

Németh Dorottya*

KOOPERATÍV TANULÁSI FORMÁK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI ÓRÁKON

A magyar mint idegen nyelv területén örvendetes módon bővült az utóbbi időkben a tananyagválaszték, a tankönyvírók, a szakmai műhelyek számos sikeres európai uniós pályázatban vesznek részt. A szakma felfedezett olyan új területeket is, amelyek megváltoztathatják mind az elméleti, mind a módszertani gyakorlatot a MID oktatásában (magyar–kínai kéttannyelvű iskola, felnőtt menekültek tanítása, nyelvvesztett nyugati szörvány, moldvai csángók stb.). A magyar mint idegen nyelvet tanulók úgy tűnik, egyre differenciáltabb nyelvi, társadalmi és kulturális háttérrel rendelkeznek, tanulási céljuk is jelentősen különbözhet. Ezért a magyar mint idegen nyelvet oktatók szakmai felkészültségére, módszertani tudására, a tananyagtervezés tudatos alkalmazására a korábbinál nagyobb mértékben van szükség. A nyelvészeti ismereteken túl hasznos ismernünk a csoportos nyelvtanulási helyzetekben alkalmazható pedagógiai eljárásokat is. Mindannyian, akik tanítottunk, tanítunk, számtalan példát tudnánk felsorolni azok közül a nehézségek és kihívások közül, amelyeket a csoportos nyelvtanulási helyzetek okoznak. Tudjuk, hogy nem csak azzal a feladattal kell megküzdenünk, hogy miből, mennyit, milyen sorrendben, milyen készségeket fejlesztve tanítsunk, hanem azzal is, hogyan tarthatjuk fenn a nyelvtanulók motivációját. Mitől érezheti hasznosnak és eredményesnek a nyelvtanfolyamot egy magasan kvalifikált európai menedzser, a józsefvárosi piac kereskedője, egy afgán menekült, egy ausztrál háziasszony és egy japán hegedűs, akik a tanterem falain kívül talán nem is találkozhatnak, de a nyelvórán egy csoportban ülnek?

1. Csoportdinamikai ismeretek

Bales szerint egy csoport sikere két tényezőtől függ. Attól, hogy milyen jól képes el látni az előtte álló feladatokat (*feladatfunkció*), és mennyire képes a csoporttagokban a csoport iránti elégedettséget fenntartani (*integratív vagy társas-emocionális funkció*) (vö. Forgács 2005).

* Németh Dorottya, PhD hallgató, nyelvtanár, Magyar Iskola Kht., dorinemeth@invitel.hu

Tuckmann feltételezése, hogy a csoportnak négy fejlődési szakaszon kell végigmennie, mielőtt véglegesen megerősödne: **alakulás** ('forming'), **viharzás** ('storming'), **normázás** ('norming'), végül **működés** ('performing'). Az **alakulás** egymás és a csoport előtt álló feladatok megismerése. A **viharzás** kritikus szakasz, amikor az egyéni különbségek is felszínre kerülnek, ez az a pont, mikor a csoportoknál elindul a csoportelhagyás. Ha a csoport valamelyik tagja nem találja meg a csoportban azokat az általa is preferált normák kialakításának lehetőségét továbbá, új csoportot keres, vagy magánórákat kezd venni. A **normázás** az a szakasz, amely közös csoportnormák, attitűdök és szerep meghatározások kialakítása és elfogadása révén ezek a konfliktusok megoldódnak. Végül a **működés** szakasza azt jelenti, hogy kialakul a személyes kapcsolatok és a feladatmegosztás szilárd mintája, ami lehetővé teszi, hogy a csoport elkezdje a működését (vö. Forgács i. m.).

2. Tanulási helyzetek csoportos nyelvórákon

A csoportkezelés szempontjából elkülöníthetünk: 1. **egyén központú**, 2. **versengő (kompetitív)** és 3. **kooperatív** tanulási helyzetet. Az **egyén központú (individuális)** tanulási helyzetben a diák önállóan, egyedül dolgozik, saját haladására, teljesítményére fókuszál. Mivel tanulási céljai nem függenek a többi diák tanulási céljaitól, ezért nem tartozik figyelemmel a többi diákok munkáját illetően. A tanár frontális óravezetése általában ezt a tanulási helyzetet okozza.

