooperatív tanulásszervezésnek. Éppen ez az arkhimédészi pont, amely a mikrocsoportos szerkezet kohézióját biztosítja, szemben a hagyományosan negatív egymásrautaltságban kommunikáló nagycsoportos oktatással. Az, hogy egy kooperatív struktúrában egymásra épülnek-e az egyéni feladatok, tanulási törekvések és tevékenységek nem a spontaneitás függvénye, hanem strukturálisan garantált tény. A spontaneitás ott lép be, amikor minden résztvevőnek valamilyen módon reagálnia kell erre az egymásrautaltságra, még akkor is, ha ez pozitív összefüggésbe helyezi a közös tanulást. Hogy az egyén milyen módon reagál egy ilyen helyzetre az valóban spontán, és széles skálán mozoghat (együtt nem működéstől az együttműködés szorgalmazásáig), de hogy pozitívan egymásra utalt helyzetbe kerül minden egyes résztvevő, az strukturális tény a kooperatív tanulásszervezésben.

Egyenlő részvétel és hozzáférés

A szerzők megfogalmazásában „Egyenlő részvétel – minden gyermek azonos módon kapcsolódjon be a munkába (ne legyen például önkéntes a munka).” (Kézdi – Surányi 2008:52). Egyenlő részvételen általában azt értik a korai adaptáció korszakában s valószínűleg a hagyományos csoportmunka hatására, hogy a korábban passzív osztályban mindenki tevékenykedik. Vagyis nem azt, hogy mindenki az egyéni érdeklődésének, fejlesztési szükségleteinek és elvárásainak megfelelően, egyénre szabottan és személyesen vesz részt az egymásra épülő kölcsönös tanulási tevékenységben. Az Arató-Varga féle alapelvrendszerben ezért fontos kiegészítés az egyenlő hozzáférés elve, vagyis annak biztosítása, hogy mindenki hozzáférjen minden közösen elérhető tudáshoz saját képességeinek, tudásának, érdeklődésének megfelelően. Az, hogy mindenki a nagycsoportban valamit tevékenykedik, még nem hordoz garanciát az egyenlő részvételre a lényeges tanulásban, tudáselsajátításban. Az otthonról hozott tudáselsajátítási módok némelyikét nem veszi figyelembe a jelenlegi közoktatási gyakorlat, ezért az orális tudásrepresentációkat előnyben részesítő kultúrákból, szubkultúrákból érkező gyerekek hátrányt szenvednek például a könyvekre épülő tudáselsajátítási módokban jártasabb, például a diplomás szülők gyermekeihez képes (lásd erről Réger 1990, Derdák – Varga 1996, 2003). Vagyis attól nem

azonos a hozzáférés, hogy mindenki ott ül egy osztályban, vagy egy kiscsoportban, és kezébe vehet egy könyvet. Döntően a tanulás egyéni útjait, közvetlen és kézhez álló hozzáférését kell támogatnia az oktatás és tanulás szervezésének minden egyes tanuló esetében.

Az önkéntesség nem kizáró oka az egyenlő részvételnek, hanem éppen bizonyos szempontból feltétele. Már Buzás is kifejti a hagyományos csoportmunka kapcsán, hogy a motiváció döntően a tárgy és belső érdeklődés összekapcsolásából fakad egy problémafelvetés mentén, ahogyan ezt a pszichiátria felől Rogers továbbpontosítja, s ez összekötés eszközeként az életbevágó vagy lényeges problémát jelöli meg (Rogers 2004:347-368.). Vagyis az érdeklődést követő önkéntesség az egyenlő részvétel egyik keretfeltétele. Döntően ebben a fenti definícióban inkább a spontaneitásból fakadó egyenlőtlenségre figyelmeztethet az önkéntesség tilalma, vagyis arra, amit Kagan az „igavonók és potyautasok” elkerülésének nevez. A spontaneitást, önkéntességet tehát nem zárja ki a kooperatív tanulásszervezés, hanem oly módon strukturálja, hogy minden egyes résztvevőnek egyénileg és teljes személyiségében legyen alkalma hozzáférni, részt és felelősséget vállalni a tanulási folyamatban, s ebben a folyamatban vegyék figyelembe spontán megnyilatkozásait is.

Az azonos módokon való egyenlő részvételt, még a homogén témájú csoportoknál kizárta a hagyományos csoportmunkára épülő diskurzus is, a többféle tudáselsajátítási módra épülő azonos logikájú-témájú csoportmunkát állítva fel modellként. A kooperatív tanulásszervezés azonban nem csak a tudáselsajátítás módozatainak multiplikálásáról beszél csupán, hanem azt az egyenlő hozzáférés és részvétel biztosítása érdekében is ellenőrzi és összehangolja különböző tudáselsajátítási módokat.. Az azonos módokon való egyenlő részvétel helyett, tehát inkább a mozaikszerűen, organikusan összekapcsolódó, de a kooperatív alapelveknek megfelelő módon strukturált egyenlő részvételtől lehet beszélni (Arató – Varga 2006:26-31.).

A kooperatív tanulásszervezést vizsgáló kutatási tapasztalat általában azt mutatta, hogy az egyenlő részvétel és hozzáférés ott erős, ahol erős az építő és ösztönző egymásrautaltság, és tisztázottak az egyéni szerepek, felelőségek. Az hogy a csoportmunka hatására megnő az aktivitás, gyakran elhomályosítja azt az összefüggést, hogy ez az aktivitás egyenlő szintű-e, s hogy az egyenlően aktív részvétel, az valójában egyenlő hozzáférést biztosít-e minden résztvevőnek. A fejlesztési tapasztalat azt mutatja, hogy egyenlő mértékű tevékenykedtetés esetében sem biztosított az egyenlő hozzáférés, ezért azt külön szempontként, az egyenlő részvételt kiegészítve érvényesíteni kell a megfigyelések és alkalmazások során. Jó lenne ebből a szempontból a Kézdi-Surányi kutatás adatait is megvizsgálni, ugyanis éppen az építő egymásrautaltság és az egyéni felelősségvállalás hiánya hat kedvezőtlenül az egyenlő hozzáférésre és az egyenlő személyes részvételre. Így kutatásukban az egyenlő részvétel melletti magas százalékok – ismerve a többi alapelv hiányos előfordulásait – valószínűleg

inkább az aktivitást jelzik, viszont kétséget hagynak az egyenlő hozzáférés – a kutatási szempontokba fel nem vett – szempontja felől.

Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség

A szerzők megfogalmazásában „Tisztázott egyéni szerepek, egyéni felelősség – a csoportban minden egyes gyermek felelős a csapat sikeréért, a csoport céljaihoz mindenkinek hozzá kell járulnia” (Kézdi – Surányi 2008:52). A személyes felelősségvállalás Johnsoni fogalma bontja ki az egyenrangú partneri szerepek jelentőségét a mikrocsoportos kooperatív struktúrákban. A tudáselsajátítási módokhoz, valamint a személyes és társas viselkedések sikeres mintáinak elsajátításához szükség van megragadható, reflexió alá vehető, formálható és egyénre szabható modellekre. Ilyenek például a kooperatív szerepek, amelyek segítségével a személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérés rendszere a kooperatív alapelveknek megfelelő strukturális keretben alakítható ki. A szerep az a keret, amely megtanulható, átadható és a kooperációban hasznos viselkedésmintákat nyújt és biztosít. A szerepek mentén, az egyéni és csoportos felelősségvállalási döntéseket összehangolják és egymásra építik. Arra ügyelnek, hogy a felelősségvállalási helyzet feltételei, keretei tisztázottak legyenek (erre is alkalmasak a leírható kooperatív szerepek), minden résztvevő teljes személyiségével vehessen részt, s az egyéni számonkérhetőséget segítő folyamatos kiscsoportos nyilvánosságot biztosítsanak mindehhez, amely azonnali segítséget nyújt, amennyiben valaki elakadt feladatának teljesítése közben. A tisztázott szerepek és világos felelősségvállalási helyzetek a kooperatív rendszerekben tehát kiegészülnek a folyamatos és személyes, mikrocsoportos szerkezetű, támogató, együtt-tanulást biztosító lehetőségekkel, így a vállalt feladatoknak való megfelelési törekvést folyamatos támogató környezet veszi körbe. Talán az eddigiekből is kitűnik, hogy amennyiben nem használnak kooperatív szerepeket, nem tisztázottak az egyéni felelősségvállalás keretei, nincs biztosítva folyamatos támogató nyilvánosság, akkor az egyenlő részvétel és hozzáférés sem lehet garantált.

Mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakciók

A szerzők megfogalmazásában „Kooperatív viselkedésformák megjelenése, párhuzamos interakciók a csoporttagok között – tanulás közben a tanulók között egyidejű interakciók zajlanak.” (Kézdi – Surányi 2008:52). A kagani párhuzamos interakció alapelve, nem

egyszerűen a párhuzamos interakciók tényét mondja ki, hanem azt az elvet fogalmazza meg, hogy a lehető legnagyobb számú interakciót kell biztosítani a nagycsoportban egy időintervallum alatt. Nézzük meg két példán keresztül! A hagyományos homogén csoportmunkában, minden csoport kap egy-egy azonos típusú, de különböző feladatot. A hagyományos négyfős csoportokban a csoportvezető elmagyarázza a feladat megoldását a többieknek, jó esetben ki is kérdezi őket egymás után, vagyis egyszerre annyi interakció valósul meg, ahány kiscsoport van, s abban főszereplő a csoportfelelős.⁶² Nincs garancia arra, hogy az interakcióban mindenki érintett lesz. A kooperatív négyfős csoportban is lehet, hogy csak egy valaki tudja a megoldást, de például a páros ellenőrzés elnevezésű kooperatív struktúra/módszer egy változatában először egyénileg, majd rögtön párban kezdenek el gondolkodni a megoldáson. Ha egymást meggyőzve találtak egyet, vagy akár kétfélét az egyéni gondolkodásuknak megfelelően, akkor ellenőrzik, hogy mindketten ismertetni tudják-e az általuk talált megoldást, vagy megoldásokat. Ezután párcsere következik, amelyben a két párból érkezők bemutatják mire jutottak. A jó megoldási módokat (helyes eredmény) megtanítták egymásnak, majd a harmadik párvariációban kikérdezik egymást a megtanult megoldási módokról. Jól látható, hogy ebben a kooperatív struktúrában, a párhuzamos interakció kiscsoporton belül is érvényesül, hiszen minden lépésben két pár dolgozik egyszerre. Ez azt jelenti, hogy a nagycsoport szintjén elemezve a párhuzamos interakciók száma maximális, hiszen a páros interakció biztosítja a legnagyobb interakciószámot. Ugyanakkor jól látszik, hogy a páros interakciók nyomán a tanulók autonómiája épít, hiszen az első, akihez eljutott az egyetlen jó megoldás az első párosításban, a következő lépésben már maga is tanít, illetve a másik pár megoldásait is végig gondolja, s ha jó, akkor megtanulja. Így a hagyományos csoportmunka csoportfelelősi, „kistanári” szerepével szemben a párhuzamos interakció lebontja a tudás hierarchizálódó viszonyait, s döntően a tudás nyilvánosságát szervezve, mindenki kerül egyaránt tanítói és tanulói szerepbe, függetlenül attól, hogy ki tudta eredetileg a jó megoldást. Éppen ezért fontos, hogy az interakció kiterjedjen minden egyes résztvevőre, s személyes részvételt tegyen lehetővé. Az Arató-Varga féle alapelvrendszerben ezért emeljük ki a mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakció elvét, amely tehát azon kívül, hogy azt vizsgálja, hogy mekkora az elért interakciószám, azt is megfigyeli, hogy mindenkire személyesen kiterjednek-e a párhuzamosan futó interakciók.

⁶² Ezért lehet gyanakodni a hagyományos csoportmunkára az olyan kooperatívnak mondott gyakorlatnál, ahol a képességeinek kibontásában előrébb haladó tanulók fejlődése nem különbözik szignifikánsan a kontroll osztályokéban mérttől.

Az összevetés tanulságai

Összegezve azt lehet megállapítani, hogy a Kézdi-Surányi kutatópáros úttörő módon, a nemzetközi szakirodalommal összhangban tett kísérletet a PIES analízis alkalmazására az órai tanári gyakorlatok megfigyelése céljából. Az összegyűjtött megfigyelések mérvadóak abból a szempontból, hogy világosan visszaigazolják a kooperatív kutatások eddigi tapasztalatait, vagyis hogy a csoportmunka szubkooperatív szinten is hatékonyan elősegíti a gondolkodás, a személyes és társas képességek fejlődését, bár e fejlődés kooperatív szempontból továbbbelemezhető ellentmondásai is kimutathatóak.

Fontos szempont lenne azonban, ha a kutatási adatok alapján elválaszthatnánk egy keresztmetszeti vizsgálattal a mind a négy alapelvet alkalmazó, vagyis kooperatív tanulásszervezésben dolgozó intézményeket (ez maximum a bázis iskolák 10-13 %-a, a kontroll iskolák 0,7-1%-a, ha feltételezzük, hogy minden pozitív egymásrautaltságot alkalmazó gyakorlatban előfordult a másik három alapelv is). A többi munkaformát szubkooperatív vagy hagyományos csoportmunkának kell tekintenünk.

Az is kérdéses, hogy az alapelvek megfigyelése során a megjelenést (vagyis volt, amikor érvényesült a tanulási folyamat során az adott alapelv), vagy az előfordulást is vizsgálták-e (végig érvényesült-e, vagy csak bizonyos tevékenységek során), arról nem is beszélve, hogy az adott gyakorlat hány százalékát tette ki a hasonlóan négy alapelvre épülő tanulásszervezés mind tanórai és mind éves viszonylatban. Ezeknek az összefüggéseknek az ismeretében pontosabban lehetne nyomon követni, mind a kooperatív tanulásszervezés, mind a szubkooperatív csoportmunka hatásmechanizmusait.

Azt a Kézdi és Surányi által felvetett dilemmát, hogy a személyközpontú attitűdök, vagy a csoportmunka segítette-e a pozitív önkép erősebb fejlődését, a kognitív és társas készségek fejlesztését vizsgálta az előítéletek kapcsán a szociálpszichológia is. Alapvetően az derült ki, hogy a mélyen gyökerező előítéletek megváltoztatására a viselkedésváltoztatás van a legnagyobb hatással (Aronson 1978, 2008, 2009), például a meggyőző, hiteles személyiséghez képest is. Ugyanakkor fontos lenne megvizsgálni, hogy a pozitív önkép, vagy a kognitív képességek fejlesztésénél a vizsgált kutatás eredményei alapján mutatkozó hiányosságok nincsenek-e összefüggésben az alapelvek részleges hiányával, vagy akár egy-két alapelv határozott hiányával. Amennyiben világosan köthetőek az elbizonytalanodó eredmények bizonyos alapelvek hiányához, akkor ott jól megragadható strukturális

beavatkozás szükséges. A hivatkozott kutatás éppen a tisztázott egyéni szerepek előfordulását találta – a pozitív egymásrautaltság után - a második legritkábban előforduló gyakorlati elemként, ezt kooperatív olvasatban a személyközpontúságot lehetővé tevő alapelv hiányának is értékelhetjük. Hiszen ha az ösztönzően egymásra épülő személyes felelősségvállalás és számonkérés hiányzik egy gyakorlatból, akkor ott lehet a tanár attitűdje személyközpontú, s ezt érzékelheti, akár az osztály nagyobb százaléka is, a pedagógus az egyenlő hozzáférést, szemlélete ellenére sem biztosította strukturális eszközökkel.

A fentiekből kiderült számunkra, hogy az alapelvek alkalmazása az órai gyakorlatok elemzésére rengeteg információval szolgálhat, amennyiben a kooperatív alapelvek rendszerét a megfigyelés eszközeként alaposabban határozzák meg a kutatók, illetve a pedagógiai fejlesztés logikájához jobban illeszkedő longitudinális információkat is gyűjtnek az előfordulási adatokkal együtt.

Összegzés a kooperatív modell kiterjeszhetőségéről

Ebben a fejezetben a korábban bemutatott általános kooperatív modell kiterjeszhetőségét vizsgáltam. Egyrészt világossá tettem, hogy az Integrációs felkészítés Pedagógiai Rendszere megfelel a kooperatív tanulásszervezés fejlesztési attitűdjeinek, valamint azt is, hogy amit az IPR célként fogalmaz meg, annak elérésére a kooperatív tanulásszervezés strukturális eszközöket biztosít. Az OOIH számára kifejlesztett, később figyelmen kívül hagyott, bázisintézményi modell jól láthatóan eszközöket biztosít, hálózati kooperatív struktúraként, a kooperatív alapelvek érvényesítésére egy hatékony és eredményes intézményfejlesztési program működtetésének céljából. Vagyis fejlesztési szempontból lehetséges a kooperatív tanulásszervezés általános modelljének kiterjesztése intézmények közötti, hálózati szintre. A kérdés csak az, hogy ez a kiterjesztés hoz-e szignifikáns különbséget a kevésbé kooperatív, de azonos intézményfejlesztési célokat kitűző intézményekhez képest. Ezt a következő fejezetben vizsgálom majd. Azt is vizsgáltam, hogy a kooperatív tanulásszervezés általam bemutatott modellje kínálhat-e új kutatási szempontokat, s ezt egy a hazai kooperatív műhelyektől független kutatás kapcsán bizonyítottam, megállapítva, hogy egy pontosan meghatározott elemző alapelvrendszerrel (mint amilyen a PIES) és longitudinális vizsgálatokkal nagyon fontos új összefüggésekre bukkanhatunk a konkrét pedagógiai gyakorlat megfigyelése és alakítása szempontjából egyaránt.

6. Kutatások egy kooperatív hálózati modell kapcsán – a paradigmaticus modell vizsgálatai

Ebben a fejezetben két saját kutatás kapcsán (Arató – Varga 2005, Arató és mtsai 2008) vizsgálom, hogy a kooperatív tanulásszervezés általános modelljének kiterjesztése intézményfejlesztési és szolgáltató hálózati szintre, az előzőekben bemutatott bázisintézményi modellben, vajon képes volt-e eredményeket felmutatni a pedagógusok elköteleződésének, illetve a napi pedagógiai gyakorlat hatásainak szintjén.

