

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Arató Ferenc:

**A kooperatív tanulásszervezés
egy lehetséges paradigmaticus modellje**

Doktori (PhD) értekezés - tézisfüzet

Témavezető

Prof Dr. Forray R. Katalin

Dr. Györgyi Zoltán

Pécs

2011.

A „kooperatív tanulásszervezés” egy lehetséges általános modellje

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 sikerebb 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).

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 kibontakozó általános kooperatív modell az általam vizsgált kooperatív alapelvek révén paradigmaticus

tulajdonságokat mutat. Ez az általános kooperatív modell a pedagógiai gyakorlatnak egy olyan olvasatát teszi lehetővé, amely az együttműködés szempontjából képes elemezni bármely, a különböző tanulászervezési módok révén kialakuló tanulási-tanítási struktúrát.

Kutatói kérdések

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

A kooperatív tanulászervezés 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 tanulászervezés 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 osztályterekben, 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 szinterein, hanem a „színpalak 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

A kooperatív tanulásszervezés elméleti és gyakorlati tapasztalatai, felismerései körvonalaznak egy olyan modellt (feltevésünk szerint egy paradigmátikus jegyeket hordozó modellt), amely általánosan leírja és definiálja a kooperatív tanulásszervezést a hagyományos oktatásszervezéshez, valamint az egyéb kiscsoportos tanulásszervezési formákhoz képest.

Az a feltevésem jelen értekezésben, hogy ezt az általános modellt a strukturális megközelítés felől jól

megragadható kooperatív alapelvek képesek leírni és meghatározni.

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, tanulászervezési gyakorlat számára követhető gyakorlati elvekként szolgálnak. Az alapelvek követése és érvényesítése a gyakorlatban kooperatív tanulászervezési struktúrákhoz vezet. Feltevésem 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.

- I. A modell általánosságán túlmenően azt a feltevést is igyekszem megvizsgálni, hogy a kooperatív tanulászervezés megtalált általános modellje paradigmatis jellegetességeket hordoz-e.
- II. 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).

III. 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.

IV. 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.

V. 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 terepül 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.

VI. 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 érettségit adó programban továbbtanuló halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek száma nőtt-e, illetve arányos-e a többi ott továbbtanuló iskolatársával).

Az értekezés összefoglalása

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 paradigmatis példaként világítsa meg az érdeklődők számára a kooperatív tanulásszervezés lényegét. A Kagan által definiált kooperatív struktúra-fogalom –, amely szerint kooperatívnak tekinthetőek 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 egymásrautaltság, 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 tanulásszervezés 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 fejleszthetőek, mind az előnyösebb helyzetű, mind a hátrányos helyzetű családokból érkező gyerekek esetében (Slavin 1977, 1978A, 1978B, Aronson 1978, Johnson és mtai 1994, Benda 2002, 2007, Kagan 2009).

Az alapelvek nemcsak leírnak 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 tanulásszervezés általam bemutatott modellje azt is megmutatja, hogy hogyan generáljunk kooperatív struktúrákra épülő tanulásszervezési 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 variációját, 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 átstrukturálásával¹ éri el az együttműködéshez szükséges attitűdök, képességek kialakulását, lépésről lépésre bővülő, bőséges tapasztalatot nyújtva a társas együttműködések területén.

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

A különböző iskolák tanításait összehangoló kooperatív alapelvrendszer (Arató – Varga 2006) megragadhatóvá teszi a kooperatív tanulásszervezés általános modelljének paradigmaticus jegyeit. A strukturalista megközelítés következetes végiggondolása, a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos nemzetközi és hazai szakirodalom

¹ Ezt az átstrukturálást végezhetjük el a kooperatív alapelveket követve. S ezt az átstrukturálást neveztem korábban posztmodern, dekonstruktív aktusnak a közoktatás hagyományos gyakorlatában.

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 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 tanulószervezési struktúráról megállapítható, hogy az kooperatívnak tekinthető-e strukturális értelemben, vagy sem. Vagyis a kooperatív tanulószervezés értekezésében bemutatott modellje, a Kuhn-paradigma modelljének megfelelően, az alapelvekre épülő, kifejtett állapotában túllépett azon, hogy példaként, modelleken keresztül világítsa meg csupán lényegét, bár Kuhn szerint vannak olyan paradigmák, amelyek nem lépnek tovább a példák szintjénél.

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

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 is² –

² Bár módszertani eszközeit erős kritika alá vette Kabai Péter (Kabai 2010).

azt is bizonyítottuk, hogy a kooperatív tanulásszervezés itt bemutatott szabályrendszere képes nem a kooperatív tanulásszervezéshez kötődő kutatók számára is fontos rejtvényeket megfogalmazni, s releváns, szignifikáns értékekhez vezetni őket.

