

## **A szociális készségek szerepe a kooperatív szemléletű, kollaborációra építő csoportmunkában**

*Medovarszki István*

### **Bevezetés**

A modern pedagógiák egyik alapvetése, hogy a tanulóknak ki kell alakítani azt a nyilvánvalóan szükséges és elemi kompetenciát, hogy képessé váljanak csoportokban gondolkodni és dolgozni. A kollaborációra való képesség fejlesztése nem képzelhető el csoportos tanulásszervezéssel kialakításra kerülő iskolai tevékenységek nélkül. A csoportokban történő hatékony munkára a gyermekeket nevelni szükséges, ami a pedagógus részéről holisztikus szemléletet és kellő nyitottságot feltételez. A felkészült pedagógusok nemcsak a csoportmunka fontosságával vannak tisztában, de azokat a háttérváltozókat is biztosan ismerik, melyek rendkívüli hatást gyakorolnak a csoportos tevékenységek minőségére. A csoportokat egyedi tulajdonságokkal, individuális karakterisztikával rendelkező személyek alkotják, akik egyéni és sajátos tulajdonságokkal, készségekkel, képességekkel, motivációval és attitűddel vesznek részt a munkában.

Tanulmányunkban röviden körbejárjuk a szocialitáshoz kapcsolódó készségek rendszerét, amelyek egyéni fejlesztését nélkülözhetetlennek tartjuk a csoportokban történő eredményes munkálkodás érdekében. A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modelljét és a hozzá kapcsolható pedagógiai filozófiát a szociális kontextusában fogjuk bemutatni. Tanulmányunkkal a csoportos tanulásszervezésben jobban elmélyülni kívánó gyakorlati pedagógusok szemléletét szeretnénk formálni, elsősorban nekik kívánunk iránymutatással szolgálni a társas viszonyok kialakítását illetően. Annál is inkább fontosnak látjuk e problémakör alaposabb feltárását, mivel a 2020-as évek elején megélt világjárvány hatására rendkívül széles körben tapasztalható az, hogy *„eltűnt a munkaformák és módszerek változatossága, a közös együtt gondolkodáson és megbeszéléseken alapuló módszerek és tanulásszervezési módok helyett újra a tanári magyarázatot vagy előadást favorizáló, frontális tanulásszervezés lett az uralkodó”*. (Kiss, 2021. 60. o.)

### **A szociális készségek szerepe**

A szociális készségek fejlődése esetünkben abban a kontextusban érdekes és fontos kérdés, hogy a csoportban végzett tevékenységek mennyit fognak a hatékonyság szempontjából hozzátenni az egyének individuális munkáltatásának eredményeihez. Írásunkban a csoportmunka szociális hozadékait, a tanulásban betöltött szerepét fogjuk vizsgálni. Természetesen tanulmányunk keretei nem

engedik a téma teljes kifejtését, csupán annyira fogjuk a szocialitást elemezni, amennyire az a csoportmunka sajátos tanulásszervezési filozófiájának megértéséhez nélkülözhetetlen.

*Mérei Ferenc és V. Binet Ágnes (1981) 4–7 éves óvodások és 8–11 éves kisiskolások körében végzett kísérleteinek eredményeiből tudjuk, hogy a csoportban végzett tevékenységek az egyének számára bizonyos többletet nyújtanak, és „ez a többlet mindenképpen jelentkezik a szociális penetranciában (a társas hatóképességben)” (Mérei és V. Binet, 1981. 135. o.). Munkájukban kifejtik, hogy a gyermekek elemi igénye az együttesség biztosítása, és ez a szükséglet igen korai életkorban felszínre is kerül. Mindezeket az igényeket a biztonság érzésének elérése, a tevékenységek tudatossá válása és a gyermekek közlési igényei mozgatják, továbbá a közösségben végzett tevékenységek valós örömforrást jelentenek a számukra. Az együttes élmény és a csoporttöbblet hatása teszi a csoportos tanulásszervezést adekvát pedagógiai-didaktikai megoldássá a kisiskolások korú gyermekek alapkészségeinek fejlesztése során is, a csoportszokások kialakulását követően ezt a többletet a csoporttagok birtokolják és viselik.*

*Apter (2002) kifejti, hogy szükséges a gyermekek arra irányuló támogatása és bátorítása, hogy iskolai munkájuk során részben csoportos tevékenységeket végezzenek, ami az önbizalmuk növelésén túl az önbecsülésük gyarapodásához is hozzájárul. Ehhez a gondolatmenethez igazodva az adaptivitás kérdése is felmerülhet a számunkra, ugyanis a csoportos tevékenységek során a „hozzájáruló gyermek tapasztalatokat szerez erőfeszítései, fantáziája és képességei társadalmi értékéről” (Apter, 2002. 140. o.), azaz tudatában lesz az iskolai tevékenységei valós hasznosságának.*

A 6-7 éves gyermekek életkori érésük eredményeképpen egyre inkább alkalmassá válnak arra, hogy tartós és többirányú kapcsolatokat működtessenek, amely képesség a csoportmunka alapjául szolgáló gyermeki vonásnak tekinthető. Ezen szociális készségek életkori sajátosságként értelmezhető aktuális állapota mellett a testi és pszichológiai fejlettség fogja még befolyásolni azt, hogy iskolaérettségük következtében a gyermekek elkezdhetik-e iskolai tanulmányaikat (Virág, 2021). A csoportban betöltött szerepük szerint *N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2017)* alapján a következő típusokba sorolhatjuk tanítványainkat:

- Népszerű,
- Szeretetre méltó,
- Elszigetelt,
- Visszautasított (*N. Kollár és Szabó, 2017*).

A jól működő tanulási környezet csoportos tanulási tereiben (*Medovarszki, 2020a*) el tudjuk érni azt, hogy a gyermekek a társas interakcióik során decentralizáltak legyenek, ezáltal teljes kommunikációs hálókat működtessenek. Mindezt azért tarjuk kiemelten fontosnak, mivel a hatékony kommunikáció kiváló eszköze az elszigetelt, peremre került gyermekek közösségbe történő integrációjának, reintegrációjának, valamint az elfogadás és a tolerancia fontos

