

# Kooperatív tanulás a digitális távolléti oktatásban

Tálos-Nezdei Adrienn

Lorántffy Zsuzsanna Református Iskola tanára, a PTE Oktatás és Társadalom  
Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója  
adrienn.nezdei@gmail.com

---

*A kooperatív tanulás elméletének közel negyvenesztendő szakirodalma van. Horváth (1995) a hatékony nevelés eszközeként említi, Arató és Varga kiemelik, hogy akkor eredményes, ha érvényesülnek az alapelvek, és inkább oktatásszervezési keretet, mint módszertani apparátust jelent (Arató & Varga, 2006). Számos előnye – mint az együttműködési készség fejlesztése (Benda, 2002), a szociális viselkedés szabályainak elsajátítása (Nagy, 2000), a frusztráció feldolgozásában való pozitív hatása (Hunyadyné & M. Nádasi, 2014) – ellenére gyakorlati alkalmazása ritka. A digitális távolléti oktatás idején a kooperatív tanulás szervezés alkalmazása számos előnyt nyújtott. Az esettanulmányban a gyakorlatban vizsgálok meg, hogy a kooperatív tanulás szervezés alkalmazása milyen segítséget jelentett a tanár és a diákok számára a tanulás szervezés, az ellenőrzés, a tanulói motiváció növelése és a tanulók közérzetének javítása szempontjából.*

*Kulcsszavak: kooperatív tanulás szervezés, digitális távolléti oktatás, tanulás szervezés, motiváció*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.04

## A kooperatív tanulás szervezés elmélete

A kooperatív, vagyis együttműködő tanulás elvi alapjai már a Dewey-féle pragmatizmusban, illetve a reformpedagógiákban is megfigyelhetők. Az együttműködő tanulás előnyeit a pszichológia, valamint a csoportfolyamatokra való pozitív hatásai miatt a szociálpedagógia is felismerte.

A kooperatív tanulás elméletének kidolgozása számos, angolszász területen tevékenykedő szakember nevéhez fűződik. Aronson (1978) a mozaiktechnikát egy gyakorlati probléma, az előítéletek csökkentése érdekében dolgozta ki. A Johnson testvérek a kooperatív tanulást a szociális kapcsolatok felől közelítik meg (Johnson, 1990), míg Slavin elsősorban a pszichológia irányából (1983). Kagan (1990, 2001) a kooperatív tanulás során négy alapelv érvényesülését tekint elengedhetetlennek, amelyek *az építő egymásra utaltság, a párhuzamos interakciók, az egyéni felelősség és az egyenlő arányú részvétel*. Norm Green a tanár megváltozott szerepére hívja fel a figyelmet, ami a kooperatív tanulás során a

*döntéshozatal, tanulásszervezés, megfigyelés és beavatkozás, evalváció és értékelés* (Green, 2005 idézi Óhidy, 2005).

A hazai szakirodalomban Horváth (1995) a hatékony nevelés eszközeinek tekinti a kooperatív tanulást. Arató és Varga (2006) kiemelik, hogy akkor eredményes, ha érvényesülnek az alapelvek, amelyeket az alábbiak szerint határoznak meg: *rugalmasan nyitott kooperatív struktúrák, párhuzamos és mindenkire kiterjedő interakciók, építő és ösztönző egymásrautaltság, egyéni felelősségvállalás és számonkérés, egyenlő részvétel és hozzáférés, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság, tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási kompetenciák*. Arató Kaganhoz hasonlóan azt is nyomatékosítja, hogy csak abban az esetben beszélhetünk kooperatív tanulásszervezésről, amennyiben minden alapelv érvényesül. Arató és Varga hangsúlyozzák, hogy a kooperatív tanulás nem módszerek, eljárások halmaza, hanem egy olyan tanulásszervezési metódus, amely alapján a tanár a tanórát, valamint a diákok tevékenységét megszervezi: „A kooperatív tanulás inkább oktatásszervezési keret. Megadja a gyakorlati alapelveket, a szükséges attitűdöket, a fejlesztést segítő viselkedés-lélektani modelleket, valamint a több mint 25 éves gyakorlatában kiértelt gyakorlati eszközöket – ez utóbbiak adják konkrét módszertanát.” (Arató & Varga, 2008. p. 15). Benda (2002) ezen kívül az értékelés fontosságát hangsúlyozza, valamint a pedagógus kettős szerepét a tanulási folyamatban: segíti és támogatja a diákokat a tanulás során, ugyanakkor mintegy „elnökként” irányítja is tevékenységüket.