A **versengő (kompetitív)** helyzetben a diákok igaz, hogy együtt dolgoznak, de nem egymásért, hanem egymás ellen, így egymásrautaltságuk negatív irányú: valamely csoport sikere, a többi csoport bukását jelenti. Ezért csak kevés diák sikeres, és – amennyiben a tanár nem figyel tudatosan a változatos csoportalakításra – gyorsan kettéválik a nyelvi csoport győztesekre és vesztesekre. A nyelvi csoport szempontjából mind kettő tanulási helyzet veszélyes, főként, ha nem rövid, intenzív kurzusról vagy speciális nyelvvizsga előkészítőről, felvételi előkészítőről van szó. A dominánsan egyéni tanulási helyzetben a nyelvtanuló, ha nyelvi (társadalmi) céljai eléréséhez nem találja kielégítőnek a csoportot, lázadni kezd, osztálytermi konfliktusokat gerjeszt vagy elhagyja a csoportot. Versengő helyzetben a vesztes diákok ugyanezt teszik vagy megindul a verseny a tanár „kegyeiert”. Ezen nincs mit csodálkozni, hiszen a nyelvi csoportstruktúrában elfoglalt új pozíciója gyakran ütközik saját társadalmi csoportjában elfoglalt státuszával, rangjával. Írástudatlan vagy funkcionális analfabéta menekülteknél ez szinte általános jelenség, de egy sikeres, csak anyanyelvét beszélő üzletembernél is előfordulhat. A versengő helyzet tulajdonképpen ellenpontja a **kooperatív tanulási helyzet**. A csoportnormákat, a csoport életének ritmusát ebben a helyzetben a tanár tudatosan irányítja, egyrészt azzal a szándékkal, hogy kialakítsa a tanuláshoz szükséges optimális, aktivációs és motivációs szintet, másrészt a csoport tagjai között támogatóbb és elkötelezettebb kapcsolatot generáljon. A kooperatív stratégiákat használó nyelvtanuló a nyelvórákon nemcsak hatékonyan fejleszti a nyelvi logikai, beszéd és olvasási készségét, de különösen a migránsok (elsősorban menekültek) számára fontos az integrációs készség kialakításához, gyakorlásához. A kooperatív tanulási stratégiák

használata javítja a teljesítményt, növeli a diákok motivációját, önbecsülését és együttműködőbb szociális készségeket fejleszt. Minden tanár álma, hogy óráján létrejöjjön az ún. „flow” állapot: a diákok belefeledkeznek munkájukba, nagyon intenzív tanulási élményt élnek át.

Természetesen a nyelvtanárnak mindhárom említett tanulási helyzetet érdemes a nyelvórákon alkalmaznia, az egyéni tanulási helyzet ellenőrzéskor ajánlható, a versengő helyzetet az életkori sajátosságok figyelembe vételével pedig már működő, kialakult csoportnormák mentén dolgozó csoportban alkalmazzuk, amikor már nem frusztrációt, hanem játékot jelent.

3. A kooperatív tanulás kulcsfontosságú elemei

A kooperatív tanulás elsősorban Nyugat-Európában és Észak-Amerikában elterjedt tanulásszervezési módszer. Nem egyetlen módszernek tekinthető, hanem csoport-, osztály- és iskolaszintű együttműködésre épülő pedagógiai módszerek összessége. A kooperatív tanulás olyan tanulásszervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális motívumok és képességek, valamint a tanulási motívumok fejlesztése az egyidejű és egyenrangú cél. Nélkülözhetetlen elem a versengő helyzetben kialakuló „negatív egymásrautaltság” ellentétje: az (1) **építő egymásrautaltság**. A csoport céljait és feladatait annak függvényében alakítjuk ki, hogy a feladat eredményessége egymás munkájától függjön. Amennyiben nem vesz részt minden csoporttag a munkában, vagyis nem mindenki járul hozzá a csoport sikeréhez, nincs igazi kooperáció, nem beszélhetünk kooperatív tanulási helyzetről. A feladatot akkor tudják sikeresen megoldani a csoport tagjai, ha elköteleződnek, személyesen kötődnek a csoporthoz és a csoport céljaihoz. A személyközi dinamika (2) **szemtől szembeni támogató interakció** formájában manifesztálódik. Fontos a segítség, a bátorítás, egymás sikerének ünneplése és a diák rendelkezésére álló információ legnagyobb fokú megosztása. Az (3) **egyéni és csoportfelelősség** azt jelenti, hogy nemcsak a csoport elkötelezett a feladat sikeres végrehajtására, hanem a csoport minden egyes tagja is. Visszautalván a bales-i csoport siker definícióhoz, a kooperatív tanulásban az (4) **interperszonális és csoportképességek** egyaránt szükségesek. A feladatfunkciót ebben az esetben a tananyag elsajátítása jelenti, az integratív vagy társas-emocionális funkciót pedig a csoportmunka, a csoporthatékonyosság.