katalizátorként is működhet. A csoportos tevékenységekben együttműködést és kollaborációt várunk el a gyermekektől, és semmi esetre sem a pedagógus vagy a kortárs csoport hatására bekövetkező engedelmisséget és internalizációt (Attkinson és mtsai., 1999). Azonban ennek az elvárásnak a teljesülésekor sem fogadjuk el a szélsőségeket, oktató-nevelő munkánk során törekednünk kell arra, hogy ne következzen be csoporteltolódás (csoportpolarizáció), valamint azt is kerülnünk kell, hogy a csoporttagok közötti extrém mértékű összetartás és a csoportot vezető erősebb személyiséggel rendelkező gyermek hatására a csoportgondolkodás átalakulásával elszigetelődés történjék (Tóth, 1998). Ennek érdekében üdvöztető megoldás lehet, ha a tanulási környezet működtetése közben a csoportok állandó forgásban vannak, így változatos tevékenységek során gazdagíthatjuk tanulóink képességeit. A csoportforgó alkalmazásán túl a csoportok megszervezése során is flexibilitást kell tanúsítanunk, a csoportok soha ne váljanak állandó összetételűvé, a csoporttagoknak legyen lehetőségük időnként váltani egymást, így a gyermekek társas kompetenciáit folyamatosan stimulálni leszünk képesek. A csoporton belüli szerepek beágyazódását, rögzülését is célszerű elkerülni, a gyermekek a csoportfeladatok teljesítése során színes és sokszínű feladatokkal, azonosulásra alkalmas szerepekkel szembesüljenek. A szerepstruktúra dinamikus működése azt jelenti, hogy változhatnak a csoporton belüli szerepek, illetve a szerepeket betöltő tanulók személye is. Bugán Antal és munkatársai (2003) a csoportstruktúrát fenntartó, illetve azt romboló szerepeket azonosítanak, melyek az alábbiak:

- *Struktúrát fenntartó, fejlesztő szerepek:* vezető, kezdeményező, információt gyűjtő, felvilágosító, összefoglaló, egyetértő;
- *Struktúrát dezorganizáló, destruktív szerepek:* passzív, magába zárkózó, a lényegest bagatellizáló.

Kraker Anna (2020) mutat rá arra, hogy nem hagyományos iskolai foglalkozásoknak tekintjük a tanórai tantárgyközi foglalkozásokat, valamint a tanórákon kívüli foglalkozásokat. Az intézményesített tanítás-tanulás szervezett tanórai keretei és a fent említett szervezési módok során létrejövő alapvető iskolai szocializáció minősége jelentős hatást gyakorol arra, hogy a gyermekek hogyan teljesítenek csoportos keretek között, mennyire érzik magukat biztonságban, mennyire bíznak meg társaikban, hogyan élik meg ezt a szervezési formát. A gyermekek eltérő szociokulturális háttéréből fakadó különbségek természetesen befolyásolják a társadalmi javak és normák áthagyományozásának minőségét (Medovarszki, 2020b), amire az óvoda és az iskola világának természetesen reagálnia kell. A gyermekek iskolás éveit megelőző kötelező óvodai nevelés megkönnyíti az intézményes keretek közötti szabályok és normák elsajátítását és megszokását, azonban a pedagógus személyéről sem feledkezhetünk meg akkor, amikor a tanulók intézményi szocializálásáról elmélkedünk. A pedagógus személyiségéről álljon itt egy rövid gondolatmenet Zsolnai Anikó (2018) akadémiai doktori értekezéséből: „A tanítóhoz fűződő erős kötődés nagyon fontos lehet a gyerek életének ebben a szakaszában, hisz a pedagógusoknak ilyenkor még sokszor szülői feladatokat (pl. védelem és biztonságérzés nyújtása) is el kell/kellene látniuk.

*Ez főként akkor alakul ki, ha a gyerek érzi, feltétlenül megbízhat nevelőjében, ha tudja és megtapasztalta, szükség esetén védelmet és segítséget fog kapni tőle”* (Zsolnai, 2018). A csoportmunkát megszervező pedagógus egyik kiemelt nevelési feladata az, hogy a gyermekeket biztosítsa arról, hogy a csoportban végzett tevékenységeik során is számíthatnak rá, azonban a tanulóknak azt is meg kell tanulniuk, hogy a folyamatok szabályozása az ilyen esetekben a csoport tagjainak kezébe kerül, a pedagógus ezekben a helyzetekben facilitátorként van jelen, csak szükség esetén avatkozik be, korrigál, fegyelmez, segít és támogat. *Nikitscher Péter* tanulmányában *Südi* (2009) tevékenységére hivatkozva kijelenti, hogy az iskola és partnerei között egyre kevésbé azonosítható alá- és fölérendeltségi viszony, sokkal inkább a kölcsönös együttműködésen alapuló mellérendeltség figyelhető meg (*Nikitscher*, 2015). Nem vitatkozva ezzel a gondolatmenettel úgy gondoljuk, hogy a kisiskolások nevelés-oktatása során ez a fajta mellérendeltség az életkori sajátosságokat figyelembe véve még nem kivitelezhető, annál is inkább, mert az óvoda-iskola átmenet során a szülők az iskolai nevelés folyamatában leginkább arra fókuszálnak, hogy a gyermekeiket biztonságban tudják az adott iskola falai között.

A gyermekek részéről is megfigyelhető ez a biztonságot célzó igény, bizonyos – csakis az iskola világához kapcsolható – helyzetekben szükségük lehet a tanulóknak arra, hogy egyes problémáikat egy mindenki fölött álló személy (nyilván a pedagógus) oldja meg. A pedagógusra és a tanulás-tanítási folyamatra azonban pedagógiai filozófiánk szerint természetesen nem lehetnek érvényesek *Szűts-Novák Rita* (2019a) kritikai észrevételei, melyeket *Ellen Key* gondolatait felelevenítve fogalmazott meg a „hagyományos” oktatásról, mely: *„[...] nem tanítja a tanulást, hanem napi számos óraszámában fölösleges adatokkal látja el a gyerekeket, amely gyakran a tanítónak nem is igazi tudásán, hanem sosem bizonyított félinformáción alapszik.”* (Szűts-Novák, 2019a. 33. o.) Az iskolai szocializáció későbbi szakaszaiban természetesen a kortárscsoport tagjai is biztosíthatják a gyermekek számára a biztonság, ezzel együtt az összetartozás érzését, azonban ez viszonylag hosszú tanulási folyamat, mely csak bizalomteli légkörben valósítható meg. A jól működő csoportos tanulás-szervezés során a fokozatosság, az életkori sajátosságoknak és az egyéni szükségleteknek való megfelelés elveinek figyelembevételével biztosíthatjuk a gyermekek számára azt a tanulási környezetet, melyben valóban komfortosan érzik magukat, és a felnőttekre vagy az osztálytársaikra is minden helyzetben számíthatnak. A gyermekek az iskolás éveik alatt megtanulnak felelősséget vállalni a tanulási környezetük védelme és megóvása iránt. Úgy véljük, hogy a tanulási környezet is értelmezhető olyan helyszíneként, melynek védelme csakúgy környezettudatos életvitelnek, magatartásnak értelmezhető, mint ahogy a természeti környezet megóvását is annak tekintjük (*Kraker*, 2021).