### ***A kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó elvárások***

A kooperatív tanulásszervezés a tanárképzésben hangsúlyosan jelenik meg. A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről minden műveltségterületre vonatkozóan megfogalmazza a kooperatív tanulási technikák ismeretét, alkalmazásának képességének fontosságát.

A pedagógusok minősítési eljárása is elvárásként fogalmazza meg: a módszertani változatosság követelménye valamennyi kompetenciában megjelenik. A 2. kompetenciában szövegszinten megjelenő kívánalom, hogy a tanár *használja a szociális tanulásban rejlő lehetőségeket*, az 5. kompetenciában pedig *az együttműködést támogató, motiváló módszerek alkalmazásának követelménye* fogalmazódik meg. A kooperativitás az egyes tantárgyakhoz készített szakmódszertani kiegészítésekben is megjelenik, például az élő idegen nyelvre vonatkozóan: „[...] változatos, kooperatív módszerek használatára törekszik, például párbeszédek alkotásá-

nál, ötletgyűjtésnél vagy véleménynyilvánításnál gyakori a csoportos- vagy pármunka.” (Útmutató..., 2017. p. 6). Amellett, hogy a tanárképzésben minden intézmény képzési leírásában helyet kap, a kooperatív módszerek alkalmazása a pedagógusminősítésben is elvárás. Számos ilyen jellegű pedagógus-továbbképzés is a tanárok rendelkezésére áll, például a Neteducatio, Kalandok és álmok vagy a Szia Műhely. 2016-ig országos szinten folyamatosan jelen volt a POK képzési kínálatában is, jelenleg pedig EFOP pályázat keretében végezhető kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó továbbképzés.

### ***A kooperatív tanulásszervezés előnyei***

Az iskola nem foglalkozhat csupán a személyiség kognitív komponenseinek a fejlesztésével (Bábosik et al., 2011). Feladatai közé tartozik a szociális életképesség megalapozását szolgáló személyiségfejlesztő funkciók megalapozása is (Bábosik & Torgyik, 2007). Továbbá fel kell készítenie az egyént a közössége szempontjából fontos szociális funkciók ellátására, valamint a társadalom számára is előnyös magatartásformák kialakítására, aki ezáltal képes lesz arra, hogy saját maga teremtsen meg létfenntartásának feltételeit, illetve individuális szinten is sikereket érhet el (Bábosik et al., 2011). Az új ismeretek iránti nyitottság attitűdjének megalapozása az iskolában az élethosszig tartó tanulás iránti igényt is kialakítja az egyénben, az iskola szocializációs terében való alkalmazkodás iránti attitűd kialakítása pedig hozzásegítheti a felmerülő problémák, nehézségek, feladatok konstruktív megoldásához.

A kooperatív tanulásszervezéssel foglalkozó szakirodalmak kiemelik, hogy a megközelítés alkalmazása nem csupán a diákok tanulmányi eredményességét növeli, hanem a szocializációban is pozitív hatást fejt ki, mivel elengedhetetlen feltétele a bizalmon alapuló csoportkohézió és az együttműködési készség fejlettsége (Benda, 2002). Nagy József hangsúlyozza, hogy a nevelés feladata a szociális kompetencia önértelmező szintre fejlődésének segítése, amelynek központi eleme a kreativitás, feltétele pedig a szociális viselkedés szabályainak elsajátítása, az egyén döntési szabadságának, felelősségének hangsúlyozása (Nagy, 2000). A kooperatív csoportmunka során a diákok megtapasztalhatják a szolidaritás érzését, a másoknak nyújtott segítség hasznát (M. Nádas, 2000), illetve átélhetik a negatív érzelmek és a frusztráció feldolgozásának tapasztalatát is (Hunyadyné & M. Nádas, 2014).

A pedagógiában közel negyven éve ismert, a pedagógusképzésben jelen lévő, a pedagógus-továbbképzések kínálatában is szereplő, valamint a minősítési eljárás

során elvárásként megjelenő kooperatív tanulásszervezési eljárás a tanárszerepet is átalakította, hiszen a pedagógus a tanórán a kritikai gondolkodás kialakításában segédkező, a tanulási folyamatot szervező facilitátorként van jelen (Bárdossy et al., 2002). A kooperatív csoportmunkában hangsúlyos a tanórai tevékenység élmény jellege, ami a tanulási motivációt erősíti, és nagyszerű lehetőségeket biztosít arra is, hogy a feldolgozás módja differenciáltan történjen. Benda kiemeli továbbá az értékelés jelentőségét, valamint a pedagógus kettős szerepét, segítő és irányító funkcióját a tanulási folyamatban (Benda, 2002).