A kooperatív modell első hatásvizsgálata – a 2004-es kutatás tanulságai

A kutatás hipotézisei

Kutatásunk (Arató – Varga 2005) arra irányult, hogy megvizsgálja, milyen mértékben éltek tudatosan az OOIH bázisintézményei a bázisintézményi modellben biztosított horizontális és vertikális fejlesztési eszközök valamelyikével. Hipotézisünk az volt, hogy együttműködő – kooperatív hálózati és intézményi struktúrára épülő – intézményi körben, melyet a pedagógusok és a további szereplők horizontális együtttanulási folyamata jellemez, hatékonyabb a minőségi oktatási környezet létrehozása és működtetése vagy legalábbis jellemzőbb az intézmény-fejlesztési és a pedagógiai eszközök tudatos használata, mint azokban a régiókban, ahol nem követték a bázisintézményi modell ajánlásait. A kutatásban résztvevő normál tantervű általános iskolák a 2003/2004-es tanévben az OOIH hálózat bázisintézményei voltak.⁶³ Az intézményeket szakmai tanácsadók és kistérségi koordinátorok segítették helyi modellfejlesztésükben. Az egyes régióban⁶⁴ zajló tevékenységek összehangolását régiós központok (régiós koordinátor és asszisztens) szervezték, a hálózat teljes működéséért a budapesti központ felelt.

⁶³ Ezeknek az intézményeknek egy szűkebb körét (30 intézmény) kutatta 2004-2007 között a Kézdi-Surányi kutatópáros is (Kézdi – Surányi 2008).

⁶⁴ Dél-Dunántúli Régió, Észak-Alföldi Régió, Észak-Magyarországi Régió, Közép-Magyarországi Régió

A kutatás módszertana

A kutatás az egyéves program lezárásaként a hálózat bázisintézményei által elkészített beszámolókra épülő dokumentumelemzés volt. A beszámoló a budapesti központ által megadott önkitöltős kérdőív (lásd Melléklet I.), illetve annak mellékletei. Mivel a kutatást önkéntes tevékenységként végeztük, ezért nem is volt esélyünk más forrást is felhasználni, így alapvetően le kellett szűkítenünk a kutatás tárgyát: a beszámolókat kitöltő intézményi képviselők internalizációs szintjét tudtuk csak vizsgálni.

A kérdőívet 2004. május végén küldte meg az OOIH központja számára a 45 támogatott bázisintézmény. A kérdőívek elemzése során elsősorban azt vizsgáltuk, hogy a bázisintézmények képviselői által írt szövegekben megnyilvánul-e a fejlesztési eszközök tudatos használata a komplex IPR intézményi kialakítására, vagyis mennyire interiorizálódtak az IPR alapú fejlesztés szempontjai a beszámolót elkészítő intézményvezetők és munkatársaik részéről.

A dokumentumok első olvasata során kiderült, hogy az IPR-re hivatkozás, a komplex fejlesztés célkitűzéseivel összhangban történő intézményfejlesztés megjelenítése a beszámolóokban nem evidens tény. Az intézményfejlesztés fókuszának bizonytalanságát egyébként mások is jelezték (Németh - Papp 2006). Azt is vizsgáltuk a fejlesztési célok artikulált belsővé válása mellett, hogy az egyes intézmények az intézményfejlesztés és hálózati együttműködés során milyen eszközökkel éltek, és az egyes eszközök használata vagy hiánya milyen szignifikáns összefüggéseket mutat a fejlesztés tudatosságával.

Az értékelés során a fenti szempontoknak megfelelő egyes elemek meglétét és hiányát vizsgáltuk. Egyrészt vizsgáltuk a szöveges részekből kinyerhető adatokban a komplex IPR alapú fejlesztés célkitűzéseit megjelenítő tudatosságot, másrészt az intézmény visszajelzéseit az OOIH hálózati eszközeinek az igénybevételéről. Így készültek el az értékelő táblák, melyek intézményenként, értékelési szempontonként, régióként és országosan egyaránt megmutatták, hogy az egyes hálózati, fejlesztést segítő eszközök tudatos használata milyen százalékos arányban van jelen. Ezen összegszám – melyet a beszámolóban százalékos értékkel fejeztünk ki – az adott intézmény hálózati beágyazottságát mérte csupán, önmagában nem képviselt értékminőséget. Inkább a hálózati kapcsolatok sűrűségét mutatta, a hálózati – közöttük a kooperatív – fejlesztési eszközök szinopszissűrűség-mutatójaként működött. Vagyis döntően – a kooperatív paradigmának megfelelő, strukturális összefüggéseket mutat ki.

A fejlesztési eszközökre vonatkozó mutatók számossága az adott eszköz kihasználtságát mérte. Önmagában egy hálózati és intézményfejlesztési eszköz kihasználtsága nem ad támpontot a fejlesztési eredmény vagy hatékonyság vonatkozásában, inkább csak a stratégiai és a tudatos alkalmazás mértékére adhat betekintést. Kutatásunknak ez utóbbiak vizsgálata volt a célja, hiszen azt vizsgáltuk, hogy a kooperatív hálózati munka, mint a szociális befolyásolás eszköze, strukturális eszközeivel mennyire érte el az azonosulás és a belsővé válás szintjét az egyes intézményekben.

Herbert C. Kelman szerint a szociális befolyásolásnak három formája különíthető el: behódolás, azonosulás és internalizálás (Kelman 1997). A három folyamathoz eltérő előzmény és következményrendszer tartozik. A behódolás esetén a befolyásoló által ellenőrzés alatt tartott jutalmazó vagy büntető tevékenység („viselkedés társadalmi kihatása”), az azonosulás esetén a befolyásolóhoz főződő kívánatos viszony eszközeként megjelenő szerep („viselkedés társadalmi gyökerezettsége”), az internalizáció esetén a befolyásolótól függetlenül a saját értékrendszerhez igazított viselkedés („viselkedés érték-kongruenciája”) az előzmény. A következmény oldaláról tekintve a behódoláshoz szükséges a befolyásoló felügyelete és külső előírások, az azonosulásnál hangsúlyos a befolyásolóhoz való viszony és szerepelvárás, az internalizáció pedig az értékek kapcsolódását adott dolgokhoz és az egyén értékrendszerét érinti.

Az OOIH 2004-es fejlesztési filozófiája szerint, ha az integrációs felkészítés, mint szemlélet nem jelenik meg az intézmény értékorientációjában, vagyis nem internalizálódik, akkor a törvényi szabályozás korlátozott eszközeinek segítségével az adott intézmény nagy valószínűséggel a behódoltság állapotát éri csak el. A kelmani modell felől is jól látszik tehát, hogy a törvényi szabályozás célkitűzéseinek hatékony megvalósítása nem nélkülözheti egy szakmai hálózat olyan eszközeit, amelyek az intézmények internalizációját segítik. A legizgalmasabb kérdés számomra kutatásunkban tehát az volt, hogy egy kooperatív alapelvekre épülő hálózati modell vajon hatékonyabban segíti-e az intézmények bevonódását és a befolyásolás (deszeregáció és integráció irányába a közoktatásban) internalizációs szintjét.

Az IPR fókusz vizsgálata

A kutatásunk az eszközök internalizált felhasználását úgy próbálta nyomon követni, hogy a megvalósult fejlesztések beszámolóiban vizsgálta, milyen mértékben jelentek meg konkrétan a fejlesztés stratégiai céljai (szegregációmentesség és inkluzív vá tétel), vagyis a komplex IPR

kiepítésének elemei, a szövegszerűen artikulált visszajelzésekben. Hogy vizsgálhassuk ezt a kérdést, kialakítottunk egy horizontális vizsgálati dimenziót. A beszámolómban érintett hálózati fejlesztő eszközök közül hét esetben volt esélyünk szövegelemzést végezni abból a szempontból, hogy az adott fejlesztő eszközzel végrehajtott tevékenységnek volt-e kifejezetten köze az intézmény komplex IPR fejlesztési stratégiájához vagy sem, vagyis mennyire fókuszált az integrációs célkitűzésekre a kérdőív kitöltője számára. Vagyis a vizsgált szöveges részekben azt kutattuk, hogy a kérdőív kitöltője a szövegalkotás szintjén az integrációs célú fejlesztés kontextusában beszél-e a fejlesztésekről, vagy egyszerűen csak az adott fejlesztési eszköz felhasználását mutatja be, függetlenül attól, hogy az intézményfejlesztésnek mi is volt a célja. Ezt a horizontális dimenziót a továbbiakban IPR fókusznak neveztük. Vagyis a kutatási adatoknak azt a dimenzióját, amelyben a dokumentumelemzés a szövegszerű utalások segítségével képes volt vizsgálni az adott intézmény képviselőinek fejlesztési orientációját.

Az IPR fókusz kutatásunk az OOIH hálózati eszközei közül az IPR menedzsment, az OOIH hálózati szereplői, a bázisintézmények, a tantestületi IPR tréningek, az IPR szolgáltatás és hospitálás, valamint a HEFOP pályázat tartalma kapcsán tudta szövegszerűen érzékelni. Azt vizsgáltuk tehát, hogy az adott eszköz felhasználása során a fejlesztők legalább szöveges artikulációs szinten tudatában voltak-e annak, hogy az adott eszköz használata a komplex IPR fejlesztéshez, vagyis az intézmény közoktatási integrációs szerepvállalásához nyújt segítséget. Összegezve tehát azt gondoltuk, hogy vizsgálatunk képes megmutatni az IPR fókusz alakulását vagyis, hogy a fejlesztés tudatos iránya illeszkedik-e az OOIH hálózati fejlesztésének céljaihoz, az IPR alapú működéshez. Feltételeztük, hogy az IPR fókusz és a hálózati fejlesztőeszközök kihasználtságának összehasonlító vizsgálata megmutatja, hogy:

- mely fejlesztő eszközök hatnak az IPR fókusz erősítésére,
- mely területen kell a vertikális eszközöket, és
- mely területen kell a horizontális eszközöket továbbfejleszteni.

A kutatás eredményei

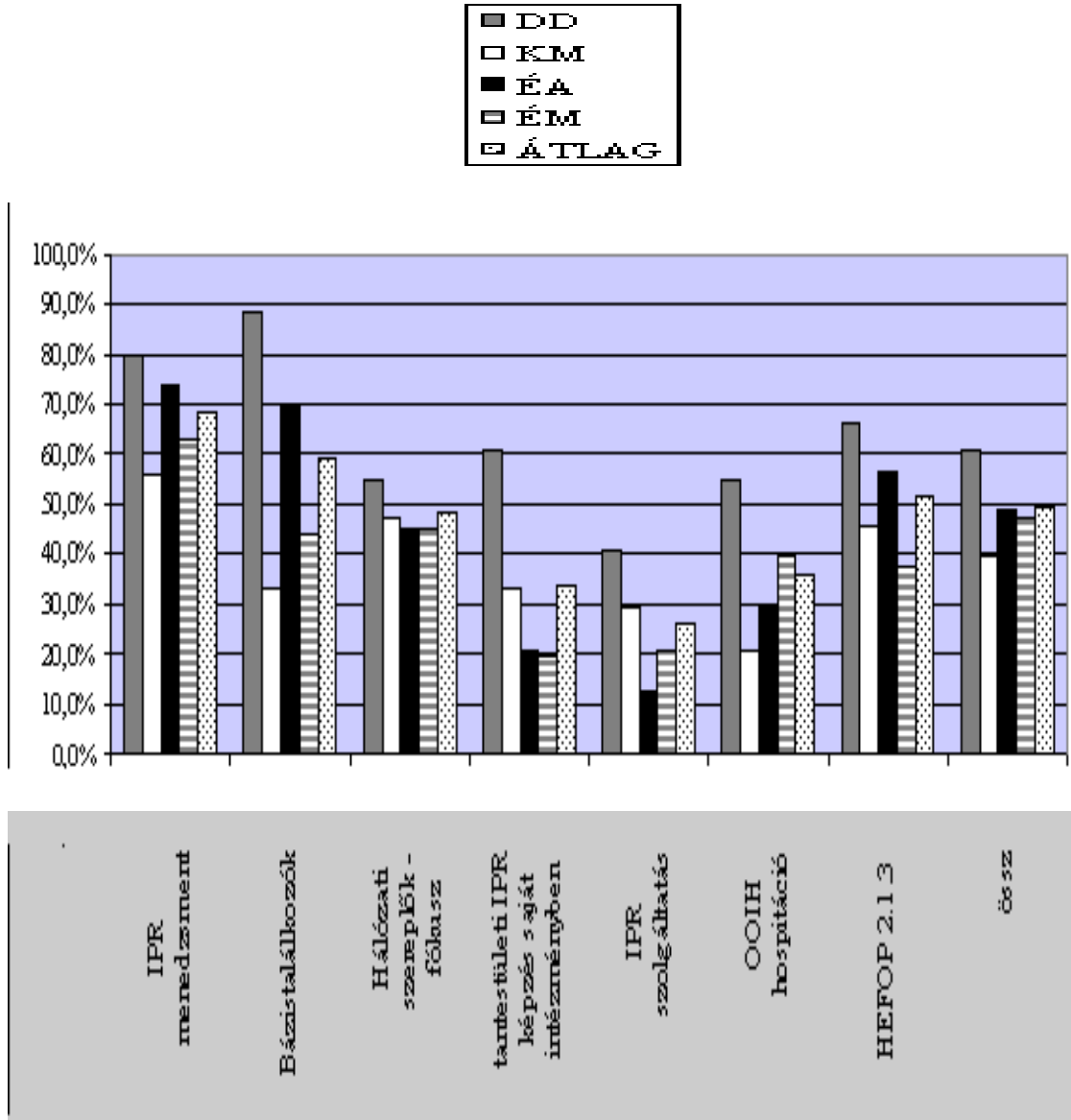
Az egyes régiók beágyazottsága a színopszis-sűrűség szempontjából

Az első vizsgálati szempontunk az volt, hogy megnéztük az egyes régiókban milyen az egyes hálózati eszközök kihasználtsága, vagyis milyen mértékben vették igénybe a bázisintézményi modellben felajánlott intézményfejlesztési eszközöket az intézmények. Mint fentebb is írtam

ez az adat mindössze azt jelzi, hogy az adott intézmény, illetve régió milyen mértékben beágyazódott be az OOIH által felajánlott fejlesztési eszközök hálózatába, vagyis milyen az adott régió szinopszis-sűrűsége egy-egy fejlesztési eszköz szempontjából. Az alábbi ábrán (1. ábra) csak azokat az eszközöket mutatom be, amelyekre vonatkozóan szövegelemzést is tudunk végezni. Tehát azokat a hálózati intézményfejlesztési eszközöket, amelyek esetében szövegelemzést tudunk végezni az fejlesztés orientációjára, IPR fókuszára vonatkozóan.

Jól láthatóan van olyan régió, amelyik a többi régióval összehasonlítva nagyobb beágyazottságot mutat minden egyes vizsgált hálózati fejlesztő eszköz esetében (Dél-Dunántúli Régió), a további kérdés csak az lesz, amelyre majd a későbbiekben visszatérek, hogy ez a magasabb beágyazottsági szint, vagyis a kooperatív hálózati eszközök nagyobb mértékű igénybevétele, hatott-e a kérdőív kitöltőinek internalizációjára. Vagyis van-e kimutatható összefüggés a bázisintézményi modell hálózati fejlesztő eszközei és az IPR fókusz internalizálása között.

1. ábra Az alábbi táblázatban látható az IPR fókusz vizsgálati dimenzióját képező fejlesztési elemek régiónkénti színopszissűrűsége. (DD – Dél-Dunántúli Régió, KM – Közép-Magyarországi Régió, ÉA – Észak-Alföldi Régió, ÉM – Észak-Magyarországi Régió)

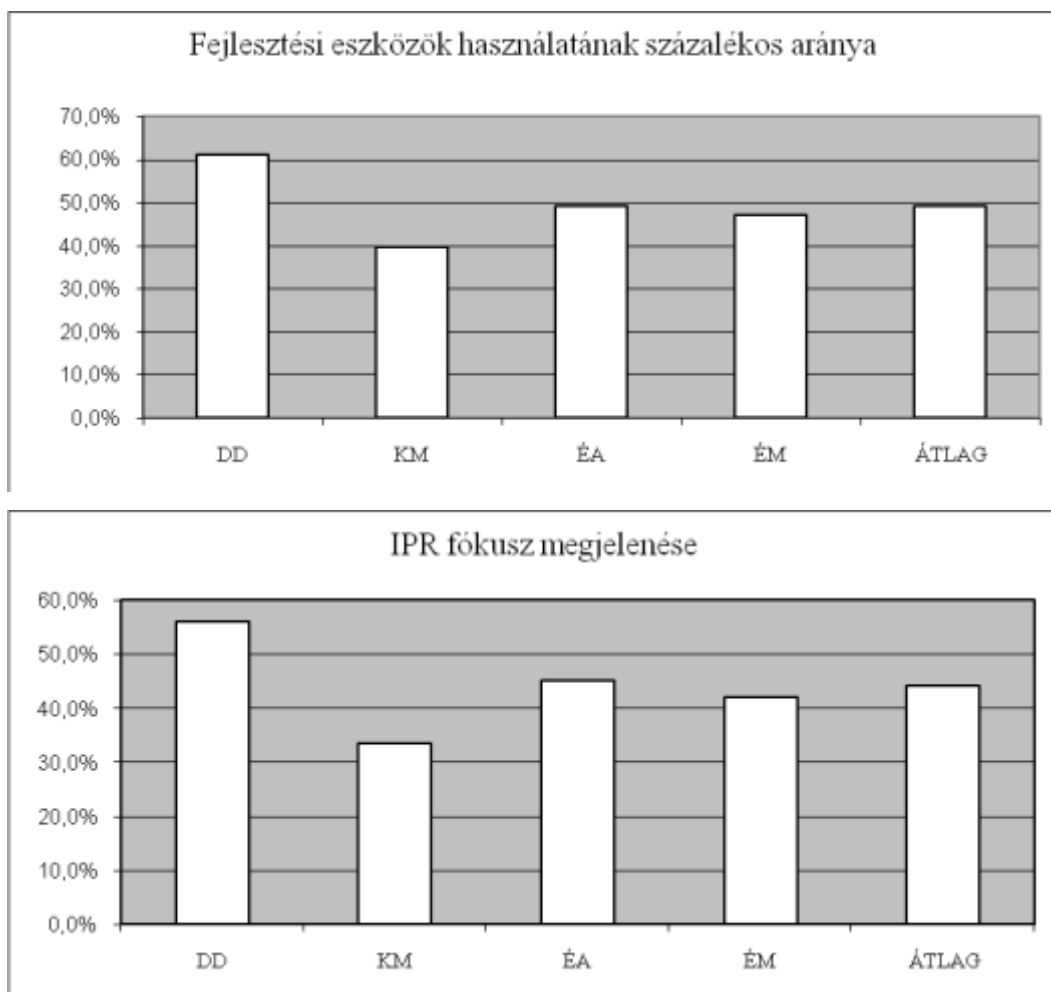


A színopszis-sűrűség és az IPR fókusz összefüggése

Az előzőekben felvetett kérdéseinkre az alábbi ábra (2. ábra) mutatja a választ. Jól láthatóan a kooperatív hálózati elemek nagyobb arányú igénybevétele az IPR fókusz erősödéséhez vezetett a kérdőívek kitöltőinek szempontjából. Az IPR fókusz és a hálózati fejlesztő eszközök (hálózati kooperatív struktúra) összevetése azt mutatja, hogy egy intézmény minél erősebben

ágyazódik bele a kooperatív hálózati eszközrendszerbe, annál magasabb IPR fókusszal rendelkezhet.