A kezdeti bizonytalanságérzés tompítására jó megoldás lehet a szimpátia alapján történő csoportalkotás, melynek jótékony hatásait *Benda József* (2002) a következők szerint fogalmazta meg: *„Az önkéntes csoportosulás biztonságérzetet, nyugalmat teremt, amelyben ki tudják számítani egymás reakcióit, és ez lehetőséget*

ad a megnyílásra, a félelem nélküli, őszinte eszmecsere. Az első pillanatban a még csak »érzés« szintjén meglévő gondolatok egy elutasító környezetben a nevetségessé válástól, a kiszolgáltatottságtól való félelem miatt nem tudnak megjelenni. Az elfogadó társak viszont támogatják az eredetiség kifejlődését, a merész asszociációk születését is. Ez a légkör különösen jelentős a problémamegoldás pillanataiban, az alkotóképesség kialakításának folyamatában” (Benda, 2002. online). Természetesen a beszoktatás időszakában, az óvoda-iskola átmenet támogatása és segítése során a csoportok önszerveződésének engedélyezése emocionális pedagógusi attitűd, azonban az idő múlásával a szerepek és a kapcsolatok rögzülésének elkerülése érdekében egyéb csoportszervezési módok alkalmazása is szükségessé fog válni.

### **A csoportmunka pedagógiai filozófiájának jelentéstartalma**

Hasonló filozófia mentén gondolkozhatunk, mint a *Stanford Egyetem* által kifejlesztett *Komplex Instrukciós Program*, illetve annak hazai adaptációja, mely *K. Nagy Emese* hejőkeresztúri iskolamodelljében öltött testet. E pedagógiai filozófia alapvető tételei és szabályai közül most csak azokat érintjük (*K. Nagy Emese és Nagy Zita Éva*, 2005 nyomán), amelyeknek véleményünk szerint minden csoportmunka esetében meg kell jelenniük:

- Nem könyvízü, hanem gyakorlatias, a megszerzett ismereteket, tudást alkalmazni hagyó feladatok összeállítása.
- A csoportok közötti versengés elkerülése a differenciált csoportfeladatok összeállításával.
- A képességek sokféleségét igénylő feladatok összeállítása és ezzel a státuszkezelés megvalósítása.
- Az egymástól való függés mélyítése és az egyéni felelősség növelése: csoporton belüli függőség, de egyéni számonkérhetőség. A csoportmunka eredményeire támaszkodó, egyéni képességeket figyelembe vevő beszámoltatás.
- A tevékenységnek az adott tantárgyon belül megfogalmazott központi téma köré szervezése.
- A szerepek kötelező rotációja.
- Heterogén csoportok.
- A tanár irányító szerepének átruházása a tanulókra.

*Kiss Dávid* (2022) a 21. századi oktatás-nevelést átszövő tanulási folyamatok során reprezentálódó valóság kritikájaként említi a tananyag-központúságot, a lexikai tudás elsődlegességét, a digitális kultúra nem feltétlenül markáns hatását, az olvasás megváltozott fogalmához köthető szemléletváltás nehézségeit és az egyes tantárgyak presztízsvesztését. Szavai egybecsengenek *Kékes Szabó Mihály* gondolataival, melyeket *Szűts-Novák Rita* (2019b) idéz: „a nevelés legfontosabb céljának nem a tudományos oktatást, hanem az ember erkölcsösödésének elősegítését, [...] a jóakarát kibontakoztatását” (*Szűts-Novák*, 2019b) tekinthetjük.

Szücs Zoltán (2018) a heterogén csoportok alkalmazásának szükségességét abban látja, hogy a csoportokat alkotó tanulók személyiségükben és képességjegyeikben is lényegesen különbözni fognak egymástól, így különbségeiket csak heterogén csoportokban lehet összehangolni, ezért a különbözőség a hatékony és a sikeres közös munka záloga is lehet (Szücs, 2018). A csoportos tanulásszervezés során ildomos reflektálni az *Oktatás2030 Tanulástudományi Kutatócsoport* differenciális pedagógiával kapcsolatos ajánlásaira is, ugyanis feltétel nélkül igaznak véljük, hogy „*differenciálást támogató módszer a heterogén tanulócsoportok létrehozása, a minden szempontból akadálymentes és minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezet kialakítása, a differenciáló módszerek alkalmazása a feladatra vonatkozó instrukciók adásában, az adaptált tananyagok használatában és az értékelésben*” (Katona és mtsai., 2020. 39. o.).

### **A kooperatív szemlélet**

Az öntevékenység, a szimmetrikus kapcsolatok, a tényleges együttműködés támogatására a kooperatív csoportmunkára építő tanulásszervezés és a hozzá kapcsolódó kooperatív technikák adnak adekvát válaszokat. Az *American Psychological Association* három alapelvet fogalmazott meg a társas környezet, a személyközi kapcsolatok és a mentális biztonság tanulási folyamatokra gyakorolt kiemelkedő jelentőségéről (APA, 2015):

- A tanulás többszörösen összetett szociális környezetben történik.
- Az interperszonális kapcsolatok és a kommunikáció alapvető jelentőségű mind a tanítás-tanulási folyamatban, mind a tanulók érzelmi fejlődésében.
- Az érzelmi jóllét befolyásolja a tanulói teljesítményt, a tanulást és a fejlődést.

Az együttműködésre, kollaborációra, közös munkára építő tanulásszervezés megvalósítása során jelentős szerep hárul a pedagógusokra, csakúgy, mint a tanulókra. A kooperatív technikákat mindkét félnek alkalmazói szinten el kell tudnia sajátítani, hatékony tanulás-tanítás csak akkor valósulhat meg, ha a tanórák minden résztvevője tökéletesen tisztában van a saját maga feladatával és kötelességével. Természetesen ez egy hosszú tanulási folyamat, mely számos buktatóval jár, és több esetben is a beválás gátja lehet, ha a pedagógusok elbizonytalanodnak akár a tervezés, akár a megvalósítás, de még a tanórákat követő reflexióik során is. A kooperatív tanulásszervezés adekvát alkalmazása egyedi pedagógiai attitűdrendszer követel meg a pedagógusok részéről, amit *Arató Ferenc* és *Varga Aranka* (2008) ekképpen gyűjtött össze:

- A tudás az emberiség közös alkotása.
- Mindenkinek alapjoga a tudáshoz való hozzáférés.
- A tudáshoz való hozzáférés mindenki számára biztosított legyen.
- A tanulásnak a tanulni vágyó individuumból kell kiindulnia.
- Mindenki egyedi és komplex tudáskonstrukciót működtet.