Számos előnye ellenére, mint például az együttműködési készség fejlesztése (Benda, 2002), a szociális viselkedés szabályainak elsajátítására (Nagy, 2000), a szolidaritás, a másoknak segítség tapasztalatának átélése (M. Nádasi, 2000), a negatív érzelmek és a frusztráció feldolgozásában való pozitív hatása (Hunyady & M. Nádasi, 2014) mégis kevésbé alkalmazott tanulásszervezési módszer a gyakorlatban.

## **Az esettanulmány bemutatása**

### ***A digitális távolléti oktatás során tapasztalt nehézségek***

Az online órák szervezése új kihívások elé állította a pedagógusokat országos szinten éppúgy, mint iskolában, a kaposvári Lorántffy Zsuzsanna Református Iskola gimnáziumában. Az online órák kezdetben hasonlóak voltak a tantermi frontális órákhoz, tulajdonképpen a frontális oktatás áthelyeződött a digitális térbe. Azonban hamar szembesültünk azzal, hogy az állandó visszajelzés hiánya, a meta-kommunikáció elmaradása miatt a megszokott 45 perc helyett jóval rövidebb időbe telik a tananyag előadása, illetve számos kétség merült fel az online oktatás hatékonyságával, az elsajátítandó ismeretek rögzülésével kapcsolatban. A november 11. utáni időszakban a digitális távolléti oktatásban az alábbi területeken tapasztaltunk leginkább nehézségeket: tanulásszervezés, ellenőrzés, motiválás, a diákok közérzete.

További nehézségként jelentkezett, hogy míg a tanórán az ellenőrzést közösen, szimultán végezzük, addig a távolléti oktatásban a tanár egyesével ellenőrzi a diákok javításra váró munkáit, ami óriási terhet ró a tanárookra, ráadásul a tanár nem lehet biztos abban, hogy a diák a visszaküldött munkát megnézi, a javításokat érteni fogja, és így ez eléri a célját.

A kétheti rendszerességgel megtartott gimnáziumi munkaközösségi értekezleteken egyre gyakrabban jelezték a kollégák, hogy a diákok motiválatlanabbak, ne-

hezen szólalnak meg maguktól, felszólításra is csak vonakodva válaszolnak, a kamerákat egyre ritkábban kapcsolják be, a félévi értekezleten pedig már arról számoltak be a tanárok, hogy egyáltalán nem használnak kamerát a tanulók a tanórák során.

A fentiekén kívül a szülők és az osztályfőnökök is többször említették, hogy a diákok lelkileg is nehezebben viselik a digitális távolléti oktatás okozta nehézségeket, a közérzetük romlik, sokaknál fizikai tünetek (fejfájás, gyomorfájás, szorongás) is jelentkeznek. Elszigeteltnek érzik magukat, hiszen napi több órát töltenek online órákat hallgatva a számítógépek előtt, az offline órák anyagát is a gép előtt ülve dolgozzák fel. Sokszor egész nap egyedül vannak, hiszen szüleik dolgoznak, barátaikkal nem tudnak találkozni, az egész napos digitális jelenlét után a szabad levegőn végzett fizikai aktivitásra csekély lehetőségük van.

### ***A kooperatív tanulás szervezése pandémia alatti alkalmazásával foglalkozó szakirodalmak***

Az utóbbi két évben számos magyar és külföldi szakirodalom foglalkozott és foglalkozik a digitális távolléti oktatás során tapasztalt nehézségekkel, azonban kevés tanulmány témája a kooperatív tanulás szervezése távolléti oktatás alatt történő alkalmazása. Magyarországon 2020 novemberében Arató Ferenc tartott előadást *A kooperatív paradigma alkalmazása: online és hibrid helyzetekben* címmel az online megrendezett *Digitális tér – Együttműködés a digitális térben, járványhelyzetben innen és túl* konferencián. A kooperatív tanulás pandémia alatti, a digitális távolléti oktatásban megvalósuló alkalmazását vizsgáló egyik tanulmányban a szerzők hangsúlyozzák a kooperatív tanulás online oktatásban való alkalmazásának hatékonyságát (Hutauruk & Silalahi, 2020). Egy 2020-ban 1364 tanár bevonásával elvégzett, a pandémia alatti digitális távolléti oktatás tanulságait vizsgáló, Szicíliában készült tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy elengedhetetlen a tanóra „frontális” részének újrastrukturálása, a külső kognitív terhelés csökkentése érdekében más technikákat kell alkalmazni, és növelni kell a kooperatív tevékenységeket a tanórán (La Marca & Martino, 2021).