2. ábra A fejlesztési eszközök kihasználtsága és az IPR fókusz erőssége



Az eredmények vizsgálata a kooperatív hálózati eszközök szempontjából

Az intézmények számára felajánlott fejlesztőeszközök vizsgálatakor arra is módunk nyílt, hogy a hálózati elemek között kifejezetten a kooperatív eszközrendszer hatásairól is benyomást nyerjünk.

Az alábbiakban végigtekintem a korábban már ismertetett bázisintézményi modell hálózati fejlesztőeszközeit, de már a kooperatív hálózati összefüggések szempontjából és a kutatás eredményeire támaszkodva. Előre kell bocsájtanom azt, hogy legfontosabb tanulság, hogy az IPR fókusz erősödését, a tudatos integrációs felkészítést célzó intézményfejlesztést a hálózati eszközök közül alapvetően a kölcsönös tanulásra épülő kooperatív hálózati eszközök – a bázisállalkozók, a kooperatív tanulásszervezésre épülő tantestületi IPR tréningek, a

bázisintézményi szolgáltatások, az ezeket következetesen lebonyolító erős IPR menedzsmentek, mint intézményi kooperatív mikrocsoportok – segítették leginkább.

A hálózati szereplők – vertikális hálózati „fejlesztő eszközök” (budapesti központ, régiós koordinátorok és asszisztenseik, kistérségi koordinátorok, IPR tanácsadók) – feladata a kooperáció során egy-egy olyan szerep ellátása volt, amelynek segítségével a hálózat vertikális szintjéről a horizontális szintre lehetett feladatokat delegálni a párhuzamos interakció alapelveinek működtetésével. A feladatok szerepeken keresztül való delegálása azonban csak abban az esetben hatékony, ha egyúttal az egyéni felelősség elve is működik abban az értelemben, hogy megteremtődnek a nyilvánosságnak azon helyzetei, ahol a szerepek és feladatok ellátása folyamatosan vizsgálható (Regionális Szakmai Műhelyek, Bázisintézmények, OOIH hospitálás), és így lehetőség nyílik a korrigáló funkciójú visszacsatolásra, valamint a kölcsönös tanulásra.

A hálózati vertikális fejlesztő eszközök alacsony színopszis száma (kisebb, mint 50%), valamint a gyenge IPR fókusz (kb. 45%) arra utal, hogy a hálózati szereplők nem mindegyike tudta maradéktalanul ellátni a neki delegált szerepet, valamilyen okból nem tette belsővé a hálózati fejlesztés stratégiáját és munkatervét. Azaz a hálózati eszközök beágyazódásának régiókénti erős eltérését az is okozhatta, hogy a hálózati szereplők heterogén csoportjában nem működtek maradéktalanul a kooperatív alapelvek. A program első évének egyik legfontosabb tanulsága az volt, hogy a vertikális hálózati szereplők fejlesztése és együttműködésének kialakítása során is a minőségi fejlesztési környezet standardjait kellene alkalmazni. A régiók bázisintézményei ugyanakkor a – központ által biztosított – azonos (humán és anyagi) erőforrásra támaszkodhattak.

Van olyan régió – Közép-Magyarországi Régió –, ahol a többihez képest az intézményekben általában alacsonyabb színopszisszám jellemez minden használt fejlesztési eszközt, miközben a többi – más régióban résztvevő – intézménnyel azonos mennyiségű erőforrás állt rendelkezésére a szolgáltatások, támogatások igénybevételére. Ugyanebben a régióban a központilag szervezett elemek vannak elsősorban jelen, azok is alacsonyabb százalékokkal. Azaz ebben a régióban az intézmények egy része valószínűsíthetően – a kelmani fogalommal élve – csupán „behódolt” a fejlesztési stratégiának. Ez tetten érhető például abban, hogy pályáztak-e a program folytatására, azaz kívának-e a továbbiakban e szakmai közösséghez tartozni. Folytatják-e az egyéves program után a fejlesztést, vagy a külső befolyásolás megszűnte után „visszaáll” az eredeti intézményi szemlélet és stratégia. Más régiókban

magasabb ugyan a fejlesztési eszközök száma, vagyis azonosultak a fejlesztés megfogható, vagy ismert eszközrendszerével, de az irányadó IPR fókusz alacsony. Ennek oka, hogy a fejlesztő eszközöket ugyan szélesebb körben vették igénybe, de alacsonyabb fokon választották a horizontális, hálózati szintű kooperatív eszközöket (pl. bázisitalalkozó). Feltételezhető, hogy a szociális befolyásolás itt inkább az integrálók közösségéhez való tartozás érzelmi oldalát érintette, amely az ehhez szükséges szerepek és eszközök használatában megmutatkozik, azonban a belsővé válás része (irányadó IPR fókusz) hiányzik. E helyzetben erőteljesen hatnak a külső tényezők, melyek megváltozása (pl. az intézmény sikertelen HEFOP pályázata miatt kiesik a hálózati közösségből) a teljes befolyásolási folyamatot leállíthatja (pl. abbamarad az integrációs fejlesztés).

Az értékorientáció belső közössége (internalizációs folyamat) abban a régióban érvényesült leginkább – ott a legmagasabb az IPR fókusz –, ahol

- a regionális koordinátor *információ-feldolgozó* szerepe hangsúlyos,
- ahol magasabb az *együttműködést – kooperatív együtt-tanulást* biztosító horizontális eszközök használata (tantestületi IPR tréning, bázisitalalkozók, IPR és OOIH hospitálási szolgáltatások, honlap, hírlevél),
- ahol a fejlesztést *intézményenkénti differenciálás* jellemzi, valamint
- *folyamatos és autentikus visszajelzésekre*, vagyis a nyilvánosság mozgósítására is nagyobb mértékben van lehetőség (bázisitalalkozók, IPR és OOIH szolgáltatások, HEFOP felkészülés).

Ezek szerint egy fejlesztő hálózat szereplőinek stratégiai hatékonyságát a behódolástól az internalizáció felé mozdítják el a kooperatív tanulásszervezés általános modelljének hálózati szereplőkre, szolgáltatásokra is alkalmazható struktúrái.

A bázisintézményi IPR menedzsmentek az együttműködés során azt a szerepet töltötték be, amelyet az osztályteremben a kooperatív tanár; ez esetben azonban team-munkában ellátva a komplex fejlesztési-koordináló feladatot. A hagyományos egyszemélyes vezető-irányító rendszert nemcsak a team-munka váltotta fel, hanem a felülről jövő szabályozók szakmai delegálásaként menedzsmenttag lett két hálózati szereplő is: a kistérségi koordinátor és a tanácsadó. A hálózati szereplők közvetlen intézményhez kapcsolása hatékonyabbá tette a párhuzamos interakciót, hiszen a közvetlen szakmai és koordinátori segítségnyújtás igénybevétele nem függött a más intézményeknek nyújtott szakmai és koordinátori

igényektől. Egyszerre, párhuzamosan és egymástól függetlenül vehettek így az intézmények igénybe szakmai és koordinátori szolgáltatásokat az OOIH-tól.

A kutatás alapján megállapíthatjuk, hogy a konkrét menedzsmenthez köthető feladatokban volt a leggyengébb a tudatos fejlesztés. Ez azt jelenti, hogy egy ilyen hálózati modellnek tudatosabban kell az IPR menedzsmentekkel, vagyis az intézményi mikrocsoportokat koordináló maggal együttműködnia, segíteni őket a kooperatív csoportmunka hatékony megvalósításában. E mellett jobban be kell vonni az intézményi kooperatív mikrocsoportokat az információ-feldolgozás folyamatába, hogy a regionális koordinátor „tanácsadó szerepe” helyett inkább az „információ-feldolgozó partnerszerep” legyen a hangsúlyosabb.

A kooperatív tanulásszervezésre épülő tantestületi IPR tréning – mint intézményfejlesztési eszköz – erősen épít az egyenlő részvétel elvére. Azzal szolgálja a helyi szintű fejlesztést, hogy a teljes tantestületet bevonja, és nem egy szűk réteg feladatává teszi az intézmény integrációs célú fejlesztését. Ugyanakkor az is elmondható, hogy ahol nem zajlott le teljes tantestületi IPR tréning, ott olyan eszköz maradt ki a rendszerből, amely saját élmény segítségével tudatosítja az egyéni felelősség és az építő egymásrautaltság alapelvét azzal, hogy bemutatja a teljes intézményt átható komplex IPR fejlesztés mikéntjét. Ezt támasztja alá kutatásunk e területének mindhárom vizsgálati pontjában (tanácsadó, koordinátor, tantestület tagja által tartott tréningek) tapasztalt eredménye: a tantestületi IPR képzés magasabb színopszisszáma erősebb IPR fókuszhoz vezet, s a szolgáltatói szerep saját intézményt erősítő hatását mutatja. Ha valamely intézmény tart IPR tréninget a saját intézményi tantestületének, az pozitív hatással van a fejlesztés fókuszálására. Fontos tehát ebben a modellben, hogy minden intézményben legyen tantestületi IPR képzés, s hogy akár ez többször is megtörténjen, hiszen ez a képzés biztosítja közvetlenül minden egyes tantestületi tag, érintett pedagógus számára a bevonódást, feladatvállalást a fejlesztés aktuális folyamatába.

A bázisatlálokozók, mint együttműködési eszközök az építő egymásrautaltság gyenge változatát érvényesítették. Azaz érezhetett sikeresnek a szervező egy-egy intézményatlálokozót akkor is, ha sokan meg sem jelentek. Véleményünk szerint a hálózati együttműködésben a bázisatlálokozók az egyéni felelősség és a kooperatív nyilvánosság alapelvei miatt voltak fontosak. A kutatás azt mutatta, hogy a bázisatlálokozóknak különösen erős szerepe van az IPR fókusz kialakításában, az intézményi fejlesztések fókuszálásában. Hipotézisünk szerint a kooperatív nyilvánosságnak lehet ebben igen jelentős szerepe, vagyis amikor egyszerre kap

valaki visszajelzést a vele együttfejlesztőktől (más bázisintézményi kollégáktól és a fejlesztést segítő szakemberektől).

A hospitálás, mint fejlesztési eszköz – összevetve a módszertani tantestületi tréningek, a megalakult fejlesztési csoportok, a fejlesztésben résztvevő és gyakorló kollégák, valamint az egész iskolára kiható fejlesztés szempontjaival – magas száma erősen hatott a szakmai adaptációra. Ahol magas a hospitálások szinopszisszáma, ott a többi régióhoz viszonyítva magasabb a fenti eszközök (pl. fejlesztő csoportok megalakulása) szinopszisszáma is. A hospitálás tehát segít a gyakorlati adaptációs folyamatok elindításában-lebonyolításában. Azaz, ahol a legmagasabb volt a hospitálások száma, ott alakult a legtöbb intézményi fejlesztési csoport, ott legáltalánosabb a konkrét módszertani fejlesztés hatása legalább is a fejlesztési törekvések szintjén. Fontos azonban, hogy a hospitálások önmagukban nem tudták a fejlesztés fókuszát és az eszközök stratégiai felhasználását megerősíteni. Ugyanis a hospitálások száma és az IPR fókusz között nincs erős összefüggés, a magas hospitálásokkal rendelkező régió IPR fókusza ugyanolyan erősséget mutatott, mint más, alacsony hospitálás számot felmutató régió. Arra tehát alkalmas, hogy fokozza a fejlesztési kedvet, de nem jelent garanciát a fejlesztés orientáltságának befolyásolására.

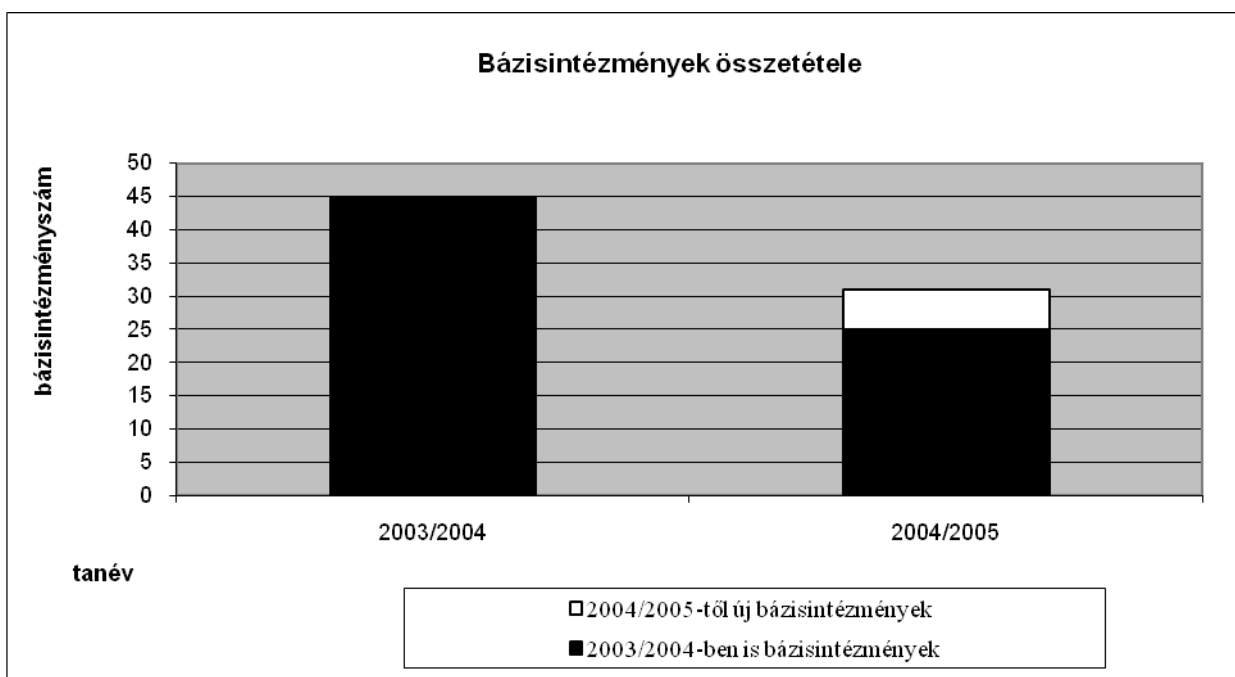
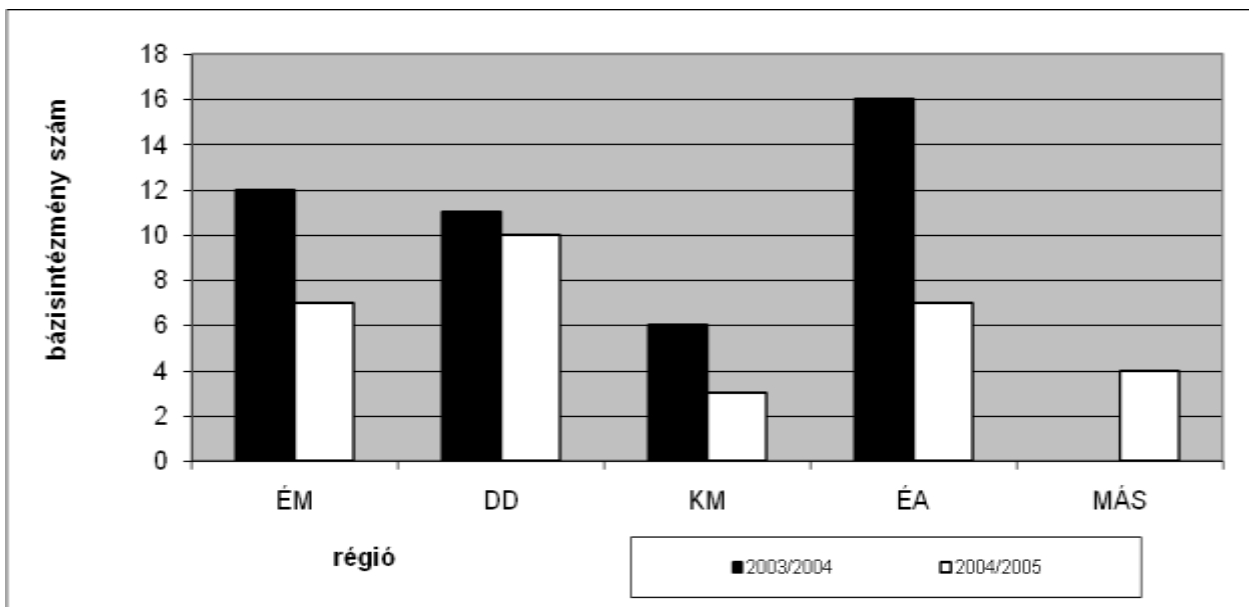
Az egyes intézményekben az IPR tréningen feltárt hiányterületek fejlesztésére létrejött mikrocsoportok működésében az építő egymásrautaltság a legjellemzőbben érvényesülő kooperatív alapelv. Ez azt jelenti, hogy az egy intézményben párhuzamosan zajló többféle intézményi fejlesztés kiscsoportjai mozaikszerűen illesztették össze a fejlesztés végén eredményeiket. Fontos stratégia elv volt a modellben, hogy a fejlesztési csoportok munkáját tantestületi IPR alapú módszertani képzés (pl. kooperatív tanulásszervezés, drámapedagógia... stb.) alapozza meg. A módszertani képzések és a fejlesztési csoportok összekapcsolódásának alacsony értéke (nem magasabb mint 10%) azonban azt jelzi, hogy éppen a gyakorlati fejlesztés területén sikerült legkevésbé hatékonyan alkalmazni a fejlesztés kooperatív struktúráját. Tehát nem vált világossá a fejlesztők számára, hogy a tantestületi képzést követően az intézmény-átalakítási célok érdekében egy-egy módszertani csoportot kell létrehozniuk, amely az adott módszertani terület intézményi szintre ható adaptációját koordinálja. A fejlesztő elemek összekapcsolásának nehézségét fokozta a módszertani képzések időbeli csúszása is. A hálózati projektszervezés esetében tehát fontos, hogy kiemelt figyelmet kapjon a hálózati szolgáltatás és az intézményi fejlesztés szorosabb összehangolása. Módszertani képzések hiányában ugyanis valóban nehéz lehetett megalapozni a fejlesztési csoportok munkáját az intézményekben.