- Kifejezett empátiára is szükség van a közös tanulás során.
- A tanulás szervezőinek, résztvevőinek elfogadónak kell lenniük.
- Együttműködő helyzetekben a leghatékonyabb a kongruens viselkedés.
- Tanulásközpontú rugalmasság.
- Autonómia a tanulásban.
- Kooperatívabb helyzet elérésében bízó attitűd.

*Spencer Kagan* (2001) írta le a kooperatív tanulás négy alapelvét, melyek a következők: építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel és párhuzamos interakciók. Ezen alapelvek részletes elemzésétől e sorok között eltekintünk, ugyanis széles körben ismertek, és rendkívül gyakran idézettek. Tanulmányunkban *Kagan* alapelveit csupán a csoportos tanuláshoz köthető tanulásszervezést és módszertant meghatározó modellalkotásra használjuk.

Az élethosszig tartó tanulás feltételeinek megteremtése során elemi elvárásként tekintünk arra, hogy gyermekeink képesek legyenek csapatban dolgozni, olyan attitűdökkel rendelkezzenek, melyek lehetővé teszik számukra azt, hogy valóban alkalmasak legyenek a kollaborációra, az adott problémák közösségben történő megoldására. *Emmer* és *Gerwels* (2002) szerint a kooperatív tanítás alternatívát nyújt a versengő és individualista tantermi aktivitásokkal szemben azzal, hogy a tanulókat a társakkal való kics csoportos együttműködésre bátorítja (*Emmer* és *Gerwels*, 2002).

Tanítás-tanulási filozófiánk kooperatív tanulással kapcsolatos rokonsága leginkább a strukturáltságban érhető tetten, mely rendszerezettséget *Rebecca L. Oxford* (1997) a kooperatív tanulással kapcsolatban úgy fogalmazza meg, hogy a fő cél a kognitív és szociális képességek erősítése jól ismert technikák gyűjteményének használatával (*Oxford*, 1997). A kooperatív tanulás (technika) számos olyan stratégiával rendelkezik, melyek pozitív alternatívát jelentenek a hagyományos pedagógiai módszerekkel szemben (*Hendrix*, 1999). A kooperatív tanulási technikák a mindennapos tanítási gyakorlatban természetesen adaptívan alkalmazhatók, azonban hatásuk kiegészíthető, akár fokozható is azzal, hogy a tanulók egyéni sajátosságaihoz alakítjuk az adott kooperatív tevékenységeket. Feladatunk, hogy gyermekeinket ne csak a közös munkálkodásra és együttműködésre tanítsuk meg, hanem arra is képessé kell válniuk, hogy olyan tanulási technikákat alkalmazzanak, melyek sikeres végrehajtásához nélkülözhetetlen a társakkal való valós kollaboráció megjelenése. A tanulási folyamathoz kapcsolódó tanítási stílusokat szabályozáselméleti szempontból pedagógus-központú (direkt) és tanulóközpontú (indirekt) stílusokként határozhatjuk meg, kiválasztásukat és aktuális alkalmazásukat a nevelés-oktatás általános és szűkebb értelemben vett célrendszere, valamint a feldolgozandó tananyag határozza meg (*Horváth*, 2020).

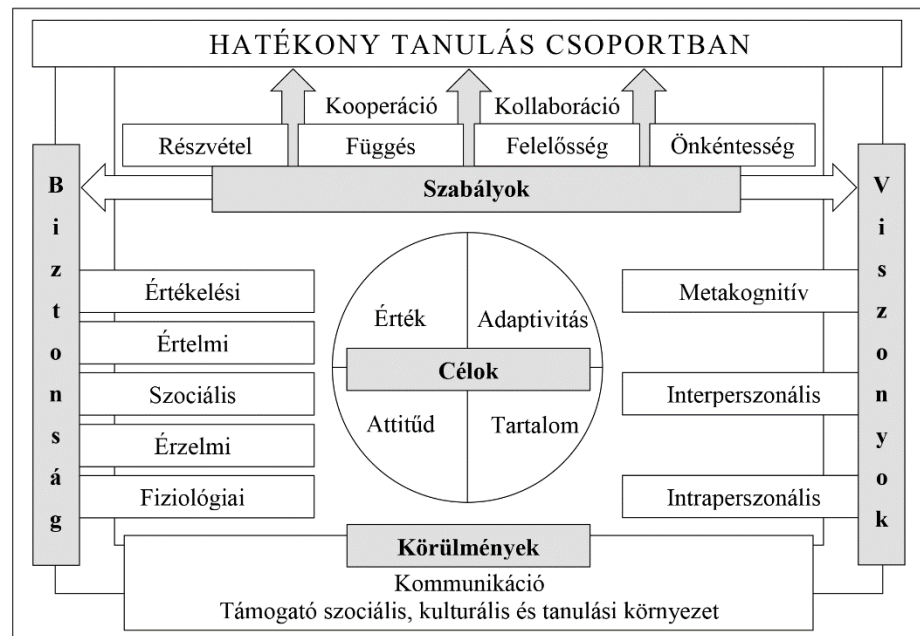
**A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje**

Az alábbiakban (lásd 1. ábra) egy olyan összetett modellt mutatunk be, amely komplex módon írja le azt a feltételrendszert, amely szükséges ahhoz, hogy a tanulás-tanítási folyamat során szervezett csoportos tevékenységek működjenek és valóban hatékonyak legyenek. Rendszerünk a *hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje* elnevezést kapta.

A modell teljes leírásától és bemutatásától jelen írásunkban eltekintünk, ezt korábbi munkánkban már megtettük (Medovarszki, 2022), itt csak a pillérek és a szociális készségek fejlettségének kapcsolatát vizsgáljuk. A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje alapján akkor és csakis akkor képzelhető el eredményes és valós kollaborációs megoldásokat felvonultató csoportos tanulásszervezés, ha a modell által említett mind az öt pillér hiánytalanul és stabilan szolgálja a tanítás-tanulási folyamatokat. A hatékony és eredményes csoportos tanulás pillérjei az alábbiak:

- Célok
- Körülmények
- Biztonság
- Viszonyok
- Szabályok

1. ábra: A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje



Forrás: Medovarszki, 2022 alapján



Tanulmányunkban a szocialitás (mint elemi alapkészség) csoportos tanulásszervezést segítő és támogató faktorként való bemutatását tűztük ki célul. Az 1. ábrán látható modell minden pillére egyaránt szoros kapcsolatban van a társas készségek implicit és explicit vetületeivel, minden pillérnek alapvető építőeleme a közösségi lét és a tanulók arra való képességrendszerre.