Egy 2021-es, japán egyetemisták pandémia alatti online tanulásával foglalkozó tanulmány a tanulók szorongásának növekedésére hívja fel a figyelmet, valamint arra, hogy a diákok az online tanulás idején a tanárral és társakkal való interakció hiánya miatt elszigeteltnek és magányosnak érezték magukat, illetve elveszítették a tanulás iránti motivációjukat (Sugino, 2021). A tanulmány írója megállapítja továbbá, hogy az online, kis csoportban történő interakció azért is hasznos, mert a

tanulók érzik egymás jelenlétét, míg a korlátozott nonverbális kommunikáció csökkenti az érdeklődésüket és a motivációjukat (Sugino, 2021).

### ***Kooperatív tanulás a digitális távolléti oktatásban***

Az általam tanított osztályokban a diákok kooperatív csoportokban tanulnak. Szeptembertől kezdve úgy készítettem elő a tanévet, hogy egy esetleges online tanításra történő átállás esetén a kooperatív tanulás nyújtotta előnyök segítsék a tanári munkámat, illetve a diákok tanulását.

A kooperatív szerepeket tanév elején kiosztottam, így mindenki tudta, hogy csoportmunka esetén mi az ő feladata. Ezért amikor az online oktatásban csoportfeladatot kaptak, minden diák számára egyértelmű volt, hogy neki melyik feladatot kell elvégeznie, ez pedig számomra is megkönnyítette a feladatok kiosztását. Mivel úgy tapasztaltam, hogy az új anyag feldolgozása a tanóráinál rövidebb időt vett igénybe, az óra eleji ráhangolódás után legtöbbször a jelentésteremtés vagy a reflektálás szakaszára adtam 20 perces csoportmunkát. Projekt esetén az offline órára kaptak a diákok olyan feladatot, amit közösen oldottak meg, ezt azonban másik időpontra is ütemezhették a csoporttagok. Az első hullám alatti, tavaszi időszakban néhány diáknál azt tapasztaltam, hogy egyáltalán nem végezték el a feladatokat. Többszöri megkeresés, az osztályfőnök segítségének kérése, illetve a szülőkkel való kapcsolatfelvétel sem vezetett eredményre, szinte teljesen eltűntek a látókörömből. Ezért már szeptemberben tudatosítottam a diákokban, hogy az egyes csoportok tagjai felelősek egymásért, ha az egyikük nehézségbe ütközik, a többiek segítik és támogatják majd a munkáját, a csoportokat pedig ennek figyelembevételével alakítottam ki.

A kooperatív csoportmunkához az iskolában egységesen használt G Suite for Education platformon belül külön osztálytermeket hoztam létre az egyes csoportoknak. Az adott csoportokhoz csak az érintett tanulókat rendeltem hozzá, így amikor beléptek a kics csoport Meet-szobájába, csak ők voltak jelen, illetve én tudtam szükség esetén csatlakozni az adott szobához. A külön csoportszoba egyrészt biztosította a tagok számára azt, hogy ne feszélyezze őket az osztálytársak, adott esetben az online órákat hallgató barátok, szülők, testvérek jelenléte, másrészt lehetőséget nyújtott arra, hogy a diákok kommunikáljanak egymással, a feladat megoldásán túl így alkalmuk volt az őket frusztráló nehézségekről való beszélgetésre is. Számos szülő sérelmezte, hogy gyermeke az egész napját a számítógép előtt tölti, semmiféle kapcsolata nincs az osztálytársakkal, a kooperatív munka során viszont a tanulók folyamatosan párhuzamos interakciókat folytatnak egy-

mással, továbbá nagyobb hajlandóságot mutatnak a feladatok elkészítésére, ha azt nem egyedül, hanem a megszokott csoportokban kell elvégezniük.