A kooperatív tanulás a hagyományostól eltérő szerepet kíván meg a pedagógustól, a frontális óravezetéssel szemben, nem a tanár személyisége áll a középpontban, hanem a diákok tevékenysége az elsőrangú, a tanár elsősorban szervező, segítő. A (5) **csoportmenedzsment** eszközeivel biztosítja az egyenlő részvételt, szervezi a párhuzamos interakciókat. A csoportközösséget nem külön eszközökkel, hanem a tanulási folyamatba beágyazva építi. A csoport működése szempontjából a feladat végzése közben a folyamatos monitoring kívánatos, a feladat végrehajtása után pedig a csoport munkájának elemzése és értékelése nem hagyható ki.

4. A kooperatív tanulás és a nyelvtanulás

Jacobs, Power, & Loh (2002) úgy definiálja a kooperatív tanulást, mint „olyan alapelvek és technikák összessége, amelyek abban segítik a diákokat, hogy hatékonyabban együtt dolgozzanak”. A szociálpszichológiai eredményeken kívül számos nyelv-elsajátítási hipotézis és elmélet támogatja a kooperatív tanulás fontosságát az L2 elsajátításakor. A mi esetünkben a nyelvelsajátítás helyett inkább a nyelvtanulás kifejezés a helytálló, hiszen a magyar mint idegen nyelvtanulók tanulása társadalmilag és nem biológiailag motivált. Természetesen nem tekintem át az összes nyelv-elsajátítási elméletet, csak rövid áttekintést nyújtok a kooperatív tanulóval összefüggésbe hozható nyelv-elsajátítási hipotézisekről.

A **Krashen-féle inputhipotézis** elmélete a spontán és az irányított nyelvtanulás közötti különbséget mutatja be. Kimondja, hogy az L2 elsajátítása úgy történik, hogy az írott vagy szóbeli nyelvi anyag jelentését megértjük. Így az olvasás és a hallott szöveg inputokat biztosít, amelyeket az agyunk hasznosít, hogy felépítse a nyelvi kompetenciát. A tudásunk úgy fejlődik, hogy mindig egy szinttel magasabb inputokat kapunk, mint ahol a jelenlegi kompetenciaszintünk áll. Ezért az ideális tananyag mindig csak egy kicsit bonyolultabb a nyelvtanulók szintjénél.

A kooperatív tanulási helyzetek az alábbiakban növelhetik az értési inputokat:

1. **a csoporttagok egymás számára maguk is inputként** szolgálhatnak a tanáron és a tananyag (tankönyv, kazetta, videó stb.) kívül. A csoporttagoktól érkező inputok érthetőbbek, hiszen feltehetőleg hasonló szókincset és nyelvtani szerkezeteket használ két, azonos nyelvi csoportban tanuló diák. Akad arra is példa, hogy a diákok egymásnak tanítanak meg olyan szerkezeteket, amelyeket a nyelvóra keretén belül még nem hallhattak, de az osztálytermen kívül már néhány diák használja. Éppen ezért a motiváló hatása igen jelentős.

2. A Krashen-modell szerint a tudatos tanulás akadályozhatja a természetes nyelv-elsajátítást, mégpedig azzal, hogy az állandó monitoring időigényességével feltartja a beszéd folyamatosságának kialakulását. Azoknál, akik túlzottan tartanak attól, hogy hibáznak, magas nyelvi szorongás alakulhat ki. A csoportmunka oldhatja ezt a feszültséget, ha csak 1-3 ember előtt kell beszélni. Ez pszichikailag támogatóbb, motiválóbb környezetet jelent, mintha a tanár vagy egy egész osztály előtt kellene ugyanezt tenni.