A bázisintézményi szolgáltatások az egyéni felelősség elvét mozgósították az együttműködés területén. Az intézmény az általa bemutatott IPR területek szolgáltatások formájában megvalósuló nyilvánosságán keresztül folyamatosan mélyíthette az intézményfejlesztés internalizációs szintjét, javíthatta programjának eredményességét, méltányosságát. Kutatásunk kimutatta, hogy ahol magasabb a fejlesztő intézmény által nyújtott szolgáltatások színopszisszáma, ott magasabb az IPR fókusz is. Nyilvánvaló, hogy az az intézmény, amely 8-10 más intézmény előtt képviseli egy fejlesztési projekt elveit és gyakorlatát, a többiek visszajelzéseire is építve egyre inkább fókuszálni képes a fejlesztés irányelveire és gyakorlatára. Itt kimutatható, hogy a differenciálás téves értelmezésével – miszerint csak az előrébb járó intézményeknek ad szolgáltatási lehetőséget –, az OOIH csökkentette a bázisintézmények IPR fókuszálását segítő eszközöket, kooperatív értelemben a lehetséges párhuzamos szakmai interakciók számát. A kooperatív tanulás elvei is igazolják, hogy a szolgáltatói („tanító”) szerep segíti az intézmény saját fejlesztését is, ezért az egyenlő részvétel elve alapján kell megszervezni egy kooperatív hálózat szolgáltatói eszközrendszerét.

Eredmények a program folytatására vonatkozóan

A program folytatására vonatkozóan sajnos csak egy adatsort tudunk vizsgálni, bár az önmagában is nagyon sok tanulságot hordoz. Ez az adatsor arra vonatkozott, hogy az OM-es pályázat után mely intézmények azok, amelyek pályázati támogatás keretében folytatják az IPR alapú intézményfejlesztésüket. Abban a régióban volt magas a fejlesztésben bennmaradó intézmények száma (90%), ahol a horizontális kooperatív eszközök használata, s így az IPR fókusz is a legerősebb volt (Dél-Dunántúli Régió lásd 3. ábra). A többi régióban 40-50%-os lemorzsolódásról beszélhetünk a programban résztvevő intézmények szempontjából. Vagyis a hosszabb távú elköteleződésből is következtethetünk a résztvevő intézmények elköteleződési szintjére, hiszen itt egy 7-10 éves átalakítási folyamatról lett volna szó egy-egy intézmény esetében.

3. ábra Az alábbi táblázatok számszerűen mutatják az OOIH intézményeinek alakulását.



Összefoglalás

A hálózati fejlesztési eszközök közül a saját-élményre épülő, szakmai alapú horizontális együttműködés eszközei voltak a leghatékonyabbak abból a szempontból, hogy az egyes intézmények – legalábbis képviselőik beszámolóí alapján – mennyire stratégiai, összehangolt és tudatos fejlesztést hajtottak végre a hátrányos helyzetű gyerekek oktatási integrációs felkészítése szempontjából. A fejlesztés akkori szakaszában is jól látható volt, hogy az IPR

fókusz erősítésében, azaz az integrációs oktatáspolitikai értékeivel, céljaival való azonosulásban és azok internalizálásában a kooperatív, hálózati kapcsolattartási és fejlesztési eszközöknek nagy szerepe van. Ugyanakkor az is kimutatható, hogy a hálózat vertikális szerveződésű elemei (hálózati központ, regionális koordinátor, tanácsadó, kistérségi koordinátor) közötti régiónkénti eltérés nem befolyásolta erősen az IPR fókuszot. Erős befolyás csak abban az esetben látható, amikor a vertikálisan szerveződő eszközök erős horizontális-kooperatív eszközökkel kapcsolódtak össze. Így az OOIH által szervezett tantestületi IPR tréningek, bázisintézményi találkozók, intézményi IPR és OOIH hospitálási szolgáltatások – mint a horizontális fejlesztés elemei – a leghatékonyabb eszközöknek bizonyultak a szegregáció felszámolásáért és az inkluzív pedagógia kialakításáért tett lépések sorozatában. Ha a kooperatív fejlesztési alapelvek felől közelítjük meg a kérdést, akkor kimondhatjuk, hogy az intézményfejlesztési és hálózatépítési szintre is érvényesek lehetnek a kooperatív fejlesztési struktúrák hatékonyságáról szóló megállapítások. Az OOIH bázisintézményi modelljében ott érvényesültek, váltak leginkább belsővé a fejlesztési célok és eszközeik, ahol építve a fejlesztésben résztvevők együttműködési kompetenciáira strukturálisan is biztosították az egyenlő részvételt, a párhuzamos interakció értelmében intézményi szintre differenciált szolgáltatást nyújtottak (pl. valóban megjelent a kistérségi koordinátor és a tanácsadó az intézmény életében), s ahol a különböző fejlesztő eszközök és fejlesztési területek építő és ösztönző egymásrautaltságát felismerve tevékenykedtek.

A kutatás hipotézisei

Varga Arankával és Pintér Csabával az Országos Oktatási Integrációs Hálózat 2003-2007 közötti időszakáról készítettünk átfogó kutatást (Arató és mtsai 2008). Itt most elsősorban a kooperatív paradigma kiterjesztése kapcsán azokat az összefüggéseket emelem ki, amelyek kapcsolódnak a kooperatív hálózati eszközök hatékonyságához, eredményességéhez. A kutatás szempontjait befolyásolta az előzőekben áttekintett 2004-es kutatás (Arató-Varga 2005) amelyben kimutattuk, hogy az integrációs törekvések belsővé válását döntően befolyásolhatják az OOIH szolgáltatásrendszerének kölcsönös tanulásra épülő, kooperatív szolgáltatási elemei. Az alábbiakban ismertetésre kerülő kutatásban ezért az OOIH rendszerszerű működését vizsgáltuk. A korábbi kutatásból, s a kutatók fejlesztési tapasztalataiból kiindulva alapfeltevésünk az volt, hogy az OOIH koordinálásában zajló intézményi fejlesztést⁶⁵ alapvetően az OOIH horizontális, kooperatív alapelvekre épülő elemei terelték az integrációs felkészítés pedagógiai rendszerének internalizációja felé.

Ebben a kutatásunkban azt is vizsgáltuk, hogy a hozzáférés a hálózati szolgáltatásokhoz milyen mértékű volt az adott fejlesztési időszakban. Ugyancsak kutattuk, hogy ez a hozzáférés növelte-e a hatékonyságát, eredményességét az IPR alapú intézményfejlesztési folyamatnak, és előidézett-e érzékelhető különbséget az intézmények között a célcsoportra vonatkozó, az IPR-ben szereplő eredményességi mutatók szempontjából.

Korábbi hálózati kutatásunk azt mutatta ki, hogy ahol az OOIH bázisintézményi modellre épülő, kooperatív hálózati-fejlesztési stratégiája leginkább érvényesült a gyakorlatban – vagyis a horizontális eszközök működtetésével a legtöbb intézmény fért hozzá a stratégiában meghatározott szolgáltatásokhoz – ott volt a legeredményesebb az IPR bevezetési szakasza. Ez alapján azt feltételeztük, hogy a bázisintézményi modellre, vagy annak immár csak elemeire épülő kooperatív hálózati stratégia alkalmas az IPR alapú intézményfejlesztés segítésére.

⁶⁵ A fejlesztés a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésére vonatkozó közoktatási intézményi szolgáltatás (IPR) bevezetésére és működtetésére vonatkozott.

Mindezek indokoltá tették a minőségi kritériumok⁶⁶ vizsgálatát, vagyis hogy a fejlesztésben résztvevő intézményekben

- a méltányosság (egyenlő hozzáférés) miként érhető tetten az egyes fejlesztési pontokon,
- a hatékonyság (erőforrás kihasználtság) milyen mértékű a fejlesztési folyamatban, és hogy - a napi pedagógiai gyakorlat szintjén milyen fejlesztési eredmények azonosíthatók.⁶⁷

Mindezeket a hálózati szolgáltatásokhoz és az intézményi tevékenységekhez kötődően elemeztük.

A kutatás módszertana

A vizsgálati szempontok rögzítése céljából a kutatásunkat az OOIH működési modelljeinek rendszerszintű ábrázolásával kezdtük a rendelkezésre álló szabályozási dokumentációk elemzésével. Ebben még azonosíthatóak voltak a bázisintézményi modell elemei, így ezzel a rendszerszintű ábrázolással a kooperatív hálózati eszközöket is azonosítottuk. Ezt követően tekintettük át az OOIH tevékenységére vonatkozó addigi kutatásokat (Németh – Papp 2006, Liskó és mtsai 2006, Kézdi – Surányi 2007), melyek tovább formálták saját kutatói kérdéseinket. Az OOIH által évente készített szakmai beszámolók megismerését egészítette ki egy helyzetfeltáró és problémabeazonosító tevékenység, melyet fókuszcsoportos beszélgetés keretében végeztünk az OOIH központjának hat – meghatározó szerepet játszó – munkatársával. Mindez további információkkal bővítette eddigi tudásunkat, és újabb irányokat jelölt ki kutatásunkban. A terepmunka előkészítését többféle működtetési dokumentum előzetes feldolgozása segítette: bázisintézményi szakmai beszámolók⁶⁸ és intézményi IPR önértékelések⁶⁹ megismerésére, elemzésére építettük terepen használt kutatói eszközeinket.

⁶⁶ Lannert Judit Hatékonyság, eredményesség, méltányosság című tanulmányának alap gondolataiból kiindulva, és Varga Aranka Interkulturális nevelés – inkluzív oktatási rendszer című tanulmányára építve ezt a hármas szempontrendszert kiterjesztettük a hálózati működés minőségvizsgálatára (Lannert 2004, Varga 2007).

⁶⁷ 2004-ben nem volt lehetőségünk intézményi monitoringgal, interjúval és hospitálással megvizsgálni a konkrét gyakorlati eredményeket, mert a minőségirányítási és monitoring rendszer tervezése közben megszakadt fejlesztői kapcsolatunk az OOIH-val.

⁶⁸ A 2003/2004-ben OOIH pályázati támogatással működő 45 IPR-t bevezető iskola záró beszámolóí.

⁶⁹ A MKM 11/1994 rendelet 39 D és E §-ban szabályozott, és a 2006/2007-es tanévre vonatkozó IPR alapú intézményi önértékelések OOIH által előzetesen feldolgozott 431 elemszámú adatbázisa

A terepmunkát⁷⁰ nyolc volt bázisintézményben⁷¹ történt látogatás jelentette. Az intézmények kiválasztásánál szempontunk volt, hogy minden olyan régióból kerüljön a mintába iskola, ahol a hálózat már a 2004-es évtől kezdve működött. Azt is figyelembe vettük, hogy az IPR-t folyamatosan és lehetőleg modellértékűen működtető intézményeket keressünk meg, ezzel biztosítva a kutatói kérdéskörökre való minél nagyobb rálátást az intézmények részéről. Bázisintézményi látogatás keretében dokumentum-elemzés, interjúk készítése, fókuszcsoportos megbeszélés, valamint hospitálás történt. A megkérdezettek körébe intézményvezetőket, IPR menedzsment tagokat, IPR fejlesztőcsoport tagokat, hátrányos helyzetű családokat, cigány kisebbségi önkormányzatok és civil szervezetek képviselőit, valamint hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákokat egyaránt bevontunk. Intézményenként hozzávetőlegesen 6-10 pedagógussal, 5-8 szülővel, 2-3 CKÖ vagy civil képviselővel, valamint 10-16 diákkal találkoztunk. További kutatási adattal szolgáltak az IPR regionális szakmai műhelyek vezetői által kitöltött kérdőívek,⁷² melyek a bázisintézményi szakasz utáni fejlesztési időszakról nyújtottak részletes képet.

A terepkutatási tapasztalatokra támaszkodva készült el az a kérdőív, melyet százharminc, IPR-t működtető intézmény számára juttattunk el, ebből 72 intézmény szolgáltatott adatot. A kiküldött kérdéssor azokra a témakörökre vonatkoztatva kért további információkat, melyeket a terepmunka során – kisebb mintán, de erősebb eszközökkel – lényegesnek tartottunk feltárni.

Az alábbi táblázat a kérdőív összeállításához végzett előzetes kutatásaink forrásainak, eszközeinek rendszerét mutatja összefoglalóan.

3.tábla Kutatási források összefoglaló táblázata (Arató és mtsai 2008)

ADATFORRÁS	KUTATÁSI ESZKÖZ	DOKUMENTUM
OOIH budapesti központ	Rendelkezésre bocsátott szabályozási dokumentumok elemzése	Az OOIH eddigi rendszerszerű működését biztosító dokumentáció áttekintése

⁷⁰ A terepmunka 2008. márciusában zajlott.

⁷¹ A kiválasztott települések intézményei: Abaújszántó, Baktakék, Darány, Gödöllő (Damjanich Iskola), Ibrány, Kétújfalu, Nagyharsány, Tiszacsege

⁷² Az országban működő 7 IPR Regionális Szakmai Műhely vezetője közül 5 került megkeresésre és töltötte ki a kérdőívet.

		OOIH rendszere OOIH működési modellje Szempontok OOIH rendszerének kutatási fókuszai
	Fókuszcsoporthoz tartozó működés	Fókuszcsoporthoz tartozó I. terv Emlékeztető I. 2 munkatársi visszajelzés
Bázisintézmény	Előzetesen rendelkezésre bocsátott működési dokumentumok feldolgozása <ul style="list-style-type: none"> • bázisintézményi kérdőívek • szakmai beszámolók • önértékelések 	Bázisintézményi kutatás kérdőíve Kutatási szempontok IPR önértékelések módszertani átvizsgálása
	Bázisintézményi látogatás keretében <ul style="list-style-type: none"> • dokumentum-elemzés • interjúk • fókuszcsoporthoz tartozó megbeszélés • hospitálás 	Terepkutatási beszámoló Összefoglaló a bázisintézményi látogatásokról Helyszíni jegyzetek (forrásadatok)
Célcsoport	Fókuszcsoporthoz tartozó megbeszélés	
	Dokumentumok elemzése	
IPR RSZM vezetők	Kérdőíves lekérdezés	RSZM összefoglalása Kitöltött kérdőívek (forrásadatok)

<p>Előzetes kutatások, elméleti alapok</p>	<p>OOIH-hoz kötődő kutatási beszámolók elemzése, recenziója</p> <p>Vizsgálati szempontok szakirodalmi háttérének feltérképezése</p>	<p>Összefoglaló a kutatási jelentésekről</p> <p>Definíciókat leíró összefoglaló</p>
---	---	---

A kutatás eredményei

A méltányosság (az intézmények egyenlő hozzáférése a szolgáltatásokhoz) szempontjából egyértelműen megállapítható, hogy a 2003 és 2007 közötti időszakban az OOIH hálózati szolgáltatásainak megjelenése a vizsgált intézményekben rendkívül különböző intenzitású volt mind az egyes régiókat, mind az egyes intézményeket tekintve. A kutatásból az derült ki, hogy az intézmények számára nyújtott hálózati szolgáltatások folyamatosan átalakultak, módosultak. A vizsgált időszakot szakaszonként is elemeztük az alábbi bontás szerint:

- I. szakasz a 2003/2004-es tanév, mikor a bázisintézmények központi támogatással (Oktatási Minisztérium) működtek.
- II. szakasz 2004/2006-ig két tanévet ölel fel – HEFOP támogatással.
- III. szakasz 2006/2007-es tanévre vonatkozik – a második HEFOP támogatási körrel, az OOIH szolgáltatások megjelenésével.
- IV. szakasz 2007 ősze normatív – de már célzott – támogatással.

Az első időszakban volt a legintenzívebb a szolgáltatási kör működése, az azt követő időszakokban élesen kettévált a HEFOP⁷³ pályázatokban résztvevő intézmények számára, illetőleg a többi intézmény számára biztosított szolgáltatás. Az utolsó vizsgált évet tekintve (2007) az intézmények hálózattal való együttműködési keretei alapvetően az integrációs és

⁷³ A Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP 2.1 A komponense keretében megvalósuló pályázatok mindegyike a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének támogatására irányult. (Így IPR bevezetés, deszegregációs folyamatok, tanodai programok támogatása.) A HEFOP pályázatok, illetve a HEFOP-ból támogatott szolgáltatások 2007 végén zárultak le.