Az online oktatás előrehaladtával egyre több tanár számolt be arról, hogy a diákok nem kapcsolják be a kamerájukat, azt állítva, hogy az nem működőképes, és csupán monogramok szerepelnek a diákok helyett a monitoron. Nem volt ritka az sem, hogy a diák bekapcsolódott az órába, közben pedig egy másik platformon játszott számítógépes játékokat, illetve filmsorozatokot nézett. A kooperatív csoportmunkánál egyrészt az építő egymásrautaltság révén biztosított, hogy csak abban az esetben születik meg a csoport által készített produktum, ha minden tanuló egyaránt részt vesz a munkában és elvégzi a saját feladatát, tehát mindenképpen kell a tananyaggal foglalkoznia. Másrészt a kis csoportok szobájába belépve arra lettem figyelmes, hogy a kisebb csoport biztonságában a tanulók nagyobb hajlandóságot mutatnak a kamera bekapcsolására, hiszen a feladat elvégzésében a meta-kommunikáció dekódolása is segíti őket<sup>1</sup> (Castelli & Savari, 2021). A csoportmunka elvégzéséhez Google Dokumentumot készítettem a feladathoz, melyet a csoportban tanuló diákok közösen szerkeszthettek. Az online közös dokumentum egy időben történő közös munkát tesz lehetővé a diákok számára, emellett pedig a tanár azt is nyomon követheti, illetve a későbbiek során ellenőrizheti, hogy melyik diák mit dolgozott, mennyiben járult hozzá a csoport produktumához.

A diákok egyéni munkájának ellenőrzése rengeteg időt igényel a tanártól, ennek elvégzése sokszor nehezen megoldható. A kooperatív csoportmunkában megoldott feladatok ellenőrzésekor viszont a csoport munkáját ellenőrzi a tanár, így esetemben a három főből álló idegen nyelv és a négy főből álló magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz rendelt csoportok munkájának kijavítása lényegesen kevesebb időt vett igénybe, hiszen minden csoportagnál ugyanaz szerepel a füzetben vagy a munkafüzetben. Erről a lefényképezett, majd fotóként az adott feladathoz feltöltött füzet ellenőrzésével bizonyosodhattam meg abban az esetben, ha nem online közös dokumentumot szerkesztettek a tanulók.

<sup>1</sup> Egy 2021-es tanulmány, amely azokat az okokat vizsgálta, hogy a diákok miért nem kapcsolták be a kamerájukat az online órák során, megállapítja, hogy a tanulók 90%-a a külső megjelenése miatti aggodalma, valamint a háttér láthatósága miatt nem kapcsolta be a kameráját.

### ***Tanulói visszajelzések***

Lényegesnek tartottam, hogy a tanulók véleményét is megkérdezzem a kooperatív csoportmunka digitális távolléti oktatás alatti alkalmazásáról, ezért 2021 szeptemberében anonim Google Form kérdőívvel kérdeztem meg őket a tapasztalataikról. A kérdőívben ötfokozatú Likert-skálán jelölhették be a válaszaikat, ahol az 1-es szám az egyáltalán nem igaz, az 5-ös pedig a teljesen igaz választ jelentette. Az általam tanított 56 diákból 51 diák töltötte ki a kérdőívet.

A kérdőív első kérdése arra vonatkozott, hogy milyen tantárgyaknál dolgoztak csoportban, ezt számmal jelölték, illetve több tantárgy esetén meg is nevezték az adott tantárgyakat. Erre azért volt szükség, mert van olyan osztály, ahol idegen nyelvet és magyar nyelv és irodalmat is tanítok, viszont ki szerettem volna zárni azt a lehetőséget, hogy egy másik tanár által kiadott, csoportban elvégzett feladat és az általam alkalmazott kooperatív csoportmunka tapasztalatai összemósódnak. A válaszadó tanulók 22%-a nem csupán kooperatív csoportmunkában, hanem egy másik tantárgy esetén hagyományos csoportmunkában is részt vett egy másik tantárgy tanóráin.

A válaszadó diákok 20%-a kevésbé találta érdekesnek a csoportmunkát a frontális oktatásnál, 40%-a a semleges 3-as lehetőséget választotta, míg 40%-uk érdekebbnek találta azt. Itt nem mutatkozott eltérés az összes válaszadó és a kooperatív csoportmunkában dolgozó diákok válaszai között.