Az **interakciós hipotézis** értelmében a nyelvtanuló tárgyalást folytat a jelentésért. A nyelvtanuló az érthető nyelvi inputok számát azzal növeli, hogy folyamatos interakciót folytat a feladóval (interlocutor). Addig változtatja, módosítja, újra kezdi az interakciót, amíg meg nem érti az üzenetet. A nyelvtanuló ismétlést kér, magyaráz, tisztáz. Reid (1993) megállapítása alapján a „tárgyalás” nemcsak szóban, de írásban is történhet a csoporttársak között. A kooperatív tanulási helyzetben a csoportfeladat megoldása folyamán a csoporttársak munkájától függ egy-egy részfeladat megoldása. Ezért szükséges, hogy a csoport tagjai jelentéseket szerezzenek egymástól. Mind a nyelvtanulótól, mind a nyelvtanulótól gyengébb diáknak szüksége van arra, hogy továbbítsa a nála levő információt. A kooperatív osztálytermi gyakorlat bátorítja az osztálytermen kívüli kommunikációt is, nagymértékben

hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvtanuló felfegyverkezzen értést segítő formulákkal, ami különösen a magyar mint idegen nyelv tanulásakor fontos, hiszen a nyelvtanuló néhány hely kivételével a nyelvórán kívül anyanyelvi magyarral kommunikál.

A **kimeneti hipotézis** elmélete (Swain 1985) megfogalmazza, hogy ahhoz, hogy egy nyelvtanuló növelje idegen nyelvi kompetenciáját, szükséges generálnia a kimeneteket is beszéden és íráson keresztül, valamint visszajelzéseket kell kapnia a kimenet érthetőségéről. Az input, bár nagyon fontos, mégsem elegendő a nyelvtanuláshoz. A diákoknak nemcsak a jelentésre kell figyelniük, hanem a nyelvi folyamat szintaxisával is tisztában kell lenniük. A hallgatók tesztelhetik a saját hipotézisüket, hogy mi az, ami elfogadható, mi az, ami működik egy adott idegen nyelven. A kooperatív tanulási helyzet egyszerre több diák számára teszi lehetővé nagyszámú kimenet generálást, hiszen a tanulásszervezés olyan módon zajlik, hogy minden diáknak legyen lehetősége arra, hogy megszólaljon (l. párhuzamos interakció). A kooperatív csoportmunka abban különbözik a hagyományos csoportmunkától, hogy előbbinél minden diák olyan részfeladatot kap, amelyek elvégzése szükséges az egész feladat megoldásához. Tehát a diák olyan információval rendelkezik, amelynek csak ő van birtokában, így nemcsak egy-két diák végzi el a munkát – mint azt a hagyományos csoportmunkáról készült felmérések mutatják –, hanem minden diák közreműködésére szükség van. A szerepjátékok szintén alkalmasak arra, hogy eltérő kimeneteket hozzanak létre.

A kulturális elsajátítás elméletében a társadalmi tevékenység hangsúlyozott, a nyelv eszközként funkcionál a nyelvelsajátítás folyamatában. Vigotszkij (1978) az embereket nem elszigetelt egyéneknek, hanem történelmileg és kulturálisan beágyazott csoporttagoknak látja. A nyelv mint a külső és belső világ közötti kapocs, lehetőséget teremt arra, hogy mi is tanuljunk, de nagyobb jelentőséggel bír az, hogy segítjük egymást a tanulási folyamatban. Ezt a segítséget *scaffolding*-nak ('állványozás'-nak) nevezzük. A segítségnyújtó lehet a tanár, a csoporttársak, de más csoportok diákjai is. A szociokulturális elmélet szerint a megfelelő tanulási tér kialakítása az egyik legfontosabb teendő. Nyelvtanuláskor a nyelvhasználat egy specifikus kontextusban van jelen, a nyelvtanuló rendelkezésére nyelvi és nem nyelvi eszközök állnak, hogy megtanulja a nyelvet és tanuljon magáról is.

4. A tanár megváltozott szerepe és félelmei

Az angol szakirodalomban nagyszámú tanulmány foglalkozik a kooperatív tanulás és különféle készségek kapcsolatával, számos cikk ezek közül az idegennyelv-oktatás (elsősorban az angol) során alkalmazott módszereket elemzi. A kutatások bebizonyították, hogy fejleszti a felsőbb tanulmányokhoz szükséges olvasás- és íráskészséget (Slavin 1987), motiválja a tanulást (Garibaldi 1979), megnöveli a feladattal töltött időt (Cohen & Benton 1988), megnöveli az önbecsülést (Johnson & Johnson 1989) és pozitív társadalmi hozzáállást teremt (Lloyd 1988).