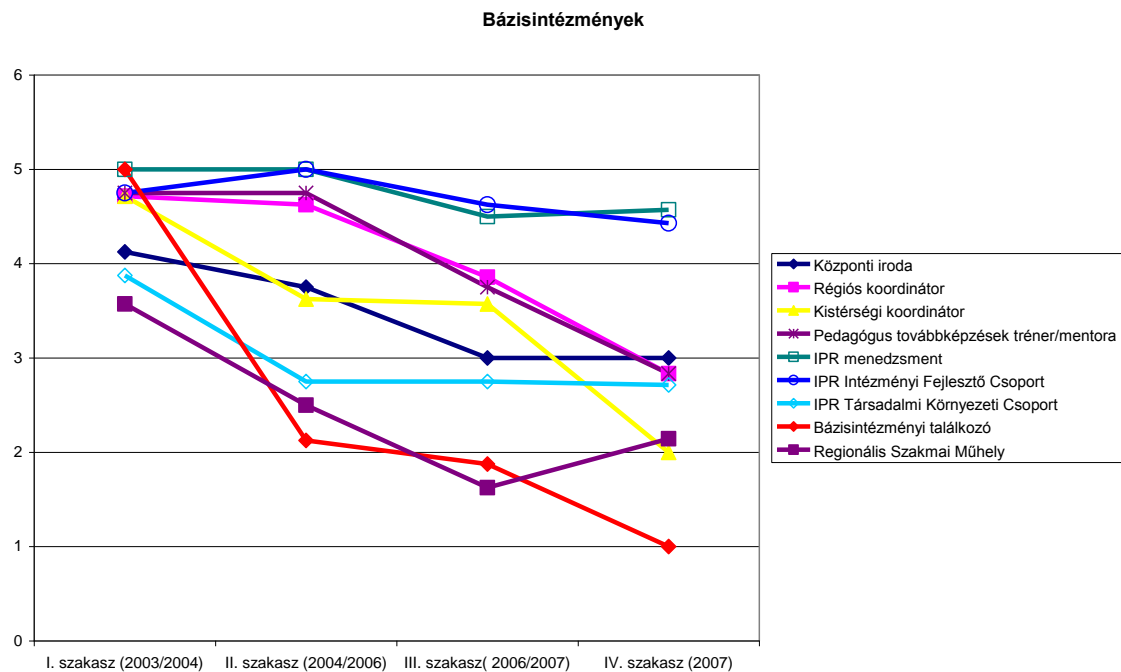
képesség-kibontakoztató, illetőleg az óvodai fejlesztő támogatást igénylő intézményekkel és fenntartókkal megkötött együttműködési megállapodás megkötése és teljesítése voltak.

A hálózat indulásánál tervezett hálózati szolgáltatási rendszer folyamatos fejlesztése és kiterjesztése – részben a HEFOP pályázatoknak is köszönhetően⁷⁴ – jelentősen módosult, és bizonyos mértékig eltért az eredetileg tervezett irányoktól, bázisintézményi modelltől. A hálózatfejlesztés logikájától való eltérés azt eredményezte, hogy módosult a szolgáltatásba bevont intézmények köre, vagyis a hálózati multiplikációs folyamatok nem tudtak érvényesülni, s ezzel párhuzamosan a szolgáltatások fejlesztési összefüggésrendszere töredezetté vált.

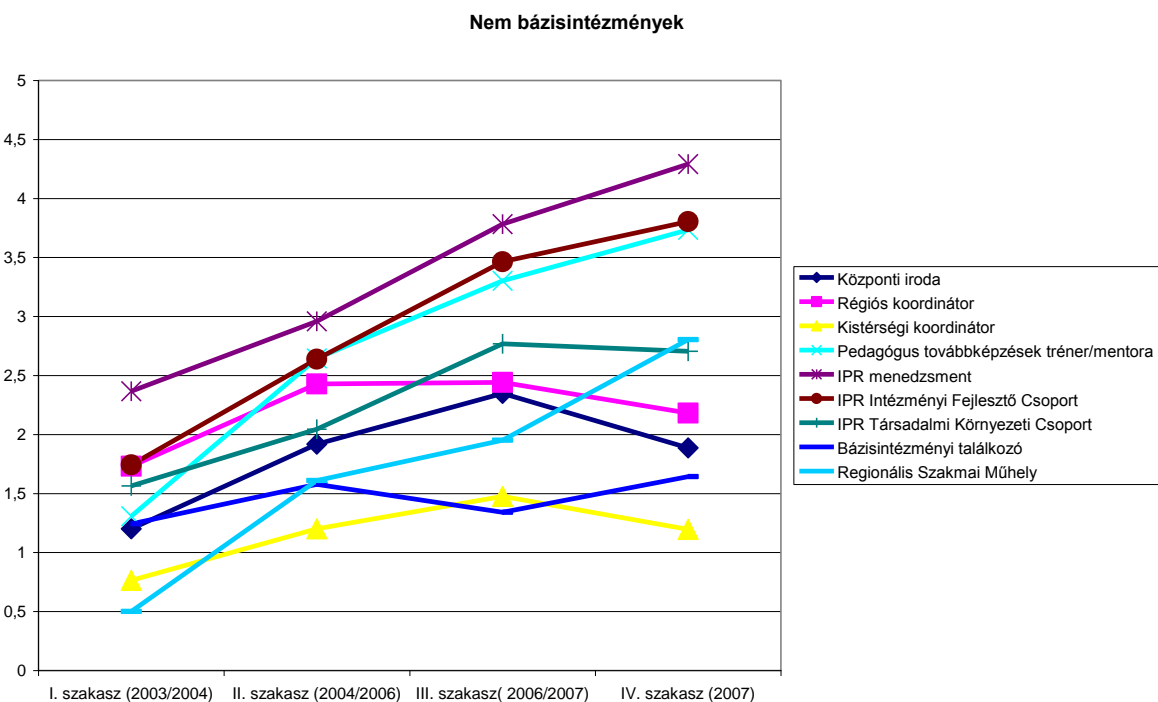
Az 4. és 5. számú ábráról leolvasható, hogy míg a bázisintézmények egyre kevésbé válték felhasználhatónak az intézményfejlesztés szempontjából a kezdetben nagyon hasznosnak ítélt hálózati szolgáltatásokat, addig a nem bázisintézmények a fejlesztési periódus harmadik-negyedik szakaszában fértek csak hozzá ezekhez a szolgáltatásokhoz, s tudták felhasználni az IPR alapú intézményfejlesztés céljaira.

Ugyanakkor látszik az is, hogy a HEFOP pályázatokhoz köthető, a kutatott intézmények által szolgáltatási „dömpingnek” nevezett időszakban sem érte el azt a magas értéket, amelyet korábban az I. (bázisintézményi) időszakban. A hálózati stratégia a hálózatépítés első szakaszában olyan intenzitással valósult meg a hálózati szolgáltatásokon keresztül, amely nemcsak az IPR fókusz internalizációját, hanem a hálózati fejlesztési logika belsővé válását is segítette. Ezért a bázisintézmények a kevésbé hálózati jellegű, bár széles körben hozzáférhetővé tett szolgáltatásokat alacsonyabb szintre helyezték. Ezt az összefüggést látszik igazolni, hogy a horizontális eszközöket magasabbra értékelték az intézményi fejlesztés felhasználhatóság szempontjából. Ezek az eszközök vélhetően tapasztalatot biztosítottak arra vonatkozóan, hogy egy horizontális partneri viszonyrendszer kialakítása pozitívan befolyásolja az intézményfejlesztés eredményességét.

⁷⁴ A hálózati terjeszkedések sikeressége függött a HEFOP 2.1. központi program (melyben megvalósító volt az OOIH) által biztosított forrásoktól, lehetőségektől, kapacitásoktól. Egy példán érzékeltetve: az IPR bizonyos elemeinek implementációját, például a fejlesztő csoportok működtetését innentől kezdve nem kizárólag szakmai megfontolások befolyásolták, hanem a HEFOP által támogatott teljes projektek elszámolási státuszai, vagy az esetleges csúszások a kifizetésben is.



4. ábra – A kérdőíves kutatás bázisintézményi válaszadóinak intézményi felhasználhatóság szempontú értékelése az OOIH hálózati eszközeiről (8 válaszadó, 0-5-ig terjedő skálán)



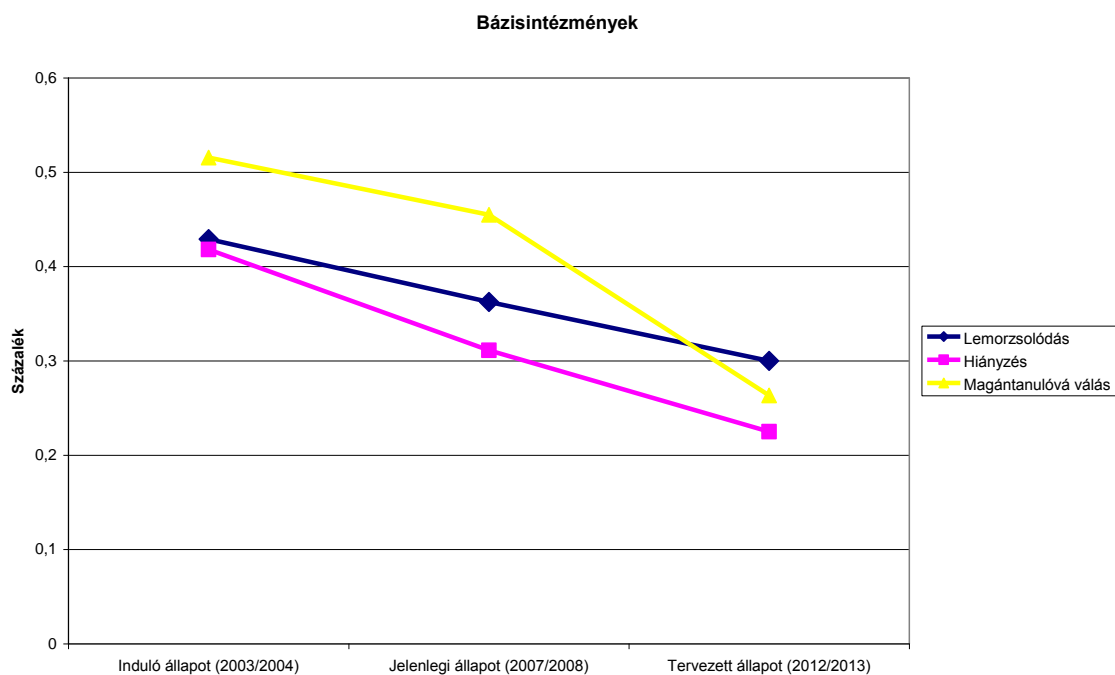
5. ábra – A kérdőíves kutatás nem bázisintézményi válaszadóinak intézményi felhasználhatóság szempontú értékelése az OOIH hálózati eszközeiről (64 válaszadó, 0-5-ig terjedő skálán)

A kutatás adatai szerint, a vizsgált időszakban, az intézményekben az IPR alapú intézményfejlesztés eszközei – a bázisintézményi, HEFOP és normatív támogatási rendszer szakmai iránymutatásaiból adódóan – hasonlóak voltak. A különbség az eszközök kihasználtságában, a következetes (következetlen) fenntartásában, valamint eredményességükben mutatkozik. A különbségek háttérében álló okok a vizsgált működési mechanizmusokban mutathatók ki. Így például az OOIH által nyújtott szolgáltatások minőségirányítási valamint kommunikációs rendszerének hiányossága, vagy a HEFOP által támogatott projektek esetében a több hónapos elszámolási késlekedések egyaránt befolyásolták a megmutatkozó fejlesztési különbségeket. Az is látható, hogy az IPR teljes körű kiépítettsége még azokra az intézményekre sem jellemző, amelyek tervezett és folyamatos fejlesztésen mentek keresztül az eszközök széleskörű kihasználásával. Ennek háttérében a hálózati szolgáltatások kereteinek folyamatos csökkenése állt, ami a belső fejlesztés hálózati eszközökkel történő támogatását is akadályozta (intézményi megfogalmazásban „végvári harcok”). Terepkutatásunk azt is bizonyította, hogy az egyes régiókban található intézmények IPR kiépítettségének fejlettsége is különböző. Ennek oka, hogy a hálózati munka intézményi fejlesztést támogató rendszere nem intézményre szabott terv szerint történt, valamint, hogy a hálózati támogatás aktuális módosulásaikor a horizontálisan (intézmények között) működő rendszerben homogén csoportok alakultak ki, amelyek esetenként nem vitték előre a fejlesztést.

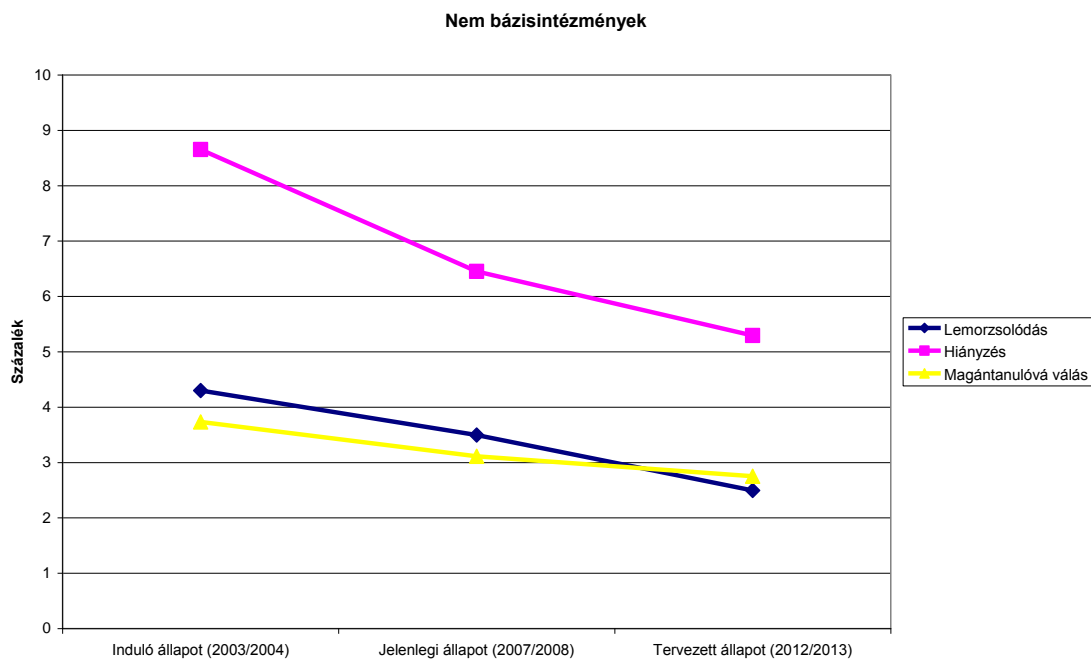
Az intézményi vizsgálatokból következik tehát, hogy az a hálózati fejlesztési stratégia, amely az OOIH születését eredményezte, az intézmények és a hálózatban dolgozó, a vizsgálatba bevont szereplők visszajelzései alapján is eredményesen segítette volna az IPR alapú intézményfejlesztést szélesebb körben is. A horizontális együttműködésre épülő, kooperatív hálózati fejlesztés feltevésünk szerint elérte volna célját, egy – a stratégia mentén – következetesen lebonyolított szolgáltatási és támogatási projekt segítségével, vagyis a 45 egykori bázisintézmény horizontális fejlesztésével, ma már 400 olyan integrációra koncentráló intézményről beszélhetnénk, amelyeket a pedagógiai gyakorlat eredményességére kiható hálózati együttműködés jellemez.

A közvetett célcsoportot – halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek – a számukra nyújtott szolgáltatásokra vonatkozó elégedettség és az iskolai előrehaladás eredményessége tekintetében vizsgáltuk. A terepmunka során a tanulók döntő többségében széleskörű pedagógiai eszközrendszer és szolgáltatás meglétéről számoltak be, valamint barátságos iskolai légkörről és a szülői házzal való sokrétű kapcsolattartásról. Ennek eredményének tudható be, hogy a megkérdezett diákok zöme nem tapasztalt diszkriminációt az iskolájában, és ugyanennyien szeretnek az adott intézménybe járni.

Az intézményi statisztikákból az IPR eredményességi szempontjainak megfelelő adatokat emeltük ki és elemeztük kutatási szempontjaink szerint (6. és 7. ábra).



6.ábra – A kérdőíves kutatás bázisintézményi válaszadóinak adatai a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézményen belüli eredményeiről (8 válaszadó, 0-5-ig terjedő skálán)



7. ábra – A kérdőíves kutatás nem bázisintézményi válaszadóinak adatai a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézményen belüli eredményeiről (64 válaszadó)

Az eredményesség szempontjából vizsgálva az alábbi megállapítások tehetőek a 72 IPR-t működtető intézmény által kitöltött kérdőívek alapján. A bázisintézmények – amelyek magasra értékelték a hálózati szolgáltatások felhasználhatóságát az első szakaszban – az országos átlagnak megfelelő, vagy helyenként jobb eredményt mutatnak a hiányzás, a magántanulóvá nyilvánítás, valamint az évfolyamvesztés tekintetében. A 7. számú ábrából látható, hogy a nem bázisintézmények (melyeket a bázisintézményekhez képest is jelentős hátrányok jellemeztek korábban) esetében is kimutatható a fejlődés.

A továbbtanulás szempontjából – a kérdőíves kutatási adatokra támaszkodva – az látszik, hogy négy év alatt közel harmadával nőtt az érettségit adó intézményekben továbbtanuló HHH tanulók aránya. Ezzel együtt azonban valószínűsíthető, hogy az intézményen belüli kimagasló fejlesztési eredmények akkor érvényesülhetnek még hatványozottabban az intézményfokok közötti eredményekben (továbbtanulás), ha az általános iskola-középiskola átmenetet ugyanolyan feltételi elemként emeljük ki az IPR rendszerében, mint az óvoda-iskola átmenetet.

A célcsoport eredményessége tekintetében pozitív változásról számolhatunk be a vizsgált IPR fejlesztési időszakban, vagyis az OOIH által ajánlott fejlesztési struktúra működtetése során. Elmozdulások elsősorban az intézmények szintjén jelentkeznek, melyek nemcsak a pedagógiai eszköztárat, hanem az inkluzív tárgyi és személyi feltételeket is érintik. A célcsoport tekintetében is kimutatható eredmények további javításához hosszabb fejlesztési időszak, és az egyes eredményességi területre jobban fókuszáló együttműködő-fejlesztő tevékenységsorozat szükséges.