Az egymás támogatására vonatkozó kérdésnél a tanulók 72%-a adott a közepesnél magasabb pontot, és nem volt jelentős eltérés a hagyományos csoportmunkában és a kooperatív csoportmunkában is részt vevő, valamint a csak kooperatív tanuló diákok válaszai között.

A tanulók 72%-a adott közepesnél jobb értékelést arra az állításra, hogy a „digitális távolléti oktatás alatt jól éreztem magam, amikor csoportban dolgoztunk”, és itt sem mutatkozott eltérés a hagyományos és kooperatív csoportmunkában, valamint a kizárólag kooperatív csoportmunkában dolgozó diákok értékelései között.

A motivációra vonatkozó állításra („csoportmunka közben motiváltabb voltam, mint amikor csak a tanár beszélt”) jellemzően azok a diákok válaszoltak 1-es és 2-es eredménnyel, akik nem csak kooperatív csoportmunkában dolgoztak a digitális távolléti oktatás alatt. A válaszadó diákok 77%-a ítélte meg úgy, hogy a csoportmunka alatti munkavégzésének hatékonysága nagyobb volt, mint akkor, amikor a tanár elmondja az anyagot („csoportmunka során hatékonyan dolgoztam”).



Mivel a kooperatív csoportmunka eredményessége nagymértékben függ attól, hogy a tanár mennyire átgondoltan tervezi meg az egyes szerepekhez tartozó feladatokat, annál az állításnál, hogy „a csoportmunka során mindenki részt vett a közös munkában”, arra számítottam, hogy jelentős eltérés fog mutatkozni a hagyományos és kooperatív csoportban is dolgozó, illetve a csak kooperatív csoportmunkában dolgozó diákok értékelése között. Előzetes feltételezésemmel ellentétben a kérdésre adott válaszok nem mutattak ilyen jellegű eltérést.

A Google Form nyitott végű kérdéseket is tartalmazott. Kértem a diákokat, hogy emeljenek ki olyan elemeket a csoportmunkából, amelyeket pozitívumként éltek meg. Minden diák megnevezett valamilyen pozitív elemet. A legtöbben a társakkal való beszélgetést és az együttlétet emelték ki pozitívumként. Számos tanuló kiemelte, hogy a csoportmunka alatt tudták egymást segíteni a feladatok elvégzésében, elmagyarázták egymásnak, amit a másik nem értett, megosztották egymással véleményüket, álláspontjukat, megtanultak közösen megoldani problémákat. Néhányan a csoportban elvégzett feladatok érdekességét emelték ki, illetve azt, hogy nem nekik kellett felosztaniuk őket egymás között. Sokan írták, hogy bátrabban meg mertek szólalni és el merték mondani az ötleteiket, mint amikor a teljes osztály jelen volt. Mások a jó hangulatot, a sok nevetést emelték ki, közelebb kerültek egymáshoz, olyan volt, mintha az osztályban dolgoznának a csoportban. Egy diák említette, hogy összetartóbbak és nyitottabbak lettek a többiek felé is. Többen írták, hogy könnyebb a tanulás, ha mindenki részt vesz a munkában. Akkor is együtt dolgozhattak, ha nem hagyhatták el a házat, tudták tartani egymással a kapcsolatot. Egy diák a gyors és kreatív feladatmegoldást emelte ki pozitívumként.

Arra is kíváncsi voltam, hogy mi volt az, amit negatívumként éltek meg. Erre 12 válasz érkezett, a többiek azt írták, hogy nem volt negatívum. Öt diák azt emelte ki, hogy nem mindenki vette ki a részét a munkából. Két tanuló szerint a tanár sokkal jobban el tudja magyarázni a tananyagot, mint ha ők dolgozzák fel csoportban.<sup>2</sup> Két diák azt nehezményezte, hogy ebben a munkaformában nem tud koncentrálni. Egy tanuló nem találta izgalmasnak a feladatokat, egy tanuló szerint nehéz online formában megvalósítani a csoportmunkát. Egy diák azt kifogásolta,

<sup>2</sup> Csakúgy, mint az osztályban végzett kooperatív csoportmunka során, az online térben is lényegesnek tartottam, hogy legyen tanári magyarázat és visszajelzés. Hogy ez ne maradjon el, minden tananyaghoz készítettem PPT-bemutatót, melyet narrációval láttam el, és feltettem a Google Classroom megfelelő mappájába, így a diákok nem maradtak tanári magyarázat nélkül, és a tananyagot többször is meghallgathatták.

hogy nem mindenkinek volt bekapcsolva a kamerája. Egy tanuló azt emelte ki negatívumként, hogy nem minden órán volt csoportmunka.