A kooperatív tanulásban a tanár szerepe, felkészültsége kulcsfontosságú. A tanár az előadást tartó személy helyett a tanulási folyamat vezetője lesz. A diákokra nagyobb felelősség hárul a saját haladásukat illetően. Természetesen, hogy a tanár

nagyobb döntési jogot tudjon adni a diákjainak, neki is nagyobb szabadsággal és tudással kell rendelkeznie.

A tanárnak az órájára nagyon tudatosan, gondosan kell készülnie. Célszerű a tananyag kiválasztásakor átgondolnia, hogy miként tud eleget tenni az alábbi szerepeknek: (1.) hogyan csoportosítja a diákokat, hogyan jelöli ki a feladatokat; (2.) hogyan monitoringozza a feladatok végrehajtása alatt a diákokat, hogyan avatkozik közbe, ha szükséges; (3.) hogyan értékeli a csoport munkáját, hogyan ellenőrzi a csoportokban elsajátított ismereteket.

A tanárok egyik félelme a kooperatív tanulással kapcsolatban az, hogy a gyengébb nyelvtudással rendelkező diákok nem vesznek részt a csoportmunkájában, a jobban teljesítők pedig dominánsabbak lesznek, átveszik a csoport irányítását. A tanárnak olyan csoportokat kell kialakítania, amelyekben minden diáknak megvan a szerepe, olyan feladatokat kell kitalálnia, amelynek megoldásához különböző intellektuális képességek szükségesek. Egyik diák sem rendelkezhet minden képességgel, de mindenkinek van valami erőssége (Cohen 1998). Saját gyakorlatom alapján mondhatom, hogy nagyon eredményes volt, amikor a gyengén beszélő vietnámi diákról (akivel nem szívesen gyakorolták a diákok a párbeszédet) éppen egy feladat megoldásának tervezésekor kiderült, hogy kitűnően rajzol. Így ő a szellemes, fantáziadús rajzaival járulhatott hozzá csoportja sikeréhez, és nem mellesleg saját jó teljesítménye miatt megszerették a csoporttársai. Ennek következtében rendszeresen kezdte látogatni az órákat és szorgalmasabban tanult.

A versenyhelyzetek, csoportkonfliktusok elkerülése miatt tanácsos változtatni a csoportok összetételét, hogy a diákok tanuljanak meg mindenkivel együttműködni. Multikulturális nyelvi csoportokban egy-egy országismereti, civilizációs témánál az eltérő nemzetiségű diákok dolgozhatnak együtt, sőt sokszor eltérő nyelvi szinten levő diákokat is bízhatunk meg közös feladattal, hiszen a kompetensebb diák képes arra, hogy elmagyarázza saját nyelvi szintjén és egyszerűsítve is az információt a nyelvíleg gyengébbnek.

Sokan tartanak attól, ha a diákok túl sokat beszélnek tanári kontroll nélkül, mert úgy gondolják, hogy ekkor egy helytelen, leegyszerűsített, életidegen nyelvhasználatot rögzítenek, és kialakul egy ún. „osztálytermi pidgin”. A kooperatív modell ebben az esetben úgy alkalmazandó, hogy a nyelvi formára fókuszáló feladatokat találunk ki. Ilyen lehet például, hogy a csoportok maguk próbálják felállítani a múlt idő paradigmáját vagy a tárgyas ragozás használatának szabályait. De összeszokott nyelvi csoportban indíthatunk hibavadászatot is, pl. a csoportok figyeljék meg, hogy a társaik jól használják-e a tárgyragot.

5. Az árvízi példa

2006 elején Magyarországot súlyos árvíz sújtotta, érthető módon az itt élő külföldieket is érdekelt, hogyan küzdünk meg ezzel a természeti katasztrófával, szeretnék volna követni a híreket a tévében, rádióban, interneten és magyar barátaitól, kollégáiktól is szerettek volna érdeklődni az árvízi helyzetről. Mivel a diákok motiváltsága igen erős volt a téma iránt, úgy határoztam, hogy a kooperatív módszer segít