A két kutatás tanulságainak összefoglalása

E kutatási fejezet végén, összefoglalóan azt lehet megállapítani, hogy a kooperatív hálózati eszközök nemcsak az integrációs intézményfejlesztésben résztvevők internalizációját segítik elő, hanem – amennyiben az intézmények valóban hozzáférnek a kooperatív struktúrákhoz, s azokon keresztül a szükséges erőforrásokhoz, a nekik megfelelő ütemezésben – a napi pedagógiai gyakorlat eredményességét is. Egyrészt világos elmozdulás látható a hátrányokat

kezelő iskolai rutinok (évfolyamismétlés, magántanulóvá nyilvánítás) és tanulói reakciók (hiányzás) területén. Ugyanis a kooperatív hálózatban IPR alapú intézményfejlesztést végző intézmények esetében ezek a mutatók visszaszorultak. Előrelépés érzékelhető – bár a fejlesztési erőforrások egyenetlensége miatt nem szignifikáns – a továbbtanulás és a kognitív képességek területén is (Arató és mtsai 2008, Kézdi – Surányi 2008). Jól érzékelhető az eredményesség azonban az iskolai én-kép, az előítéletesség csökkenése, egymás elfogadása területén a diákok között (Kézdi – Surányi 2008). Úgy tűnik tehát, hogy az általam bemutatott, strukturalista megközelítésű, általános kooperatív modell alkalmazása intézmények közötti és szolgáltatói szintre eredményeket ígér hosszabb távon, legalábbis azokhoz az intézményfejlesztési törekvésekhez képest, amelyek ugyanolyan erőforrásokra építettek, de a hálózati fejlesztési eszközöket kevésbé vették igénybe. Ezek az eredmények azonban – két kutatásunk tanulságai szerint – a kooperatív alapelvekre épülő intézményen belüli és hálózati struktúrák kiépítettségétől bizonyosan függnék. Mindkét kutatás azt mutatta, hogy ahol az adott intézmény nagyobb arányban vett igénybe kooperatív, hálózati, fejlesztést segítő eszközöket, támogatásokat, ott mélyebb volt a résztvevő pedagógusok elköteleződése (internalizáció), és az eredményesség területén is meggyőzőbbek az eredmények.

Kimondhatjuk tehát, hogy az alapelvekre és struktúrákra épülő kooperatív modell alkalmazása közoktatás-fejlesztési szintre nemcsak elméletileg érdekes és igazolható, mint azt az előző fejezetben vizsgáltuk, hanem az eddigi kutatások szerint már az eredmények alapján is, függetlenül attól, hogy a kooperatív szolgáltatási modell a vizsgált fejlesztésben sajnos szétesett és következtelenné vált.

Fontos megjegyezni, hogy a rendelkezésre álló kutatások nyilván nem átfogó és nem reprezentatív kutatások (bár az első kutatás a teljes bázisintézményi kört felölelte), azt nem is említve, hogy lehetőségem sem volt más átfogó, rendszerszintű közoktatási fejlesztési program kutatására. Ugyanakkor fontos lenne további terepkutatások elvégzése is abból a szempontból, hogy az alapvetően kérdőívekre, beszámolókra épülő szűk eszköztárú kutatásaink következtetéseit hatékonyabb eszközökkel is vizsgáljuk. Céлом e kutatások bemutatásával mindössze az volt, hogy bemutassam, a kooperatív tanulásszervezés általános modellje egyrészt nemcsak elméleti szinten alkalmazható közoktatás-fejlesztési dimenzióban, hanem úgy tűnik, hogy a gyakorlat felől is visszaigazolást nyerhet az a hipotézis, hogy a kooperatív alapelvek alapján felépített struktúrák nemcsak az osztályteremben vagy intézményen belül vezethetnek hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb fejlesztéshez, hanem rendszer szinten is.

7. Az értekezés összegzése

A szociálpszichológia felől érkező kooperatív tanulásszervezés mögött álló irodalom különböző modelljei, tanításai – mint láttuk – összhangba hozhatóak egymással. Ennek az összhangnak a kulcsa a strukturális megközelítésben található (Kagan 1990). A kagani strukturális megközelítés pontosan megmutatja, hogy Aronson strukturális/poszt-strukturális mozaik modellje miért alkalmas arra, hogy paradigmaticus példaként világítsa meg az érdeklődők számára a kooperatív tanulásszervezés lényegét. A Kagan által definiált kooperatív struktúra-fogalom –, amely szerint kooperatívnak tekinthetők azok a tanulásszervezési struktúrák, amelyekben együttesen érvényesülnek a kooperatív alapelvek – olyan modell felvázolásának lehetőségét nyitotta meg, amely általában képes meghatározni, leírni és generálni a kooperatív struktúrák működését. A Johnson testvérek által elsőként vázolt komplex kooperatív tanulásszervezési modell elemei (pozitív egymásrataltság, egyéni és csoportfelelősség, csoportfejlesztés, személyes előmozdító interakciók, interperszonális és kiscsoportos képességek fejlesztése), valamint a kagani alapelemek (a csoportok/capatok jelentőségét, az együttműködési szándék felélesztését, a hatékony tanulásszervezési módok, a szociális képességek fejlesztésére épülő eszközök, a kooperatív struktúrák és a kooperatív alapelvek) a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos elképzeléseknek megfelelően beilleszthetők egy általános, az alapelvek továbbgondolására épülő modellbe. Egy olyan modellbe, amely ráadásul arra is alkalmas, hogy más, a kooperatív tanulásszervezéshez sorolt szerzők elképzeléseit is magában foglalja (Aronson és mtai 1978, Slavin 1980).

Leírható egy általános kooperatív modell a strukturális megközelítésből fakadó alapelvek alapján (I. és II. hipotézis)

Egyik döntő kérdésünk az volt, vajon a kooperatív tanulásszervezés szakirodalmában kirajzolódik-e olyan általános modell, amelynek segítségével a kooperatív tanulásszervezést megkülönböztethetjük más, kiscsoportos tevékenységre épülő, tanulásszervezési eljárásoktól (pl. hagyományos csoportmunka). Mint bizonyítottuk, az alapelveknek az a rendszere, amelyet már korábban is felvázoltunk (Arató – Varga 2005, 2006) alkalmas lehet egy ilyen általános modell megragadására. A jelenlegi szakmai diskurzus, a kooperatív pedagógiai gyakorlat, valamint a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján az alábbi kooperatív alapelvek mentén bontható ki kooperatív tanulásszervezés gyakorlata:

Rugalmasan nyitott (inkluzív), együttműködésre épülő struktúrák alkalmazása

Pozitív egymásrautaltság: építő és ösztönző egymásrautaltság

Mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakciók

Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség

Egyenlő részvétel és egyenlő hozzáférés

Lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság,

Tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek

Ezek döntően strukturális alapelvek – a tudatos kompetencia-fejlesztést kivéve. A kooperatív paradigma alapvetően a tanulószervezés strukturális szintjén idéz elő változásokat, s ezek a változások pozitív hatással vannak – a tanulók szociális helyzetétől függetlenül – a személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek fejlődésére. A gyerekek személyes kompetenciái (önértékelés, önbizalom, iskolai én-kép, lelkiismeretesség... stb.), szociális kompetenciái (elfogadás, tolerancia, együttműködés, mások megértése, mások fejlesztése, csapatszellem... stb.), valamint kognitív (pl. szövegértés, matematikai gondolkodás) és tanulási kompetenciái (pl. gondolkodási képességek szélesebb repertoárjának használata, divergens, reflektív, kritikai gondolkodási stratégiák alkalmazása... stb.) egyaránt hatékonyabban és eredményesebben fejleszthetők, mind az előnyösebb helyzetű, mind a hátrányos helyzetű családokból érkező gyerekek esetében (Slavin 1977, 1978A, 1978B, Aronson 1978, Johnson és mtsai 1994, Benda 2002, 2007, Kagan 2009).

Az alapelvek nemcsak leírják strukturális jellemzőket, hanem definiálják azokat, s generatív szabályként alkalmazandóak (III. hipotézis)

A fenti alapelvekkel leírható modellek, mint az aronsoni „Mozaik osztály” (Jigsaw classroom), vagy komplex rendszerek, mint a Johnson testvérek „Együtt-tanulás” programja (Learning together), vagy a „Kagan struktúrák” (Kagan structures) mellett a kooperatív tanulószervezés általam bemutatott modellje azt is megmutatja, hogy hogyan generáljunk kooperatív struktúrára épülő tanulószervezési helyzeteket. Ha például alacsony az egyéni felelősségvállalás mértéke a gyerekek között, akkor az építő és ösztönző egymásrautaltság és a párhuzamos interakciók növelése éppen úgy segítheti a felelősségvállalás növekedését, mint a csoporttagonként, egyéni felelősségi szinten differenciált feladat a mozaikban. Ha például az

osztályról alkotott szociometriai mérések a peremhelyzetűek bevonódásának a vártnál alacsonyabb fokát jelzik, mint Vastagh és munkatársai kísérletében (Vastagh 1980), akkor az interakciók számát és varianciáját, s az ösztönző egymásrautaltsági helyzetek előfordulását kell növelnünk. Jól látható, hogy az alapelvek követése együttműködési helyzeteket generál, vagyis a kooperatív alapelvek nemcsak deskriptív, hanem generatív alapelvek is egyben. A kooperatív paradigma nem feltételez eleve adott együttműködési kompetenciákat, hanem a tanulás szervezésének módjával, a viselkedés átstrukturálásával⁷⁵ éri el az együttműködéshez szükséges attitűdök, képességek kialakulását, lépésről lépésre bővülő, bőséges tapasztalatot nyújtva a társas együttműködések területén.

A bemutatott általános modell paradigmikus jegyeket hordoz (IV. hipotézis)

A különböző iskolák tanításait összehangoló kooperatív alapelvrendszer (Arató – Varga 2006) megragadhatóvá teszi a kooperatív tanulásszervezés általános modelljének paradigmikus jegyeit. A strukturalista megközelítés következetes végiggondolása, a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos nemzetközi és hazai szakirodalom elemzése a strukturalista megközelítés szempontjából a különböző iskolák, modellek összehangolhatóságához vezetett. Az aronsoni poszt-strukturalista fordulat megragadhatónak bizonyult a kooperatív alapelvek segítségével. Ez a fordulat a neveléstudományban, vagy a pedagógiai gyakorlatban nem kumulatív jellegű volt, hanem inkább kuhni értelemben forradalmi. A közoktatás sikertelensége a társadalmi integráció elősegítésében egy olyan válságjelenség, amilyeneket Kuhn is leír a tudományos forradalmak előszeleként. A kooperatív tanulásszervezés a válság által felvetett kérdésekre strukturális válaszokat fogalmazott meg, s ezzel nemcsak az osztálybeli viselkedést, hanem a tudásról, tanulásról és tanításról alkotott fogalmainkat is újrastrukturálta. A kooperatív tanulásszervezés alapelvekre épülő általános modelljében megfogalmazódó példák (Aronson mozaikja, Kagan struktúrái), mind kézzel fogható eszközök, amelyek a pedagógiai gyakorlatban – kutatások által igazolt – hatékonyságot, eredményességet és méltányosságot mutatnak fel. A kooperatív paradigmához kötődő szakirodalomban egymás közös referenciapontjaiként tüntetik fel az egyes szerzők ezeket a modelleket (Aronsonra hivatkozik Kagan 2001A, Johnson és mtsai 1984, Johnson testvérekre hivatkozik Kagan 2001A, Aronson 2009, Kaganra hivatkozik Johnson és mtsai 1994). Annak ellenére, hogy elsősorban a közöttük lévő különbségeket tárták fel eddig a különböző

⁷⁵ Ezt az átstrukturálást végezhetjük el a kooperatív alapelveket követve. S ezt az átstrukturálást neveztem korábban posztmodern, dekonstruktív aktusnak a közoktatás hagyományos gyakorlatában.

kooperatív irányzatok, mégis ezek a kölcsönösen hivatkozott példák jól körvonalazzák a kooperatív paradigma alapvető strukturális gesztusait a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

Elemzésünk alapján megállapítottuk, hogy a kooperatív alapelvek vizsgálatának segítségével (PIES alapelvelemzés) bármely tanulásszervezési struktúráról megállapítható, hogy az kooperatívnak tekinthető-e strukturális értelemben, vagy sem. Vagyis a kooperatív tanulásszervezés értekezésében bemutatott modellje, a kuhni paradigma modelljének megfelelően, az alapelvekre épülő, kifejtett állapotában túllépett azon, hogy példák, modelleken keresztül világítsa meg csupán lényegét, bár Kuhn szerint vannak olyan paradigmák, amelyek nem lépnek tovább a példák szintjénél.

A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jeget hordozó szabályrendszerét a kooperatív alapelvek adják. A kooperatív alapelvek rendszer egyszerű (7 elemből áll), új megközelítéseket takar, s egyben új típusú feladványokhoz, rejtvényekhez és azok megoldásához segíti hozzá mind a pedagógiai gyakorlatot, mind a tudományos vizsgálatot. Vagyis a kooperatív tanulásszervezés általános modellje ebből a szempontból is megfelel a paradigma fogalmának. Kuhn a szabályrendszert kétféleképpen fejti ki: egyszer beszél az elméleti alapokra, lényeges tényekre vonatkozó állítások szabálycsoportjáról, valamint a paradigmatis, elméleti és instrumentális szabályokról, amelyekkel rejtvényeket lehet megfogalmazni és megoldani. Mint a disszertáció során azt megvizsgáltam az a közös forráskincs, amelyre a kooperatív tanulásszervezés diskurzusa hivatkozik, jól megragadható. Lényeges állításait is bemutattam ennek a közös tudáskincsnek (heterogén csoportok szükségessége, viselkedésváltoztatás hatása az attitűdökre, interakció hatása a gondolkodásra... stb.).

A paradigmatis általánosításokat pedig, mint láttuk, a kooperatív alapelvek képviselik. Ilyen például azt az általánosítás, amely a mindenkire személyesen kiterjedő interakciók szükségességéről beszél, vagyis arról, hogy a nagycsoportos tanulás során döntő, hogy mindenkire kiterjedjen az interakció, ez viszont csak a párhuzamos interakciók számának maximalizálásával érhető el.

A kooperatív alapelvek valóban elméleti és egyben instrumentális eszközök (Kuhn 2002:51-54.) újabb kérdések megfogalmazására és érvényes válaszok felmutatására, hiszen adnak egy új szempontot (például személyes interakciók száma az osztályteremben egy adott időpillanatban) és instrukciót is a megoldásra („Növeld az interakciók számát például a mozaik módszer alkalmazásával!”).

Kuhn pár évvel később részletezett „szabály” és „rejtély” fogalmával is összeegyeztethető a kooperatív paradigma kidolgozottsága. Kuhn különféle elemek rendezett egységéről beszél egy adott tudományos közösség szempontjából – ezt nevezi szakmai mátrixnak. Ebben a leírásban az első szabálykategóriát vagy mátrixpontok csoportját az olyan általános kifejezések adják, amelyek egy törvényt írnak le. Ilyenek a kooperatív tanulásszervezés általános modelljében az alapelvek (lásd az előbbi példában: a nagycsoportos tanulás során minél nagyobb legyen a mindenkire kiterjedő személyes interakciók száma). Másodikként említi a korábban lényeges tények összességéként emlegetett közös forráskincset, elméleti-metafizikai háttérrel. Ezek azok az állítások, amelyekre a kooperatív tanulásszervezés kiindulásként támaszkodik (lásd előbbi felsorolásban: heterogén csoportok szükségessége... stb.). A harmadik kategória a kuhni mátrixban az értékek kategóriája. Az értékek segítségével lehet új rejtvényeket és megoldásokat alkotni. A kooperatív tanulásszervezés általános modelljében az értékeket az alapelvek szerint vizsgált tanulásszervezési struktúrák adják.

Előbbi példánkon folytatva, abban az osztálytermi gyakorlatban, ahol alacsony az interakció szám a gyerekek között (lásd hagyományosan frontálisnak nevezett tanulásszervezés), ott a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségére és a negatív előítéletek rögzülésére lehet számítani. A kooperatív tanulásszervezés általános modelljében a mintaértékeket a kooperatív struktúrák képviselik.

Vizsgáltuk, hogy azokat a tanulásszervezési módokat nevezhetjük kooperatív struktúráknak, amelyekben egyszerre érvényesülnek az ismert kooperatív alapelvek, mint például az aronsoni mozaikban és a kagani struktúrákban. Az alapelvek mindegyikének megfelelő struktúrák mutatják az optimális értéket az alapelvek alkalmazása szempontjából.

Kuhn azt írja, hogy a paradigma hatására megváltoznak a hasonlósági összefüggések. Korábban a hagyományosan frontálisnak nevezett osztálymunkát hasonlították össze a csoportmunkával (ezt tette Benda is, a csoportot emelve a tanulás-tanítás fókuszába, Benda 2007). A kooperatív tanulásszervezés szempontjából lényegtelen, hogy frontális, vagy csoportos jellegű tevékenységről van szó, a vizsgálat tárgya a kooperatív alapelvek érvényesülése a gyakorlatban. Vannak ugyanis olyan frontális gyakorlatok (Nissen – Uden 1999, Winkler 2003), amelyekben a kooperatív alapelvek zöme érvényesül, s így nagyon közel állnak a kooperatív gyakorlathoz, míg más, esetleg csoportos tanulásszervezési eljárások, meg nagyon távol (például a nívócsoportos oktatás, ahol eleve már az egyenlő részvétel és hozzáférés elve sérül).

Kuhn a paradigmák relevanciáját egyrészt társadalmi hasznosságukhoz köti. A közoktatási rendszerek sikertelensége az integráció szempontjából nemcsak hazánkban szegez kérdéseket a neveléstudományi vizsgálódásoknak és a pedagógiai gyakorlatnak. A kérdésre, hogy van-e megoldás a társadalmi integráció elősegítésére a közoktatásrendszeren belül már számos válasz érkezett (Wenglinsky 2002, Bárdossy 2006, Varga 2006A), s az inkluzív, befogadó iskolai környezet fogalma körvonalazódik ezekben a válaszokban. Az elméleti következtetések mellett azonban a kooperatív tanulásszervezés mögött kirajzolódó közös elméleti alapvetések, a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos kutatások irodalma, szerint a kooperatív modellek alkalmazásától a személyes, szociális, tanulási és kognitív kompetenciák fejlődése várható minden egyes gyermeknél a szociális háttértől és a kompetenciák egyéni állapotától függetlenül (Aronson 1978, 2008, 2009, Johnson – Johnson 1989, Johnson és mtai 1994, 2000, Wenglinsky 2002, Benda 2002, 2007, Kézdi - Surányi 2008, Kagan 2009). Vagyis nem egyszerűen fontos társadalmi kérdésben tár fel új rejtvényeket és megoldásokat, ezáltal igazolva relevanciáját, hanem kvantitatív előrejelzéseket is képes megfogalmazni (ez egyben Kuhn következő szempontja a relevanciavizsgálathoz) a kooperatív alapelvek érvényesülésének fokából, az adott tanulásszervezési mód kooperatív paradigmikus értékeiből vonva le következtetéseket.

Kuhn harmadik relevancia-szempontja az, hogy a paradigma, illetve az azt leíró szabályrendszer egyszerű legyen. A disszertációban is bemutatott alapelvrendszer, miközben összehangolja a kooperatív tanulásszervezés különböző irányzatait, s világosan leválaszthatóvá teszi a kooperatív tanulásszervezéshez sorolható modelleket, kuhni értelemben vett mintaértékeket a tanulásszervezés egyéb módjairól, aközben mindössze hét egyszerű alapelvvel leírható.