A szociokulturális háttér leginkább a tanulók családi kapcsolatainak nívóját fedi fel, ami a családtagokkal kialakított társas kötelek minőségét jelenti. A családon belüli kötődések a legerősebb szociális kapcsolatokat jelentik, vagy kellene hogy jelentsék. Ezen kapcsolati hálók fejlettsége, a családtagok egymáshoz való viszonya, a családi élet dinamikája, valamint a norma- és érték közvetítés minősége markánsan befolyásolja azt, hogy az adott tanuló hogyan fog viszonyulni a családon kívüli környezetben kialakított kapcsolataihoz, így a csoportmunka során történő együttműködésekhez is. A tanulók iskolai sikerességét a szociokulturális mellett a szocioökonómiai háttér is erősen befolyásolja, a szocioökonómiai státuszt jellemzően a család bevételei és a szülők képzettsége, munkaerőpiaci jelenléte és helyzete határozzák meg (*Foster és mtsai., 2005*). *Foster és szerzőtársai* a szocioökonómiai státusz mellett az iskolai sikerességet befolyásoló tényezőként azonosították a szociális kockázatokat (társas izoláció, erőszak vagy bűncselekmény, depresszió és a gyermek feletti uralom), az otthoni tanulási környezetet (a gyermeknek való olvasással töltött idő mennyisége, gazdagító élmények, otthoni tanulási tevékenységek, valamint az otthon elérhető könyvek és olvasnivalók száma), a gyermek kialakuló műveltségét és társas működését (*Foster és mtsai., 2005*). A gyermek fejlődésére, kompetenciáinak iskolakezdéskori fejlettségére jelentős befolyással van a szülők által kapott támogatás mennyisége és minősége (*Hartas, 2010*). A szociokulturális és szocioökonómiai háttér befolyásoló faktorok rendkívüli eltéréseket mutathatnak a különböző családok esetében, így könnyű belátni azt, hogy a valóságban ezek az eltérések szociokulturális és szocioökonómiai különbségekként, esetenként hátrányokként jelenhetnek meg.

A tanulók értékgyarapodására és a szokásrendszerekhez való idomulására a család mellett nagy figyelmet kell szentelni az osztálytársak, barátok és a tanárok gazdagító hatásának is (*Horváth és Bognár, 2020*), azonban ahhoz, hogy az intézményes keretek között megvalósuló oktatás-nevelésben megvalósított csoportos tanulásszervezés minden esetben sikeres legyen, és a kitűzött pedagógiai, nevelési és képzési célokat szolgálja, elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanulók biztonságban érezzék magukat ezen személyek társaságában. A biztonság érzését segítheti a kortárscsoport és a pedagógus támogató és segítő szemlélete, ami optimális helyzetben azt jelenti, hogy az adott tanuló komfortosan, otthonosan érzi magát az adott tanulóközösségben. Véleményünk szerint a biztonság pillérnek mindenképpen tartalmaznia kell a fiziológiai szükségletek kielégítésének igényét és lehetőségét, mely az *Abraham Maslow* (1943) által kidolgozott szükségletek hierarchiája teóriában is megjelenik a homeosztázis és az azt fenntartó viselkedés, magatartás reprezentációjaként. *Maslow* elméletében is megjelenik a biztonságra

való törekvés mint szükséglet, *Harrigan* és *Commons* ezt a testi sérülés elleni védelemmel és a környezeti stabilitással azonosítják (*Harrigan* és *Commons*, 2015). Modellünkben a biztonságra való törekvést és az ezzel kapcsolatos szükségletek és igények kielégítését alapvető pilléreként jelenítjük meg, ugyanis úgy véljük, hogy semmilyen tanuláshoz köthető tevékenység – így a csoportmunka – sem lehet eredményes és hatékony, ha a tanulók nem érzik magukat komfortosan és otthonosan benne. A szociális biztonság érzése akkor fogja átjárni a gyermekeket, ha a tanulási környezet, melyben tanulniuk kell, jól ismert és megszokott a számukra, a közösség pedig, melyben kooperálniuk és kollaborálniuk kell, be- és elfogadó, a társak megismerése megfelelő színvonalon és mélységben megtörtént, és a szükséges bizalom kiépült az együttműködő felek között. Ismeretlen vagy kevésbé ismert személyekkel még a felnőttek számára is nehézséget jelent az azonnali és optimális színvonalon megvalósuló együttműködés, gyermekek esetében pedig mindenképpen olyan tanulótársak csoportos munkálkodását kell megvalósítani, akik jól ismerik egymást, kialakultak a csoportszerepek és státuszok. A tanulók státuszhelyzete befolyással van a szociális viszonyokra, a csoportmunka minőségére és a társas interakciókra, azaz a tanulók egymásra való hatására (*K. Nagy Emese*, 2015). A tanulás-tanítási folyamatban a szociális biztonság kialakítása egy hosszadalmas és rendkívül összetett folyamat, mely során a pedagógusok számos problémával szembesül(het)nek, mivel „*gondot jelentenek azok a tanulók, akiket a társaik nem fogadnak el, akikkel nem szívesen dolgoznak együtt. Problémát jelentenek azok is, akik uralják a csoportot, társaiknak folyamatosan utasításokat adnak, egyedül akarnak mindenben dönteni, és legtöbbször csak magukat tartják kompetensnek a feladatok elvégzésére. Azok a tanulók, akikre társaik nem figyelnek, akik nem vesznek részt a közös munkában, akik a csoporton belül uralkodó szerepet töltenek be, bizonyos szempontból ugyanabba a csoportba tartoznak, vagyis azok közé a tanulók közé, akik státuszproblémával küzdenek. A visszahúzódókról társaik úgy gondolják, hogy értéktelen tagjai a csoportnak, nem tudnak semmivel hozzájárulni a feladat megoldásához.*” (*K. Nagy Emese*, 2021. 55. o.) A gyermekek társas együttlétéből fakadó státuszproblémákat a pedagógusoknak mindenképpen orvosolniuk kell, a tanulók státusz helyzetéből adódó konfliktusokat, a hatékony és eredményes tanulás-tanítást gátló tényezők hatásait tompítani és kompenzálni szükséges. A gyermekek iskolai jóllétének biztosításához nélkülözhetetlen az, hogy a tanulók olyan támogató tanulási környezetben legyenek, ahol biztonságban érzik magukat (*Fredrick* és *mtsai.*, 2021). Érzelmek felismerése, kontrollálása és megnevezése tanulható képességek, azonban ezt a fejlődést társas feltételek befolyásolják, és alakulásukat a másokkal kialakított viszonyok befolyásolják. Ezek a társas viszonyok intézményes keretek között a pedagógusokkal és a kortárs csoport tagjaival alakulnak ki. Ezeket a kapcsolatokat a szeretet és a kötődés alakítja, melyek az emocionális fejlődéshez nélkülözhetetlen feltételek (*Jávorné*, 2015).