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 továbblépve 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 szükséges, 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 kiterjeszhetőségét 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

rendszereszerű 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 rejtelseibe. 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
symposion 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, oktatáspolitiká. Budapest:
Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó
- Foucault, Michel (1994) A szubjektum és a hatalom.
Pompeji, 1994. 1–2. 177–187.
- Fuhreich, 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: Association for
Supervision and Curriculum Development
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E. J. (1994)
The New Circles of Learning. Alexandria:
Association 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*. Alexandria: 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 Országh Mária (1996) Mikroszoportokra
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) *Iskolapélda – 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

Arató Ferenc doktorjelölt életrajza

Arató Ferenc 1970-ben született Budapesten, általános és középiskolai tanulmányait Kecskeméten végezte, majd felvételt nyert a Janus Pannonius Tudományegyetem magyar-művészettudomány szakára. 1990 és 1995 között a JPTE BTK Irodalomelméleti Tanszék oktatója demonstrátorként, majd tanársegédként. A Délután című posztmodernrel foglalkozó hallgatói periodika egyik szerkesztője. 1992-ben OTDK második helyezett, Elképedés című dolgozatával. 1993-ban kiváló minősítésű középiskolai tanári oklevelet szerez magyar irodalom és nyelvtan, valamint művészettudomány szakon.

Részt vesz a Gandhi Gimnázium létrehozásában és elindításában. Munkacsoportjával 1993 és 1996 között doktorandusz az ELTE BTK, Irodalomtörténeti Intézetében hermeneutika és dekonstrukció témakörökben, fokozatot nem szerez, mert érdeklődése ekkor már inkább civil és közoktatási orientációjú, mint irodalomelméleti.

1995 és 1998 között a Soros Alapítvány programfelelőse, majd szakértői koordinátora. Nevéhez fűződik a Hálófeszítés elnevezésű átfogó program, amely összekötötte a roma/beás/cigány gyerekek sikeres oktatásával foglalkozó szakmai műhelyeket, szakértőket. A Soros Oktatási Füzetek egyik szerkesztőjeként köteteket szerkeszt a hazai civil közoktatási projektekről (Collégium Martineum, Józsefvárosi Tanoda, Kedves Ház...).

1995-ben részt vesz az egyik első hazai kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos tanár-továbbképzési program kialakításában és lebonyolításában, kanadai trénerekkel társtrénerként. 2002 és 2005 között szakértő, tanácsadó, tréner az Országos Oktatási Integrációs Hálózat keretén belül. Az általa vezetett munkacsoporttal együtt dolgozza ki az Integrációs felkészítés Pedagógiai Rendszerét. Tanárképzési kézikönyvet dolgoz ki az iskolai integrációs fejlesztéseket segítő Dr. Varga Arankával, Horváth Attilával. 2007-ben közoktatási esélyegyenlőségi szakértő, 2009-ben közoktatási esélyegyenlőségi mentor képesítést szerez.

2009 szeptemberétől a PTE BTK Nevelés- és Oktatásméleti Tanszékén egyetemi tanársegéd. 2009 és 2010 fordulóján szakértőként, fejlesztőként és trénerként részt vesz az első hazai, komplex esélyegyenlőségi szakértői képzési csomag kifejlesztésében és a szakértők képzésében.

A 2000-es évek közepétől alapvetően neveléstudományi témakörben, a kooperatív tanulásszervezéssel valamint a közoktatási integrációval, inkluzív neveléssel kapcsolatos tárgyokban publikál, s konferenciákon ad elő. Három könyve jelent meg (mindegyikben társszerző Varga Aranka): egy kutatási jelentés és két kézikönyv. 2006 óta az Európa Tanács, képzők képzésével foglalkozó hálózatának, a Pestalozzi Network-nek a tagja. Több civil szervezet alapítója (Istenkúti Közösségért Egyesület, Déli Szél Kortárs Alkotói Fórum Alapítvány, Tettyei Közösségért Egyesület). Free jazz formációk tagjaként zenélt a kilencvenes években, 1995-ben zeneszerzői különdíjat kapott (Kovács Mártonnal közösen).

Publikációk

Önálló publikációk

1. Arató Ferenc (1993): Kritika és (v)igazság – szimbolikus kritika Roland Barthes Kritika és igazság című írásáról és a nyelvről (in Odorics Ferenc szerk. ~~DEKON~~FERENCIA I., JATE, Szeged)
2. Arató Ferenc: Irodalom és megszokás, avagy film galamboknak (Jelenkor 1995. február)
3. Arató Ferenc (1995): “Persze megint a nyelv fog szóba kerülni...” (in Papírborítás, szerk. a Czóbel Minka Társaság, ICTUS, Szeged)
4. Arató Ferenc (2006): Civil szervezetek – a társadalmi integráció lehetséges eszközei in Forray R. Katalin szerk. Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz (Bölcsész Konzorcium, Budapest)

5. Arató Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? (UPSZ 2007/05. 65-76. oldal)
6. Arató Ferenc (2008a): Egy konferencia margójára – avagy létezik-e romológia? (Iskolakultúra, 2008/03-04. 124-133. oldal)
7. Arató Ferenc (2008b): A kooperatív tanulás szerepe az IPR alapú intézményfejlesztésben (in Kooperatív tanulásszervezés az integráció szolgálatában, szerk. Arató Ferenc, Educatio Társ. Szolg. Kht., Budapest, 7-12. oldal)
8. ARATÓ Ferenc (2011a): A kooperatív alapelvek rendszere. in Arató Ferenc szerk. *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs 22-54.