Fontos további relevancia-szempontként említi Kuhn a paradigma összeegyeztethetőségét más szaktudományokkal. Az elemzésből talán világossá vált, hogy a kooperatív paradigma eleve a szociálpszichológia (Lewin, Deutsch, Aronson) és a neveléstudomány (Slavin, Kagan, Johnson és Johnson) közös modellje, így alapvetően e két szaktudomány összeegyeztethetőségét bizonyítja. A kooperatív struktúrák azonban olyan megközelítéseket is világossá tesznek, és gördülékenyen gyakorlatukba illesztenek, mint a dewey-i pragmatikus filozófia neveléstudományi következtetései, a rogersi kliensorientált pszichoterápia nevelésre, fejlődésre vonatkozó észrevételei, vagy a gordoni asszertív kommunikáció eszközszerkezete. Másik szempontból a kooperatív tanulásszervezés alapelvei összeegyeztethetőek, s relevánsnak tekinthetőek a jogtudományban is vizsgált, demokratikus jogállami alapelvekkel, alapjogokkal. Sőt ezek érvényesülésére adnak gyakorlati példákat, akár osztálytermi szinten.

A kooperatív tanulásszervezés modellje alkalmazható közoktatás-fejlesztési szintre is (V-VII. hipotézis)

A következő relevancia-vizsgálati szempont a paradigma kiterjeszhetőségének vizsgálata Kuhn szerint. Azt kell megnézni, hogy vajon a paradigma által felvetett új kérdések és megoldások milyen területekre terjeszthetők ki, milyen széles körben tekinthetők érvényesnek. Ez a szempont adta az értekezés másik fő részét, amikor is azt vizsgáltam, hogy a jelenleg az osztálytermi gyakorlat szintjén megjelenő kooperatív tanulásszervezés kiterjeszhető-e intézmények közötti, illetve intézmények és szolgáltatások közötti szintre egy közoktatás-fejlesztési program keretében. Azt vizsgáltam, hogy amit Aronsonék végrehajtottak az osztálytermekben, az alkalmazható-e intézményekre is. Vagyis az intézmények integrációs törekvéseit, inkluzív pedagógiai környezet kialakítására tett kísérleteit vajon hatékonyabban, eredményesebben és méltányosabban segíti-e egy kooperatív alapelvek szerint szervezett szolgáltatási hálózat (Országos Oktatási Integrációs Hálózat bázisintézményi modellje).

A kooperatív tanulásszervezés alapelvekre épülő általános modelljének kiterjesztéseként bemutatott bázisintézményi modell kapcsán két saját kutatással is igazoltuk (Arató – Varga 2005, Arató és mtsai 2008), hogy egyrészt a kooperatív alapelvek, struktúrák kiterjesztése közoktatási intézményfejlesztési szintre, erősen befolyásolja a fejlesztésben résztvevők elköteleződését, másrészt a közvetett célcsoport eredményességét (pl. továbbtanulás, lemorzsolódás, hiányzás). A fejlesztéstől és a kooperatív műhelyektől független kutatás kapcsán (Kézdi – Surányi 2008) – amely egyébként szintén a bázisintézményi modell eredményességéről számol be a személyes, szociális és kognitív képességek méltányos fejlesztése szempontjából, megerősítve a továbbtanulásra vonatkozó pozitív eredményeket is⁷⁶ – azt is bizonyítottuk, hogy a kooperatív tanulásszervezés itt bemutatott szabályrendszere képes nem a kooperatív tanulásszervezéshez kötődő kutatók számára is fontos rejtvényt megfogalmazni, s releváns, szignifikáns értékekhez vezetni őket. Számukra itt a rejtvény az volt, hogy sikerül-e a PIES alapelvelemzés eszközével kimutatni különbségeket az integráló és kontroll iskolák mindennapos pedagógiai gyakorlatában.

A 2004 végén végzett kutatásunk (Arató – Varga 2005) legfontosabb tanulsága, hogy a kooperatív alapelvek alkalmazásával kifejlesztett szolgáltatási rendszernek – amelynek elmeit, funkcionáló egységeit írja le a bázisintézményi modell – kifejezetten a kölcsönös tanulásra

⁷⁶ Bár módszertani eszközeiket erős kritika alá vette Kabai Péter (Kabai 2010).

épülő horizontális eszközei fejtettek ki döntő hatást a résztvevő intézmények elköteleződésére, az integrációs célkitűzések internalizációjára. Vagyis minél inkább vették igénybe a kooperatív szolgáltatási struktúrákat – amilyenek például a bázisintézményi találkozók voltak –, annál inkább vált belső értékévé az integrációs célú intézményfejlesztés, s annál inkább vált hosszabb távon is fenntarthatóvá a fejlesztés folyamata.

A bázisintézményeken egy régió, vagy kistérség intézményei kölcsönösen egymás intézményeibe látogatnak, s ott a módszertani csoportok tagjai meghatározott IPR területeken, hospitálással összekötött kooperatív műhelymunkában, a menedzsmentek kistérségi, regionális kooperatív menedzsmentülésen vesznek részt. Az esemény közösség-fejlesztési célú kulturális-gasztronómiai eseménnyel zárul. Így a résztvevőknek személyesen is volt lehetőségük a bevonódásra, köszönhetően a műhelyeken és a kulturális eseményen is alkalmazott kooperatív struktúráknak/módszereknek. Vagyis a horizontális szerveződési szint alatt, a konkrét szakmai tevékenységek is a kooperatív alapelveknek megfelelően zajlottak.

A kutatás kimutatta, hogy abban a régióban volt az iskolák lemorzsolódása szignifikánsan alacsonyabb (10%), ahol nagy számban vettek igénybe a modellnek megfelelő bázisintézményeket a fejlesztésben résztvevő intézmények, szemben a többi régióval, ahol a szolgáltatási logika nem követte a kooperatív bázisintézményi modellt. Ezekben a régiókban 42-57%-os volt a lemorzsolódás. A 2004-es kutatás eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a kooperatív alapelveknek, a kooperatív tanulásszervezés szabályrendszerének kiterjesztése közoktatás-fejlesztési programok szintjére kedvező eredményekkel kecsegtet az intézmények aktivitása szempontjából. A kooperatív tanulásszervezés általános modelljének alapelvei tehát nemcsak osztálytermi szinten, hanem intézmények és szolgáltatások kapcsolódási szintjén is képes a résztvevők bevonódását, érdeklődését és aktivitását hosszú távon fenntartani.

Következő kérdésünk az volt, hogy az elköteleződés növekedése mellett kimutathatóak-e eredményesség és méltányosság tekintetében is kedvező értékek a kooperatív paradigmát képviselő bázisintézményi modell alkalmazásával kapcsolatban. A 2008-ban végzett kutatás tapasztalatai azt mutatták, hogy egyrészt maguk a fejlesztésben résztvevő bázisintézmények is magasra értékelték a fejlesztés korábbi, a kooperatív modellhez közelebb álló szolgáltatási elemeit. Másrészt azoknál az intézményeknél, ahol a bázisintézményi modell hatása, elemeinek jelenléte erősebb volt, ott a tanulói eredményességben is érzékelhető változásokat figyelhetünk meg. Javul az évfolyamvesztés nélkül továbbhaladók aránya, csökken a lemorzsolódók és hiányzók száma, nő az érettségire felkészítő programokban továbbtanulók száma a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek körében.

Úgy tűnik tehát, hogy a kooperatív tanulásszervezés általános modelljének szabályrendszere, értékei, megoldási javaslatai alapvetően hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a közoktatási intézményrendszerben tervezett fejlesztések eredményesebbek, hatékonyabbak és méltányosabbak legyenek. Vagyis minden egyes résztvevő intézmény számára biztosítsanak olyan fejlesztési környezetet, amely hosszabb távú fejlesztési folyamatok lebonyolítását is sikerrel megvalósítja. További kutatásokra van azonban szükség, hogy ez a kezdeti, szűkebb eszközrendszerű kutatásokra épülő következtetés mélyebben megalapozható legyen. Vizsgálatunk tárgya szempontjából azt megállapíthatjuk, döntő kérdésnek mutatkozik, hogy a fejlesztési elképzelések, modellek figyelembe veszik-e a felvázolt kooperatív modell szabályrendszerét, a kooperatív tanulásszervezés egy lehetséges általános modelljének alapelveit.

Ma még a pedagógiai diskurzus számára a mindennapos, tanulói csoportok szintjén zajló folyamatokban érzékelhető a kooperatív tanulásszervezés jelentősége, azonban további lényeges felismerések várhatók attól a későbbi folyamattól, amelyben a kooperatív tanulásszervezés alapelvekre épülő általános modelljét kiterjesztik az intézményfejlesztés, sőt továbbblépve a közoktatás-fejlesztés szintjére is.

A kooperatív tanulásszervezés hazai adaptációja tehát – az elmúlt évek fejlesztési törekvéseinek hatására – egyre szélesebb körben vált ismertté. Tanárok ezrei ismerkedtek meg továbbképzéseken a kooperatív tanulásszervezés alapjaival. Kérdés azonban, hogy vajon a továbbképzéseket követi-e majd olyan összefüggő és egymásra épülő támogató rendszer, amely – az OOIH 2004-2005-ös modelljének mintájára – kooperatív hálózati elemekkel segíti a kooperatív osztálytermi gyakorlatok elterjedését. A továbbképzések szükségesek, de nem feltétlenül elegendő eszközök az adaptáció támogatásában. Szükségesek azok a horizontális eszközök is, amelyek hatékonyságáról más összefüggésben már meggyőződhattünk: tantestületi képzések, módszertani adaptációt menedzselő intézményi mikrocsoportok, hospitálások, kistérségi-regionális szakmai műhelyek... stb.

Ugyanakkor az is fontos lenne, hogy a hazai adaptáció már jelentkező eredményeit további kutatásokkal lehessen igazolni a hazai neveléstudományi diskurzus és a közoktatásban dolgozó pedagógusok számára. A kutatásoknak a tanulói eredményesség mérésén túl vizsgálnia kellene a kooperatív modell kiterjeszthetőségét a tantestületi működésre és az intézmények társadalmi környezetének bevonására. A kooperatív paradigma elterjedése és kiterjesztése döntően befolyásolhatja a társadalmi egyenlőtlenségekkel kapcsolatos közoktatási szerepvállalást, illetve az ezt befolyásoló vélemények alakulását.

Irodalom

- A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003, Az összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle* 2005/2. 69-78. oldal).
- Arató Ferenc (2006) Civil szervezetek – a társadalmi integráció lehetséges eszközei. in Forray R. Katalin szerk. (2006) *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. Budapest: Bölcsész Konzorcium
- Arató Ferenc (2007) Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? *Új Pedagógiai Szemle* 2007/05. 65-76. oldal
- Arató Ferenc (2008A) Egy konferencia margójára – létezik-e romológia? *Iskolakultúra*, 2008/3-4. 124-133. oldal
- Arató Ferenc (2008B) A kooperatív tanulás szerepe az IPR alapú intézményfejlesztésben. in *Kooperatív tanulásszervezés az integráció szolgálatában*. szerk. Arató Ferenc (2008) Budapest: Educatio Társ. Szolg. Kht., 7-12. oldal
- Arató Ferenc (2010) Egy általános kooperatív modell lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 2010/1 106-116. oldal
- Arató Ferenc – Horváth Attila – Varga Aranka (2005) *Kézikönyv a Hatékony együttnevelés az iskolában című akkreditált pedagógus-továbbképzés képzőinek*. első kiadás Budapest: Sulinova, második javított kiadás Arató Ferenc – Restyánszky Lászlóné (2008.) Budapest: Educatio társ. Szolg. Kht., ,
- Arató Ferenc – Pintér Csaba – Varga Aranka (2008) *Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat rendszerszerű működésének vizsgálata*. Budapest: Kutatási jelentés, 220 oldal
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2004) Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio* 2004/3 503-507. oldal
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2005) *A kooperatív hálózat működése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 81 oldal
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2006) *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelméibe*. első kiadás (2006) Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék 170 oldal, második kiadás (2008) Budapest: Educatio Társ. Szolg. Kht.
- Aronson, Elliot (1978) *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 528 oldal
- Aronson, Elliot (2008) *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 504 oldal

- Aronson, Eliot (2009) *Columbine után – Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Budapest: Ab ovo
- Aronson, Elliot – Blaney, Nancy – Stephan, Cookie – Sikes, Jev –Snapp, Mathew (1978) *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills: Sage Publications
- Aronson, Elliot - Pratkanis, Anthony R. (1992) *A rábeszélőgépj*. Budapest AB OVO, , 212.)
- Bárdossy Ildikó (1999) A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. in Vastagh Zoltán szerk. (1999) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, 6-25. oldal
- Bárdossy Ildikó (2006) A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/3 35-45.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Terézia (2002) *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 383. oldal
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Terézia (2003) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, BTK Tanárképző Intézet, 236 oldal
- Belbin, Meredith (2003) *A team, avagy az együttműködő csoport*. Budapest: Edge 2000
- Benda József (2002) A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/9. sz. 26–37. és 10. sz. 21–30.
- Benda József (2007.) *Örömmel tanulni*. Budapest: Agykontroll Kiadó
- Bourdieu, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Buzás László (1969) *A csoportmunka időszerű kérdései*. Budapest: ELTE Neveléstudományi Tanszék – Tankönyvkiadó, 90 oldal
- Buzás László (1974) *A csoportmunka*. Budapest: Tankönyvkiadó, 322 oldal
- Ciarrochi, Joseph – Forgas, Joseph P. – Mayer, John D. (2004) *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Budapest: Kairosz Kiadó
- Cohen, Elisabeth G. – Lotan, Rachel A. (1994) *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms, Teachers*. New York – London: College Columbia University
- Csoportos tanulás a gyakorlatban. *Kapcsolat* (HKT-program belső kiadványa.)
- Czike Bernadett (2006) *A pedagógusszerep változása – Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése*. Budapest: Eötvös József Kiadó, 208 oldal
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996) Az iskola nyelve – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, 1996/12. sz.

- Derdák Tibor – Varga Aranka (2003) A hátrányos helyzet tartósodása, *Educatio*, 2003/4.
- Derman-Sparks, Louise – Phillips, Brunson Carol (1996): *Teaching/Learning Anti-Racism*. New York: Teachers College Press, Columbia University,
- Deutsch, Morton (1949) A Theory of Cooperation and Competition, *Human relation*, 2. 129-152. oldal
- Deutsch, Morton (1962) Cooperation and Trust: Some Theoretical Notes in Jones, M. R. szerk *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 275-319. oldal
- Deutsch, Morton (2006) Cooperation and competition in Deutsch, Morton – Coleman, Péter T. – Marcus, Eric C. (2006) *The handbook of conflict resolution – Theory and practice*. San Francisco: Jossey – Bass
- Feischmidt Margit: Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. in Feischmidt Margit (szerk.) (1997) *Multikulturalizmus*. Budapest: Osiris Kiadó
- Forgács József (szerk.) (2003) *Az érzelmek pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó
- Forray R. Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta (2001) Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In Báthory Zoltán – Falus Iván szerk. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó, 111–125. oldal
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003) *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó
- Foucault, Michel (1994) A szubjektum és a hatalom. *Pompeji*, 1994. 1–2. 177–187.
- Fuhrcih, H – Gick, G. (1971) *Der Gruppenunterricht (Theorie – Praxis)* Ansbach: M. Pögel Verlag
- Gadamer, Hans Georg (1989) *Igazság és módszer*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Goleman, Daniel (2002) *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Budapest: Edge 2000
- Goleman, Daniel (1997) *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó
- Gordon, Thomas (2001) *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* Budapest: Assertiv Kiadó
- Gordon, Thomas (1989) *TET - A tanári hatékonyság fejlesztése*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002) *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005) *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet
- Horváth Attila (1995) *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben*. Budapest: IFA
- Johnson, Roger T. – Johnson, David W (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Practice*. Edina: Interaction Book Company

- Johnson, Roger T. – Johnson, David W (1992) *Creative Controversy – Intellectual Challenge in the Classroom*. Minnesota: Interaction Book Company
- Johnson, Roger T. – Johnson, David W (1994A). *Leading the Cooperative School*. második kiadás, Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, Roger T. – Johnson, David W. (1994B) An Overview of Cooperative Learning. in J. Thousand, Jacqueline S. – Villa, Richard A. – Nevin, Ann I. szerk. *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press
- Johnson, Roger T. – Johnson, David W. (1999) *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E. J. (1984) *Circles of learning*. Alexandria: Assosiation for Supervision and Curriculum Development
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E. J. (1994) *The New Circles of Learning*. Alexandria: Assosiation for Supervision and Curriculum Development
- Johnson, David W., Johnson, Roger T., Stanne, Mary Beth (2000.): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minnesota: University of Minnesota
- Kabai Péter (2010) Egy sikeres iskolai integrációs program hatásainak elemzése. *Magyar Tudomány*, 2010/3
- Kagan, Spencer. (1990) The Structural Approaches to Cooperative Learning. *Education Leadership*, 1989. december-1990. január 12-15. oldal
- Kagan, Spencer. (1992) *Cooperative Learning* San Clemente: Resources for Teachers
- Kagan, Spencer (2001A) *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kiadó
- Kagan, Spencer. (2001B) Kagan structures and Learning together – What is the Difference? *Kagan Online Magazine*, 2001 nyári száma
- Kagan, Spencer (2005) Rethinking thinking. *Kagan Online Magazine*. www.kaganonline.com/KaganClub/index.html
- Kagan, Spencer – Kagan, Miguel (2009) *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing
- Kelman, Herbert C (1997) A szociális befolyásolás három folyamata. In: Lengyel Zsuzsanna szerk. *Szociálpszichológia*. Szöveggyűjtemény, Budapest: Osiris Kiadó, 225–233. oldal
- Kemény István - Janky Béla - Lengyel Gabriella (2004) *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- Kertesi Gábor (2005) *A társadalom peremén – romák a munkaerő-piacon és az iskolában*. Budapest: Osiris Kiadó