ségével feldolgozzuk a témát egy **délelőtti óra (3x45 perc)** keretében. A kooperatív csoportmunka jó ötletnek bizonyult abból a szempontból is, hogy a különböző sajtóorgánumban más és más információkra fókuszáltak, így számos cikk elolvasása után lehetett csak összerakni a mozaikképet az árvízről. Az összegyűjtött újságcikkek és képek alapján különböző munkalapokat készítettem, és bevezető gyakorlatként az árvízzel kapcsolatos legfontosabb szavakat, kifejezéseket tanítottam meg. A szótanítás után kialakítottam a báziscsoportokat. A nyelvi csoportban tanuló 12 diákot 3 külön csoportba tettem, ügyelve arra, hogy nyelvi szint szerint heterogén csoportokat hozzak létre. Első feladatként a **báziscsoportban** szókártyák segítségével átismételték az árvízzel kapcsolatos szavakat (memóriajáték). Majd minden báziscsoportban helyet foglaló diák kapott egy számot (1–4), ez a szám mutatta meg, hogy melyik **munkacsoportban** fog dolgozni. A diákok megkelesték saját munkacsoportjukat, és megkapták tőlem az autentikus újságcikket, illetve a hozzátartozó munkalapot. A munkacsoportokba azonos nyelvi képességekkel rendelkező diákokat irányítottam, így képességeiknek megfelelő feladatot kapott mindenki. A gyengébbeknek a fotók alapján kellett összeállítania Magyarország árvízi térképét, bejelölni azokat a településeket, ahol gondot okoz a magas vízszint. A másik két csoport munkalapján a különböző nehézségi fokú, de más-más autentikus cikkekkal kapcsolatos kérdésekre kellett válaszolniuk, majd saját szavaikkal összefoglalták a cikk tartalmát. A munkalapok kitöltése után a munkacsoportokból visszatértek báziscsoportjukba, ahol megosztották a csoport többi tagjával saját feladatuk megoldását (szóban). A **báziscsoportok** ezután azt a feladatot kapták, hogy készítsenek egy közös tablót a hallottakról, készüljenek egy beszámolóval közösen a magyar árvízi helyzetről. Így ezek az **összegző tablók** váltak mind a tanári értékelés és ellenőrzés, mind a másik csoport ellenőrzésének alapjává, hiszen a csoportok a tabló elkészülte után megnézték, hogy a másik csoportokban milyen összefoglalás született. Az óra zárásaként átismételtük a főbb eseményeket, majd beszélgettünk a témáról.

Azon túlmenően, hogy számos nyelvi készséget fejlesztett az óra, kiemelkedő volt a diákok motivációja és információéhsége. Szívesen dolgoztak együtt és sokat tanulhattak egymástól. A kooperatív módszer segítségével az óra alatt nemcsak egy-két cikket tudtunk feldolgozni. Azok a diákok is fontosnak érezték munkájukat, akiknek egy autentikus cikk megértése komoly gondokat okozott volna. Így viszont csoporttársaiktól megtudták, hogy mit írnak az újságok az árvízi helyzetről.

6. Zárszó helyett

Minden iskola, minden csoport, minden diák valamiképpen különböző, mégis mint csoport, hasonló viselkedéseket produkálhat. Érdemes elgondolkozni azon, hogy tanárként hogyan lehet átadni úgy a magyar nyelvtudást, hogy a nyelvtanulás kognitív és csoportban átélt érzelmi élmény legyen a diákok számára.

A fenti szabálytalan óravázlat csak egyike azoknak a magyar mint idegen nyelv-órákon alkalmazott kooperatív gyakorlatoknak, amelyeket rendszeresen használ-

lunk óráinkon. Az előre megadott óravázlat talán bátorítást adhat a kollégáknak a módszer kipróbálásához és újabb ötletek megvalósításához.

Irodalom

- Cohen, E. G. & Benton, J. 1988. *Making groupwork work*. American Educator 12.
- Cohen, E. G. 1998. *Making cooperative learning equitable*. (Realizing a positive school climate.) Association for Supervision and Curriculum Development.
- Csepeli Gy. 1997. *A szociálpszichológia vázlat*. Jászöveg Műhely Kiadó, Budapest.
- Forgács J. 2005. *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Garibaldi, A. 1979. Affective contributions of cooperative and group goal structures. *Journal of Educational Psychology* 71: 788–794.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. 2002. *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. 1989. *Cooperative learning*. The Pointer 33.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Lloyd, J. W., Crowley, E. P., Kohler, F. W., & Strain, P. S. 1988. Redefining the applied research agenda: Cooperative learning, pre-referral, teacher consultation, and peer-mediated interventions. *Journal of Learning Disabilities* 21: 43–52.
- Reid, J. M. 1993. *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, N. Y. Prentice Hall.
- Slavin, R. E. 1987. *Cooperative learning and the cooperative school*. Educational Leadership 45.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House. 235–253.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Harvard University Press, Cambridge.