9. ARATÓ Ferenc (2011b): Csoportalakítás és csoportfejlesztés kooperatív tanulásszervezéssel hallgatói csoportokban. in Arató Ferenc szerk. *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs 89-105.ű
10. ARATÓ Ferenc (2011c): A kooperatív tanulásszervezés során használatos attitűdökről. in Arató Ferenc szerk. *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs 112-129.
11. Arató Ferenc (2011d): A kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus jellege in Kozma Tamás – Perjés István szerk *Új kutatások a neveléstudományokban* 2010, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.11-22. oldal
12. ARATÓ Ferenc (2011e): Egy lehetséges általános kooperatív modell alapelvrendszere (in Pécsi

Tudományegyetem BTK NTI, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola évkönyve 2011, megjelenés alatt)

13. Arató Ferenc (2011): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében (in Útjelzők – ünnepi kötet a 70 esztendőös Forray R. Katalin tiszteletére, Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs)

Szerzőtárssal

- Arató Ferenc - Horváth Attila - Varga Aranka (2005): Kézikönyv a Hatékony együttnevelés az iskolában című akkreditált pedagógus-továbbképzés képzőinek (első kiadás Sulinova, Budapest, második javított kiadás Arató Ferenc - Restyánszky Lászlóné (2008.), Educatio társ. Szolg. Kht., Budapest,

- Arató Ferenc - Pintér Csaba - Varga Aranka (2008) *Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat rendszerszerű működésének vizsgálata*, Kutatási jelentés, Budapest 220 oldal
- Arató Ferenc - Varga Aranka (2004): Együtműködés az együttnevelésért (Educatio 2004/3 503-507. oldal)
- Arató Ferenc - Varga Aranka (2005): A kooperatív hálózat működése (A horizontális együtműködés, mint a kooperatív hálózati fejlesztések motorja) című kutatási jelentés (PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs)
- Arató Ferenc - Varga Aranka (2006): Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe (első kiadás PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2006. második kiadás: Educatio Társ. Szolg. Kht., Budapest,

2008., harmadik bővített kiadás Mozaik kiadó,
Szeged, várhatóan 2012)

Önálló szerkesztői tevékenység

- Soros Oktatási Füzetek szerkesztése (1995-1998):
A Kedves-ház pedagógiája, Józsefvárosi tanoda,
Collegium Martineum, “Van más út is!” program
(Soros Alapítvány, Budapest)
- Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 16.
száma: Kooperatív tanulásszervezés az integráció
szolgálatában (Educatio Társ. Szolg. Kht.,
Budapest, 2008. 72 oldal)
- Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban –
tanulmánykötet, oktatói segédanyag (2011) PTE
BTK, Pécs. 156 oldal

Interjú

- „Az iskola még mindig hivatalként működik”
Varga Arankával, készítette Havas Fanny, in *Élet és Irodalom*, LIII. évfolyam 21. szám, 2009. május 22. (on line <http://www.es.hu/print.php?nid=23005>)
- Hálófeszítés – Soros Alapítvány Roma Programok 1993.2003, készítette Széger Katalin (on line <http://romaprogramok.soros.hu/index.php?id=63>)

Thesis Statements

- *We could provide a description of a general model of cooperative learning that is based on the basic principles derived from the structural approach.*

Forty years of cooperative discourse provides different but evidence based models of cooperative learning (E. Aronson, D. Johnson and R. Johnson, S. Kagan, R. Slavin, E. G. Cohen). These models have their own basic elements or components described and have been studied for decades. The structural approach that was firstly mentioned by Kagan can provide a guideline following which we could set up a general model of cooperative learning. This approach based on the basic principles of cooperative learning (described by Kagan and Arató-Varga).

- *Cooperative basic principles not just describe structural features but create their definition as general rules for construction.*

By the means of different basic principles of cooperative learning we can analyze any kind of learning structures. This principle-based analysis is the so called PIES analysis which was completed in this Thesis. Following PIES any could develop their practices to achieve more cooperative, effective, efficient and fair learning-teaching practice.

- *The given general model of cooperative learning bears paradigmatic characteristics.* Cooperative learning discourse has described a paradigmatic exemplar (Aronson's Jigsaw Classroom), symbolic generalizations (basic principles of cooperative learning), common beliefs (changing behaviors first to achieve changing attitudes etc.), values (proven cooperative structures, aspects of analysis of learning structures, PIES analysis).

- *The general model that is based on the basic principles of cooperative learning could be implemented on public education system development level as well.*

The main effort of my Thesis is to prove that beyond the interpretation of cooperative learning within classroom or school context we can follow an interpretation which refers to the public education system level. We (with Aranka Varga) had the opportunity to set up such kind of system-development model that was based on the basic principles of cooperative learning and to conduct surveys on this subject. I have proven that the opportunity to create cooperative models for public education system development was no longer an idea but a living chance to go further in changing or educational systems to be more democratic and evidently effective ones...