- Kézdi Gábor - Surányi Éva (2007) *A hátrányos helyzetű gyermekek integrációs programjának (OOIH – HEFOP 2.1.1.) hatásvizsgálata 2005-2007.* kutatási összefoglaló (2007. 07. 14.)
- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008) *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai* Budapest: Educatio Kht. 130. oldal
- Klein Sándor szerk. (2002) *Gyermekközpontú iskola.* Budapest: Edge 2000 Kft.
- Komenský, Jan Amos (1962) *Comenius Magyarországon* Budapest: Tankönyvkiadó, 409. oldal
- Kozma Tamás (1993) Etnocentrizmus. *Educatio*, 2/2.
- Kuhn, Thomas S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: The University of Chicago Press
- Kuhn, Thomas S. (2002) *A tudományos forradalmak szerkezete.* Budapest: Osiris Kiadó
- Lannert Judit (2004) Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 3–15. oldal
- Lépésről lépésre program – tanári kézikönyv (1999) Budapest: Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület, 247. oldal
- Lewin, K. (1935) *A Dynamic Theory of Personality.* New York: McGraw-Hill.
- Liskó Ilona (2005) *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása* Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet, 73 oldal
- Liskó Ilona - Fehérvári Anikó - Havas Gábor - Tomasz Gábor (2006) *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus továbbképzésekről,* Kutatási zárójelentés
- Marzano, R., Pickering, D., Pollock, J. (2001) *Classroom Instructions that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement.* Alexandra: Assotiation for Supervision and Curriculum Development
- Meleg Csilla (2006) *Az iskola időarcai.* Pécs: Dialóg Campus Kiadó, 240 oldal
- Mérei Ferenc (1971) *Közösségek rejtett hálózata. A szociometriai értelmezés.* Budapest : Közgazdasági és Jogi Kiadó, 402 oldal
- Mérei Ferenc (1974) *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában.* Budapest: Fővárosi, Pedagógiai Intézet, 205. oldal
- Mérei Ferenc (1976) Iskolai osztályok szociálpszichológiai elemzése. Adatok a közösségi szerveződés folyamatához. in Mérei Ferenc és Várhegyi György szerk. *Iskolai osztályok szociálpszichológiai elemzése.* Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet 5–47. oldal

- Mihály Ildikó (2003) Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle* 2003/6
103-112. oldal
- Nahalka István (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Kostruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Neil, Alexander Sutherland (2004) *Summerhill – A pedagógia csendes forradalma*. Budapest: Kétezeregy Kiadó
- Nissen, Peter – Iden, Uwe (1999) *Moderátoriskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Németh András – Pukánszky Béla (2004) *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat Kiadó, 555 oldal
- Németh Szilvia – Papp Z. Attila (2006) „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...”, Dokumentumelemzés és a kvalitatív vizsgálat eredményei in Németh Szilvia szerk. *Integráció a gyakorlatban, A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- Onwuegbuzie , Anthony J. – Collins, Kathleen M.T. – Jiao, Qun G. (2009) Performance of cooperative learning groups in a postgraduate education research methodology course. *Active Learning in Higher Education*, 10/ 3., 265-277. oldal
- Orbán Józsefné (1998) *Humanisztikus kooperatív tanulás*. Pécs: Baranya Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, 79 oldal,
- Orbán Józsefné (1999) Az együttműködő tanulásban rejlő fejlesztési lehetőségek. in Vastagh Zoltán szerk. (1999) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, 71-84. oldal
- Orbán Józsefné (2001) Az együttműködésre alapozott oktatás és nevelés jelentősége. in *Pedagógiai Műhely – Beszélgetések*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék
- Orbán Józsefné (2009) *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás – együttműködés a tanulásban*. Pécs: Orbán és Orbán Bt, 236. oldal
- Pethőné Nagy Csilla (1999) Kooperatív tanulási módszerek az irodalomtanításban. in Vastagh Zoltán szerk. (1999) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, 91-106.)
- Pethőné Nagy Csilla (2005) *Módszertani kézikönyv – Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9-12. évfolyamában*. Budapest: Korona Kiadó, 371 oldal
- PISA 2003 Képeskönyv* Vári Péter – Andor Csaba szerk. Budapest: SuliNova Kht.
- Réger Zita (1990) *Utak a nyelvhez*. Budapest: Akadémia Kiadó.

- Rogers, Carl (2004.A): A kliensközpontú terápiával kapcsolatos kutatások in Rogers, Carl (2004.) *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft., 307-337. oldal
- Rogers, Carl (2004.B): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban in *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft., 347-368. oldal
- Rogers, Carl (2002) A személyes kapcsolat mint a tanulás serkentője. In Klein Sándor szerk., *Gyermekközpontú iskola* Budapest: Edge 2000 Kft., 15–38. oldal
- Ryan, William (1976): *Blaming the victim*. New York: Vintage Books.
- Rychen, D.S - Salganik, L.H. szerk. (2001) *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.
- Slavin, R. E (1977). Student Learning Teams and Scores Adjusted for Past Achievement: A Summary of Field Experiments. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Slavin, R. E. (1978A). Student Teams and Comparison Among Equals: Effects on Academic Performance and Student Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70/4, 532-538. oldal
- Slavin, R. E. (1978B). Effects of Student Teams and Peer Tutoring on Academic Achievement and Time On-task. *Journal of Experimental Education*, 48/4, 252-257. oldal
- Salvin, R. E. (1979) Effects of Biracial Learning Teams on Cross-racial Friendships. *Journal of Educational Psychology*, 71., 381-387.
- Slavin, Robert E. (1980) *Using Student Team Learning*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Slavin, Robert E. (1983) *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, Robert E. (1995) *Cooperative learning theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. – Karweit, N. A. (1981). Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience. *Journal of Experimental Education*, 50, 29-35. oldal
- Tenenbaum, Samuel (2004) Carl Rogers és a nondirektív tanulás. in Rogers, Carl, *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft. 373–388. oldal
- Ulrichné Ország Mária (1996) Mikrocsoportokra tervezett nevelőmunka az osztályomban in Vastagh Zoltán szerk. *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, , 65-78.)

- Varga Aranka (2006A): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. in Forray R. Katalin szerk. *Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 145-160. oldal
- Varga Aranka (2006B) *Kooperatív tanulás a szakképző intézményekben*. Budapest: Nemzeti Szakképzési Intézet, 28 oldal
- Varga Zoltánné (1999) A humanisztikus kooperatív tanulásszervezés (HKT) fejlesztő hatásának tapasztalatai in Vastagh Zoltán szerk. (1999) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, , 85-90. oldal
- Vastagh Zoltán (1980) *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vastagh Zoltán szerk. (1990.) *Mit lehet tenni a hátrányos helyzetű gyermekekért?* Veszprém: Megyei Pedagógiai Intézet.
- Vastagh Zoltán szerk. (1995) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet,
- Vastagh Zoltán szerk. (1996) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet
- Vastagh Zoltán szerk. (1999) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet
- Wenglinsky, Harold (2000.) *How Teaching Matters – Bringing the Classroom Back into Discussion of Teacher Quality*. Princeton: Education Testing Service.
- Wenglinsky, Harold (2002) *How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance*. Education Policy Analysis Archives, 10/12.
- Winkler Márta (2003) *Iskolapéllda – Kinek kaloda, kinek fészek*. Budapest: Edge 2000 Kft.,
- Ziegler, S (1981) The Effectiveness of Cooperative Learning Teams for Increasing Cross-Ethnic Friendship: Additional Evidence. *Human Organization*, 40. 264-268. oldal
- Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért (2008) Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia szerk., Budapest: ECOSTAT
- Zsigmond Anna (2005) *Amerika. Társadalom és oktatás. Fordulópontok az amerikai oktatáspolitikában*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Hivatkozott jogszabályok

11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet módosítása

2003. évi CXXV. törvény

Oktatási miniszter 27.480 /2003.sz. közleménye

A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos weboldalak

<http://www.iasce.net/index.html>

www.kaganonline.com

<http://www.co-operation.org/>

<http://www.jigsaw.org/>

<http://www.collaborativelearning.org/>

<http://www.cooperative-learning.de/>

http://www.iaie.org/1_turinpapers.html

Melléklet I

Önkitöltős kérdőív (Arató – Varga 2005:57-70.)

BESZÁMOLÓ

Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat

„A társadalmi szempontból hátrányos helyzetű diákok integrált oktatásának

kistérségi szintű szakmai támogatását ellátó bázisintézményi státusz”-t

elnyert intézmények tevékenységeiről

A szakmai beszámoló célja, hogy a bázisintézmény az általa végzett szakmai fejlesztő és szolgáltató tevékenységéről, melyet az OOIH támogatásával 2003. október 1-től 2004. május 15-ig végzett, részletes képet nyújtson. A bázisintézmények intézményi fejlesztő, hálózati együttműködő és szakmai szolgáltató feladatai egyik „pilot” programját jelentik az NFT 2004. őszétől induló és az OOIH által megvalósított HEFOP 2.1 „A” komponensének, valamint az ennek keretében meghirdetett HEFOP 2.1.3 pályázatnak. Az Önök által az alábbi szempontrendszer alapján készített tényszerű és kritikus beszámoló nagyban hozzájárul a hátrányos helyzetű diákok integrált nevelésének országos elterjesztését támogató szakmai hálózat kialakításához.

Intézmény neve:

Intézmény címe:

1. Kérjük, mutassa be a menedzsment munkáját.

- Sorolja fel, kik milyen területen láttak el feladatot.

(Menedzsment tagjai: 3 bázisintézményi dolgozó, tanácsadó és koordinátor)

Név	Feladat

- Ismertesse az IPR alapú intézményi fejlesztő munkát (max. fél oldal terjedelemben)

(Mellékletben kérjük csatolni *Az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítés pedagógiai rendszere Bevezetési ütemterv* I. félévére előírt feladatok teljesítését igazoló dokumentumokat. Segítségként lásd a www.om.hu-on az Országos Oktatási Integrációs Hálózaton belül a „Segédanyag a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszerének bevezetéséhez” című anyagot.)

- Mutassa be a menedzsment által az integrációs hálózatban nyújtott szolgáltatásokat.

(Az alábbi táblázat sorai bővíthetők a tevékenység számának megfelelően)

A szolgáltatás típusa (pl. információs nap szervezése, megjelenés a médiában, találkozó intézményvezetőkkel, polgármesterrel)	Szolgáltatás ideje, időszaka	A szolgáltatás szervezője, lebonyolítója	A szolgáltatás résztvevői (hány fő, mely intézmények, települések, melyik médiában jelentek meg, hány példány a kiadvány)

- Sorolja fel, hogy bázisintézménye által nyújtott szolgáltatásaihoz milyen információ-hordozó eszközöket használt. (Kérjük, ha van honlapja, írja le elérhetőségét, és mellékelje szórólapjainak, kiadványainak, a sajtóban megjelent cikkek fénymásolatának egy-egy példányát. Az alábbi táblázat sorai bővíthetők a tevékenység számának megfelelően)

Az információhordozó típusa (pl. szórólap, újság, hírlevél, média megnevezése)	Megjelenés ideje, gyakorisága	Az anyag elkészítője	Kikhez jutott el az információhordozó (intézmények, települések, példányszám)

2. Kérjük, mutassa be a támogatott tantestületi továbbképzéseket.

- Kérjük, töltsse ki az alábbi táblázatot. A megjegyzés rovatban értékelje a képzés minőségét, hasznosságát. (Az alábbi táblázat sorai bővíthetők, az értékelés terjedelme max. fél oldal)

Képzés			A képzés tartalmának bevezetése		
A képzés és a képző megnevezése	Mikor zajlott a képzés	A tantestület hány százaléka vett részt	Név szerint kik kezdték el a bevezetést	Mely tantárgyakban és évfolyamokon	Hány gyereket érint

A képzés(ek) értékelése

--

3. Kérjük, részletezze, hogy intézménye milyen hospitáció(ko)n vett részt.

- Kérjük, töltsse ki az alábbi táblázatot. A megjegyzés rovatban értékelje a hospitáción tapasztaltak minőségét, hasznosságát. (Az alábbi táblázat sorai bővíthetők, az értékelés terjedelme max. fél oldal)

Hospitálás			A hospitálás tartalmának bevezetése		
A tartalom megnevezése	Mikor és hol zajlott a hospitálás	A tantestület hány százaléka vett részt	Név szerint kik kezdték el a bevezetést	Mely tantárgyakban és évfolyamokon	Hány gyereket érint

A hospitáció(k) értékelése

4. Kérjük, mutassa be a régiójában szervezett bázisintézményi találkozót.

- Az alábbi táblázatot akkor töltsse ki, ha fogadóként szervezett bázisintézményi találkozót. (Kérjük, mellékelje a találkozó programját. A megjegyzés rovatban max. fél oldalban értékelje a találkozót, ha lehet, az elégedettségi kérdőívek felhasználásával.)

Szervezők, lebonyolítók			Résztevők		
Mikor zajlott a találkozó	Hol zajlott a találkozó	A tantestület hány százaléka vett részt	Bázisintézmények és az onnan érkezők száma	Egyéb résztvevők megnevezése és száma	

A bázisintézményi találkozó értékelése

- Az alábbiakban ismertesse azokat a bázisintézményi találkozókat, melyeken részt vett. (Ez az oldal a találkozók számától függően sokszorosítható. A megjegyzés rovatban max. fél oldalban értékelje a találkozót,

szervezettsége, szakmai hasznossága szempontjából.)

Mikor zajlott a találkozó	Hol zajlott a találkozó	Tantestületéből kik vettek részt

A bázistalálkozó értékelése

Mikor zajlott a találkozó	Hol zajlott a találkozó	Tantestületéből kik vettek részt

A bázistalálkozó értékelése

--

5. Kérjük, fogalmazzon meg észrevételeket a hálózati szerepekkel és működéssel kapcsolatban. (Az alábbi táblázat kitöltésével hálózatunk szervezeti formájának fejlesztését segíti.)

	A hálózati működésből adódó támogatások	
<i>Hálózati szerepek</i> ↓ ↓	<i>Miben segítette az Önök munkáját?</i>	<i>Milyen területen lett volna szükség nagyobb, illetve más irányú segítségre?</i>
Központi iroda munkatársai		
Régiós koordinátor		
Régiós asszisztens		
Kistérségi Koordinátor		
Tanácsadó		
Régiója más bázis-intézményének munkatársai		

6. Kérjük, mutassa be és értékelje a programfejlesztő csoportok tevékenységeit.

(A táblázat sorai szükség esetén bővíthetők. Kérjük mellékelni a fejlesztő csoportok produktumainak másolatát.)

A fejlesztő csoport által fejlesztett eszköz neve az IPR-ben:

A fejlesztő csoport tagjai	Szakmai találkozók időpontjai	A fejlesztő csoport tevékenységei felsorolásszerűen	A fejlesztés produktumai, konkrét haszna az intézményben	A csoport segítői (pl. koordinátor, tanácsadó)

A fejlesztő csoport munkájának értékelése (max. fél oldal)

A fejlesztő csoport által fejlesztett eszköz neve az IPR-ben:

A fejlesztő csoport tagjai	Szakmai találkozók időpontjai	A fejlesztő csoport tevékenységei felsorolásszerűen	A fejlesztés produktumai, konkrét haszna az intézményben	A csoport segítői (pl. koordinátor, tanácsadó)

A fejlesztő csoport munkájának értékelése (max. fél oldal)

7. Kérjük, ismertesse az osztálytermek kialakítására kapott pénzüsszeg felhasználását. (Kérjük, mellékelje a kialakított osztálytermek fotódokumentációját. Max. fél oldalban írja le, mely osztályok kerültek kialakításra, miért ezek kerültek kiválasztásra, illetve mik a tapasztalatok.)

8. Kérjük, ismertesse az intézménye által vásárolt szakirodalmakat. (A lista sorai szükség esetén bővíthetők. Kérjük, mellékelje a listában szereplő szakirodalmak közül minimum három könyv annotációját, melyeket szeretnénk honlapunkra feltenni. Szükség esetén formát biztosítunk az annotációhoz.)

Vásárolt szakirodalom szerzője, címe, könyvészeti adatai

9. Kérjük, ismertesse a fejlesztő eszközökre kapott pénzüsszeg felhasználását. (Kérjük, mellékelje a vásárolt eszközök listáját, írja le, hogy miért ezek kerültek kiválasztásra, illetve mik a tapasztalatok. Az eszközöket ajánlásokkal szeretnénk szintén a honlapunkra feltenni.)

Eszköz megnevezése	Indoklás, ajánlás, tapasztalat

10. Kérjük, adjon információkat a hálózati tréningekről.

- Az alábbi táblázatban értékelje saját intézménye számára szervezett tantestületi IPR tréninget.

A tréning időpontja	Trénerek neve	Tantestület hány százaléka vett részt	Értékelés, produktum, konkrét haszna az intézményben

- Az alábbi táblázatot akkor töltsse ki, ha az Önök intézményéből vettek részt kollégák trénerképzőn (Kérjük, a megjegyzés rovatban max. fél oldalban értékelje a tréninget.)

A tréning ideje	A trénerképző megnevezése (IPR, Hospitációs)	Kik vettek részt a tréningen?	A tréning hasznosságának értékelése

- Az alábbi táblázatot akkor töltsse ki, ha tartott IPR tréninget (Kérjük, a megjegyzés rovatban max. fél oldalban értékelje a tréninget, az elégedettségi kérdőívek felhasználásával.)

Szervezés, lebonyolítás			Résztevők	
A tréning ideje	A tréning helye	Trénerek neve	Milyen településekről, intézményekből érkeztek?	Hány fő vett részt?

Az Önök által tartott IPR tréning(ek) értékelése

- Az alábbi táblázatot akkor töltsse ki, ha tartott Hospitációs tréninget (Kérjük, a megjegyzés rovatban max. fél oldalban értékelje a tréninget, az elégedettségi kérdőívek felhasználásával.)

Szervezés, lebonyolítás			Résztevők	
A tréning ideje	A hospitációs téma (eszköz helye az IPR-ben)	Trénerek neve	Milyen településekről, intézményekből érkeztek?	Hány fő vett részt?

A Hospitációs tréning(ek) értékelése

11. Kérjük, írja le, hogyan tervezi a fejlesztő és szolgáltató munkájának folytatását. (Pályázik-e a HEFOP

2.1.3. programra, kikkel, milyen tevékenységekre? Eljut-e intézményéhez a tevékenységre igényelhető normatíva, ha igen, milyen összegben, és mire kívánják fordítani? Stb.)

Dátum:.....

A beszámolót készítették (aláírás):.....