## Összegzés

A kooperatív tanulásszervezésnek a digitális távolléti oktatásban való alkalmazása tapasztalatom szerint megkönnyíti a tanár munkáját az óra előkészítése, lebonyolítása, valamint az ellenőrzés és az értékelés során egyaránt. A diákok számára a kooperatív tanulás megteremti azt a közeget, amelyben a folyamatos interakciók révén jobban viselik a frusztrációt, a kommunikáció pedig lehetővé teszi, hogy ne érezzék magukat elszigeteltnek. A kooperatív csoportmunka mint oktatásszervezési keret biztosítja, hogy a diák valóban a tananyaggal foglalkozzon a tanóra során.

## Irodalom

- Arató, F. & Varga, A. (2006). *Együtt-tanulók kézikönyve*. PTE BTK NTI [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_tanulasban\\_akadalyozottak/Egyutt-tanulok\\_kezikonyve.pdf](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/Egyutt-tanulok_kezikonyve.pdf) (2019. 09. 02.)
- Aronson, E. (1978). *A társas lény*. Akadémiai Kiadó.
- Bábosik, I. & Torgyik J. (Eds.) (2007). *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Bábosik, I., Borosán, L., Hunyady, Gy-né, M. Nádasi, M. & Schaffhauser, F. (2011). *Pedagógia az iskolában – A szociális életképesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Bárdossy, I. (1999). A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In Vastagh, Z. (Ed.), *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III* (pp. 4–17.). JPTE Tanárképző Intézet. <http://mek.oszk.hu/01800/01813/> (2019. 09. 02.)
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem.
- Benda, J. (2002). A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle* 52(9), 26–37.
- Castelli, F. R. & Sarvary, M. A. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Academic Practice in Ecology & Evolution* 11(8), 3565–3576. <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>

- Horváth, A. (1995). *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben*. OKI Iskolafejlesztési Központ.
- Hutauruk, A. & Silalahi, T. (2020). The Application of Cooperative Learning Model during Online Learning in the Pandemic Period. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)* 3(3). 1683–1691. <https://doi.org/10.33258/birci.v3i3.1100>
- Hunyady, Gy. & M. Nádas, M. (2014). *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös Kiadó. [https://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady\\_Nadas\\_Az\\_iskolakep\\_READER.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadas_Az_iskolakep_READER.pdf) (2019. 09. 23.)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1990). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Co.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kiadó.
- La Marca, A. & Martino, F. (2021). La percezione dei docenti di insegnamento-apprendimento nel periodo emergenziale COVID-19: una ricerca nella Scuola Siciliana. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. 13(21) 180–198. <http://annali.unife.it/adfd/article/view/2332/2166> (2021. 11. 28.)
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Óhidy, A. (2005). Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle* 55(12), 100–108.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. Longman.
- Sugino, C. (2021). Student Perceptions of a Synchronous Online Cooperative Learning Course in a Japanese Women’s University during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(5), 231. <https://doi.org/10.3390/educsci11050231>
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fozatba lépéshez, Kiegészítés, 2017.*  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/pem/idegen\\_nyelv\\_kieg\\_2017.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/idegen_nyelv_kieg_2017.pdf)  
(2021. 09. 24.)

## **Cooperative learning in times of distance learning**

The theory of cooperative learning has more than 40 years of studies and literature. It is mentioned by the Hungarian researcher Horváth as the method of efficient education (Horváth, 1995), Varga and Arató underline the fact that it can be productive only if all the principles are applied. They consider it as a teaching method, not a sort of techniques (Arató, Varga, 2006). Despite its numerous benefits such as the development of cooperation skills (Benda, 2002), or the acquirement of the rules of social behaviour (Nagy, 2000), the experience of the help to each other (M. Nádas, 2000), the elaboration of the frustration (Hunyady & M. Nádas, 2014), it is poorly applied in the practice of teaching. During COVID-19 pandemic use of cooperative learning provided many advantages. The purpose of this essay is to examine how cooperative learning can help students and teachers regarding organising learning, checking, increase student motivation and reinforce student's well-being.

Keywords: *cooperative learning, distance learning, organising learning, motivation*