

1. A tehetséggondozás és a kooperatív tanulás kapcsolata

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

1.1. A tehetség fogalma

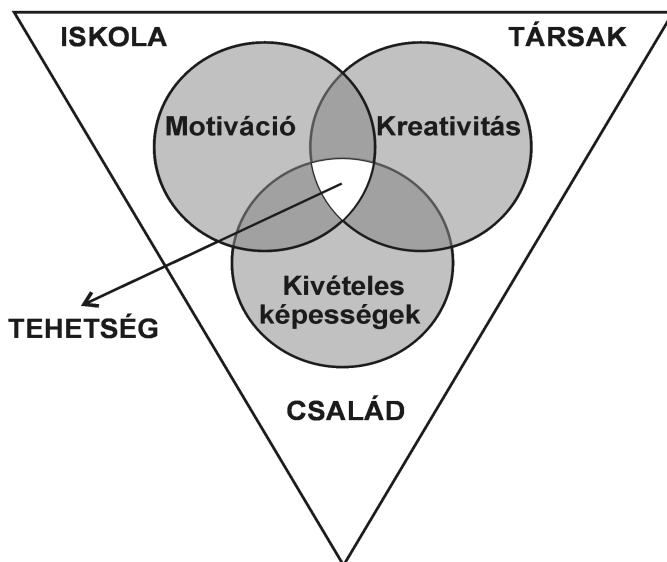
A tehetség két alapvető kritériuma a kivételesség és a társadalmi hasznosság. Magának a tehetség fogalmának a meghatározása a 19. század vége óta, vagyis amikor e területen az első tudományos igényű elméletek születtek, jelentős változáson esett át.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. A tehetségfejlesztés szervezési formái, módszerei

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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