Az osztálytársakkal való együttlét és a tanórai együttműködés során nélkülözhetetlen, hogy a gyermekek optimális személyközi viszonyokat

alakítsanak ki egymással. A másokkal való kapcsolatok kialakításának képessége *Howard Gardner* többszörös intelligenciák elmélete (*Theory of Multiple Intelligences*) szerint függ az interperszonális intelligencia fejlettségétől. *Gardner* intelligenciakoncepciója nyolc különálló entitásként funkcionáló területet azonosít: (1) verbális, (2) logikai-matematikai, (3) térbeli, (4) zenei, (5) testi, (6) interperszonális, (7) intraperszonális és (8) környezeti intelligencia (*Dezső, 2015*). Az interperszonális intelligencia fejlettsége meghatározza azt, hogy egy adott személy hogyan képes reagálni más emberek hangulatára, milyen módon tudja felismerni társai alaptermészetét, hogyan reflektál mások motivációira és vágyaira (*Morgan, 1996*). *Visser és munkatársai* kiemelik, hogy a magas interperszonális intelligenciával rendelkező emberek képesek mások szándékainak, motivációjának, szükségleteinek és vágyainak megértésére (*Visser és mtsai., 2006*). A többiek érzéseinek, hangulatainak és különböző mentális állapotainak felismerése és elfogadása, valamint ennek az ismeretnek a viselkedést irányító tudásként való használata szintén fejlett személyközi intelligenciát feltételez (*Phillips, 2010*). Az inter- és intraperszonális intelligenciákkal összefüggésben történő információfeldolgozás gyakran a legkomolyabb emberi teljesítménynek tűnik. Egyes szakmai professziók végzéséhez nélkülözhetetlen a fejlett interperszonális intelligenciával való rendelkezés, így van ez többek között a tanárok, politikusok, vallási vezetők, kereskedők, nevelőszülők, terapeuták vagy ügyvédek esetében is (*Nolen, 2003*). Természetesen nem csak a felsorolt szakmákban szükséges az, hogy az emberekkel bánni tudjunk, kellően empátikusak legyünk, képesek legyünk arra, hogy beleképzeljük magunkat mások helyzetébe. Azoknak a hivatásoknak az esetében, ahol emberekkel kell bánni, nyilvánvalóan nem képzelhető el szakmai sikeresség az interperszonális kapcsolatok kiépítésének kellően fejlett képessége nélkül. Az iskolai keretek között történő tanulmányi munka során a gyermekeknek egymással kell kapcsolatokat és együttműködéseket kialakítaniuk, és csak abban az esetben lesznek ezek a kooperációk eredményesek, ha a kapcsolati hálók működtetése problémamentes.

A csoportos tanulásszervezés során kiemelt fontossággal bír az, hogy a folyamatok mennyire szabályozottak, a résztvevők mennyire vannak tudatában annak, hogy mit várnak el tőlük, és kellően elsajátították-e a közös munkálkodás alapvető normáit. Annak elérése, hogy egy adott tanulócsoport olyan rutinokkal rendelkezzen, melyek azonnali előhívásával optimális színvonalon képesek a tanulók csoportokban dolgozni, csak hosszú folyamat és alapos pedagógiai tervezőmunka következtében válhat valósággá. Amennyiben a tanulás-tanítási folyamatot nem frontális megoldások sorozataként képzeljük el, úgy a tanulóknak megfelelő mennyiségű időt kell biztosítani arra, hogy elsajátítsák a csoportmunka szabályait és a szerepelvárások rendszerét. Természetesen a csoportmunkához nélkülözhetetlen iskolai szocializáció is eltérő ütemben fog megtörténni, melynek fő oka a tanulmányban bemutatott szociális készségek eltérő pillanatnyi fejlettsége. A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modelljének szabályok pillére szoros rokonságot mutat a szemléletében *Spencer Kagan* kooperatív tanulás alapelveivel, azonban bizonyos szempontból mégis más irányból közelít az

együtműködések szabályozásához. A szabályok pillér faktorai közül a „*részvétel*” és a „*függés*” inkább a társakkal való együtműködés szabályaira utal, míg a „*felelősség*” és az „*önkéntesség*” a csoportban dolgozó személy belső irányító tényezőire világít rá. Ezért a csoportmunka szabályozó rendszerében külső és belső vezérlő komponensek is azonosíthatók. Szükségesnek látjuk, hogy a csoporton belül el tudjuk kerülni a csoporttagok között kialakuló rivalizálást és versengést, ugyanis ez a csoporton belüli munka eredményességének gátló tényezője lehet, csökkentheti a csoportteljesítményt, felesleges és a hatékony tanulást akadályozó konfliktusokat generálhat. A hagyományos (intézményes keretek között gyakran alkalmazott) pedagógiák az együtműködések szempontjából alapjában véve kompetitív szemléletűek, míg a szociálpedagógiához kapcsolódó megközelítés inkább a kooperatív szemléletet tükrözi (Nagy, 2017), azonban nemes versengés ennek ellenére a csoportmunka alkalmazása során is kialakulhat a csoportok között (Horváth Imréné, 1991). Fontosnak tartjuk, hogy az osztálytermi csoportmunkák modellezzék a való világ működését és a társadalmi, szakmai kapcsolatokat is. Pontosan ezért tartjuk fontosnak azt, hogy a csoportos tanulószervezés – természetesen nem egyeduralnoként – megjelenjen a pedagógusok tantermi praxisaiban. Mindezt akkor is alapvetésnek véljük, ha a jelenléti csoportmunka létét vagy a kooperatív tanulás hatékonyságát időnként kritikákkal is illetik (Asztalos, 2022). Asztalos Éva a következőket írja: „*Az együtműködés nem mindenki számára a siker megsokszorozásának záloga. Az introvertált személyek egészen más erősségekkel rendelkeznek, mint az extrovertáltak*” (Asztalos, 2022. 125. o.) – amivel a sokszínűséget hangsúlyozó szemléletünkkel összhangban természetesen egyet is értünk. Azonban az introvertált tanulók igényeinek abszolút kielégítése semmi esetre sem jelentheti azt, hogy állandóan az extrovertált gyermekekre erőltetjük azokat a tanulószervezési megoldásokat és módszertant, amelyek az inkább befelé forduló, a társas kapcsolatokat nehezebben kialakító tanulóknak kedveznek. Hangsúlyozzuk, hogy a szervezési keretek kialakításakor olyan arányokat kell találnunk, amelyek az extrovertált és az introvertált gyermekek fejlesztését is szolgálják, tehát kellően sokszínűek és változatosak. Az intra- és interperszonális kompetenciák fejlettsége természetesen eltérő mértékű lesz a csoportokat alkotó egyes tanulók esetében, de ahogy Arató Ferenc (2016) kifejti, „*mindenkinél élete végéig fejleszthetők ezek a kompetenciák. Vagyis a kooperatív tanulószervezés nem várja el az együtműködő képességek meglétét, hanem olyan helyzeteket generál, ahol azokat a résztvevők strukturális okokból kénytelenek mozgósítani.*” (Arató, 2016. 48. o.) Tehát a csoportos tevékenységekben való részvétel és a csoporttagokkal kialakított függőségi viszonyok alakítása során fejlődni fognak azok a kompetenciák, melyek nélkülözhetetlenek az eredményes kollaboráció megvalósítása érdekében. Így – amennyiben a pedagógusok és a tanulók is kellően elkötelezettek és türelmesek – kellő idő ráfordítását követően a gyermekek óhatatlanul is képessé válnak a csoportok dinamikus működtetésére. A csoport munkájában való megfelelő színvonalú részvétel, valamint a társakkal fennálló kölcsönös függés az összetartozás érzését, a csoportkohézió kialakulását fogja eredményezni. A csoportkohézió erejét befolyásolja, hogy a csoporttagok

milyen mértékben azonosulnak a csoport céljaival, azok megvalósítása iránt mennyire elkötelezettek, és mennyire erős érzelmi szálak fűzik őket társaikhoz (Orbáné, 2011). Csoportmunka során elemi elvárás a tanulókkal szemben, hogy a csoport teljesítményéért és sikerességéért felelősséget vállaljanak. Azonban tisztában kell lennünk azzal is, hogy „nem minden gyermeknek megfelelő a csoportban való tanulás, tevékenykedés. És itt nemcsak arra érdemes gondolni, hogy egy konkrét tanuló pillanatnyi fejlődési stádiumában képes-e kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok bonyolult hálózatában működni, hanem annak is szerepe lehet, hogy a tanuló személyiségének mennyire felel meg ez a szervezési mód.” (Falus és Szűcs, 2022. 537. o.) A felelősségvállalás, a lelkiismeretesség egyetemes erkölcsi normák, melyek elsajátításában segítségünkre lehet a csoportmunka megszervezése, ugyanis az iskolának az oktató tevékenysége mellett nagyon komoly nevelő funkciója is van. Mihály Ottó kiemeli, hogy a gyermeki különlegesség nem lehet rendszeridegen elem, hanem igenis a rendszer természetes működésének feltételévé kell válnia, ami csak differenciálással és rugalmassággal érhető el, melybe beletartozik a tanulásszervezés differenciálása is (Mihály, 1998). Ezért a csoportmunkát csak olyan tanulók körében javallott alkalmazni, akik a csoporttevékenységek során felelősen tudnak dolgozni, és a csoportba szerveződéskor önkéntesen el tudják fogadni a saját szerepüket és helyzetüket. Természetesen az iskolai szocializáció folyamata alatt időt és kellő erőfeszítést kell szánni arra, hogy tanulóink közül minél többen és minél komolyabb minőséget képviselve váljanak képessé együttműködni társaikkal. Mindezt azért is véljük fontosnak, mivel „a rendszeres csoportmunkát végző osztályoknál összefüggés figyelhető meg a kompetencia [...] és a dolgozatok eredménye között. Mivel napjainkban a kompetenciaalapú oktatás egyre hangsúlyosabb szerepet kap, ezért célszerű lenne a csoportmunka által kínált lehetőségeket az eddigieknél szélesebb körben felhasználni a mindennapi pedagógiai munka során.” (Ceglédi, 2009. 106. o.)

### **Összegzés**

Tanulmányunkban a csoportmunka sikerességét meghatározó szociális készségek fejlődését és a fejlettségének mértékét meghatározó faktorokat tártuk fel. Világosnak tűnik számunkra, hogy intézményes keretek között csak abban az esetben vagyunk képesek hatékonyan csoportban munkáltatni a tanulóinkat, ha ők az együttműködéshez és a kollaborációt igénylő közös tevékenységekhez kellően fejlett szociális kompetenciákkal közelítenek. Szintén bemutattuk a szociokulturális és szocioökonómiai háttér különbségeit okozó tényezőket, amelyek rávilágítottak a tanulói különbségek fő okaira is.

A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modelljének részletes elemzésétől jelen tanulmányunkban eltekintettünk, azonban feltártuk a pillérek szocialitás elemi alapkészséghez fűződő viszonyát. Jól láthatóvá vált, hogy a *körülmények*, a *biztonság*, a *viszonyok* és a *szabályok* pillérek is szembeötlő kapcsolatot mutatnak a szociális kompetenciával és annak minőségével.

Az eltérő szociális készségekkel rendelkező tanulók iskolai tanítása, fejlesztése nem képzelhető el a személyre szabott, differenciális elveken nyugvó pedagógiai gyakorlatok alkalmazása nélkül. A szocialitásból fakadó különbségek megértése és elfogadása egy újabb lehetőséget ad számunkra, hogy tanulóinkban meglássuk az egyéniséget, és iskolai tevékenységeiket differenciáljuk, individualizáljuk. Meg kell értenünk, hogy „*a tanulók személyi jellemzői különbözők, ebből adódóan más a személyiségük és a kognitív képük is*”, így fejlesztésük csak differenciális elvek alapján történhet, melynek alapvető „*feltétele a pedagógus szakmai módszertani kultúrájában gyökerezik*”. (Horváthné Zilahy, 2004)

### **Irodalom**

- American Psychological Association (2015). *Coalition for Psychology in Schools and Education*. Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning. <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>. (letöltés ideje: 2021. 08. 02.)
- Apter, Terri (2002). *A magabiztos gyermek*. Vigilia Kiadó, Budapest.
- Arató Ferenc (2016). *Mitoszok és félreértések a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban*. Autonómia és Felelősség, **2**. 43–57.
- Arató Ferenc és Varga Aranka (2008). *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Asztalos Éva (2022). *Gondolatok a jelenléti csoportmunka mértékéről*. Iskolakultúra, **32**. 8-9. 118–129.
- Atkinson, Rita L., Atkinson, Richard C., Smith, Edward E., Bem, Daryl J. és Nolen-Hoeksema, Susan (1999). *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Benda József (2002). *A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I*. Új Pedagógiai Szemle, 2002/9.
- Bugán Antal, Kalamár Hajnalka, Vozár Anna és Homoki Zsuzsa (2003). *Csoportmódszerek az iskolában*. ELTE PPK Tanárképzési és -továbbképzési Központ, Budapest.
- Ceglédi Erzsébet (2009). *A csoportmunka hatása az iskolai teljesítményre*. Iskolakultúra, **19**. 5-6. 95–106.
- Dezső Renáta Anna (2015). *A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban*. Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi folyóirat. 1. 1. 32–44.
- Emmer, Edmund T. és Gerwels, Mary Claire (2002). *Cooperative Learning in Elementary Classrooms: Teaching Practices and Lesson Characteristics*. The Elementary School Journal, **103**. 1. 75–91.
- Falus Iván és Szűcs Ida (2022, szerk.). *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Foster, Martha A.; Lambert, Richard; Abbott-Shim, Martha; McCarty, Frances és Franze Sarah (2005). *A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes*, Early Childhood Research Quarterly, **20**. 1. 13–36.
- Fredrick, Stephanie S., J. McClellont, Abbey, N. Jenkins, Lyndsay és Kern, Michael (2021). *Perceptions of Emotional and Physical Safety Among Boarding Students and Associations With School Bullying*. School Psychology Review, **50**. 2-3. 441–453.

- Harrigan, William Joseph és Commons, Michael Lampert (2015). *Replacing Maslow's needs hierarchy with an account based on stage and value*. Behavioral Development Bulletin, **20**. 1. 24–31.
- Hartas, Dimitra (2011). *Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes*. British Educational Research Journal. **37**. 6. 893–914.
- Hendrix, James C. (1999). *Connecting Cooperative Learning and Social Studies*. The Clearing House, **73**. 1. 57–60.
- Horváth Cintia (2020). *Oktatási segédletek használata testnevelés órán*. Magyar Sporttudományi Szemle **88**. 6. 31–36.
- Horváth Cintia és Bognár József (2020). A szülők iskolai végzettségének szerepe a fiatal felnőttek egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszerére In: Hideg Gabriella, Simándi Szilvia és Virág Irén (szerk.) *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. Debreceni Egyetemi Kiadó és Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest. 140–151.
- Horváth Imréné (1991). *Csoportmunka a tanítási órán*. Módszertani Közlemények. **31**. 4. 227–231.
- Horváthné Zilahy, Ágnes (2004). *Hatékony tanulás*. Új Pedagógiai Szemle. **12**. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/hatekony-tanulas>. (letöltés ideje: 2022. 09. 22.)
- Jávorné Kolozsváry, Judit (2015). *Korunk gyermekeinek érzelmi élete – az iskolában folyó érzelmi nevelés*. Gyermeknevelés **3**. 1. 118–136.
- Kagan, Spencer (2001). *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Katona Nóra, Konrád Ágnes, Perlusz Andrea, Polányi Viktória, Porogi András és Sisa Péterné. (2020). *A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz*. Oktatás2030, Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Kiss Dávid (2021). *Elsajátítás-használat-felhasználás – Gondolatok a digitális irodalomoktatás hatékonyságáról*. Szabad Piac: Gazdaság- Társadalom- és Bölcsészettudományi Folyóirat **4**. 2. 46–61.
- Kiss Dávid (2022). „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. Új Pedagógiai Szemle. **72**. 7-8. sz., 30–42.
- K. Nagy Emese (2021). A tanulók státuszhelyzete és kezelése. In: Toma Kornélia, Podlovics Éva Livia, Stóka György (szerk.) *Örökség és megújulás. Sáropataki Pedagógiai Füzetek*. 28. Eszterházy Károly Egyetem Liceum Kiadó, Eger. 55–70.
- K. Nagy Emese és Nagy Zita Éva (2005). *Egy hátránykompenzáló iskolai program – A Complex Instruction Program alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai munkájában*. Új Pedagógiai Szemle, 2005/1.
- Kraker Anna (2020). *Egy környezeti nevelési oktatócsomag hatásának vizsgálata kisiskolás korban*. Módszertani közlemények, **60**. 4. 35–46.
- Kraker Anna (2021). Ökológiai lábnyom vizsgálat Budapest több általános iskolájában. In: Juhász Erika; Kozma Tamás és Tóth Péter (szerk.) *HERA Évkönyvek: A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesületének Évkönyvsorozata – Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Budapest–Debrecen. 91–102.
- Maslow, Abraham H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review. **50**. 4. 370–396.
- Medovarszki István (2020a). A pedagógiai flexibilitás lehetőségei és a neveléstudományi beágyazottság elemzése az informális csoportorientált foglalkoztató tér tanulásszervezésében In: Virág Irén és Ugrai János (szerk.) *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 43. köt.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta*

- Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica.* Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 77–93.
- Medovarszki István (2020b). *Lebutítás vagy disszemináció? – A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből.* Új Pedagógiai Szemle, **70.** 7-8. 76–90.
- Medovarszki István (2022). *Egy modern didaktika megalapozása felé – A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje.* Új Pedagógiai Szemle, **72.** 9-10. 116–128.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1981). *Gyermeklélektan.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába.* OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Morgan, Harry (1996). *An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence.* Roeper Review, **18.** 4. 263.
- Nagy Ádám (2017). Útmutatás elvárás nélkül: a szociálpedagógiai megközelítés In: Bukor József és Somogyi Alfréd (szerk.) *Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai: Nemzetközi tudományos konferencia.* Selye János Egyetem, Komárno. 168–175.
- Nikitscher Péter (2015). A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában. In: Nikitscher Péter (szerk.) *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2017). *Pedagógusok és pszichológusok kézikönyve I-III. kötet.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Nolen, Jennifer L. (2003). *Multiple Intelligences in the Classroom.* Education, **124.** 1. 115–119.
- Orbán Józsefné (2011). *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.  
[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop\\_tech\\_oj/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html)  
(letöltés ideje: 2022. 10. 06.)
- Oxford, Rebecca L. (1997). *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom.* The Modern Language Journal, **81.** 4.
- Phillips, Hope. (2010). *Multiple Intelligences: Theory and Application.* Perspectives In Learning, **11.** 1. <https://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol11/iss1/4/> (letöltés ideje: 2022. 11. 10.)
- Szűcs Zoltán (2018). *Tanítási módszerek fontossága a diákok életében.* Paideia, **6.** 1., 215–228.
- Szűts-Novák Rita (2019a). A pedagógia reformja? Imre Sándor (1877-1944) gondolatai a reformpedagógiáról. In: Tóth, Péter; Benedek, András; Mike, Gabriella és Duchon, Jenő (szerk.) *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül – Development and Partnership in HE without Borders.* 31–39.
- Szűts-Novák Rita (2019b). *Az Imre Sándor-kultusz – A pedagógus munkásságának szakirodalmi vetülete.* Közélet. Negyedéves Internetes Folyóirat **6.** 1-2. 45–52.
- Tóth László (1998). *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Virág Irén (2021). *Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben.* [Age-specific characteristics in a pedagogical approach]. Journal of Applied Technical and Educational Sciences / Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat **11.** 1. 3–27.
- Visser, Beth A.; Ashton, Michael C. és Vernon, Philip A. (2006). *Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test.* Intelligence, **34.** 5. 487–502.
- Zsolnai Anikó (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban.* Akadémiai doktori értekezés, Budapest.