

Pedagógiai nézetek

Pedagógiai nézetek

Tanári mesterképzést bevezető
tanulási/tanítási program
oktatók és hallgatók számára

Dr. Bárdossy Ildikó
Dr. Dudás Margit



Pécsi Tudományegyetem • Pécs, 2011

© Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, 2011

ISBN 978-963-642-396-4

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszachenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Lektorálta: Adonyiné Gábori Mária

A kiadásért felel: Fischer Ferenc a PTE BTK dékánja

Terjedelem: 12,5 A/4 nyomdai ív

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	5
A „Pedagógiai nézetek” program kutatási és képzési háttere	7
A tanulóként szerzett tapasztalatok	7
A nézetek (hitek, személyes elméletek, vélekedések, meggyőződések) fogalmának értelmezései	8
A hallgatói nézetek szerepe és jelentősége a tanárképzési folyamatban	10
A nézetek feltárásának módszerei	12
A nézet-vizsgálatok néhány eredménye	15
Összefoglalás	17
Záró gondolatok	18
A „Pedagógiai nézetek” program célja, tantervi helye, felépítése	23
A „Pedagógiai nézetek” program témakörei/tanulási egységei	25
1. Bemutatkozás, ismerkedés, a kurzus programjának megtervezése	27
2. A pedagógiai nézetek fogalma és jelentősége	41
3. Az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás alapozása	49
4. Hasonlatok/metaforák – tanárokról, diákokról, tanításról, tanulásról, iskoláról	63
5. A tanári mesterség, a tanári szakértelem tartalma	79
6. A tanári szakértelem, a tanári mesterség szakirodalmi értelmezései	87
7. Diákok és iskolák	99

8. Tanulás és tanítás	117
9. A tanári gyakorlat és a pedagógiai nézetek kapcsolata	127
10. A tanári szakértelem, a tanári mesterség tanulhatósága	149
11. A kurzus zárása és értékelése	165
12. A hallgatói portfóliók bemutatása és értékelése	169
Függelék – A „Pedagógiai nézetek” programban alkalmazott interaktív és reflektív tanulási/gondolkodási technikák leírásai	173
Melléklet – „A pedagógiai nézetek fogalma és jelentősége” PowerPoint-bemutató jegyzetoldala	193

BEVEZETÉS

A „Pedagógiai nézetek” tanulási/tanítási program a tanári mesterképzés előkészítő/bevezető kurzusa lehet. A tanárrá válás személyes önfejlesztő folyamatát támogatja, mert lehetőséget ad a résztvevő hallgatóknak arra, hogy tudatosítsák és megosszák egymással a diákként megszerzett személyes/iskolai tapasztalataikból származó pedagógiai nézeteiket. A pedagógiai nézetek (hitek, vélekedések, meggyőződések, személyes elméletek) feltérképezése a „saját pedagógia” tudatosítása és reflektálása a tanári mesterszak lényegiségének átgondolásában és a további szakmai fejlődésben segíti a tanárjelölteket.

A program ajánlható még kezdő tanárok, pályakezdőkkel foglalkozó mentorok számára. Megfelelő adaptációval pedagógiai továbbképzések, pedagógus szakvizsgás képzések során is felhasználható.

A pedagógiai nézetek kutatása, a képzésben megvalósítható feltárása és reflektálása ma már nem ismeretlen területe sem a hazai neveléstudománynak, sem a tanárképzési gyakorlatnak. A pedagógiai nézetek fogalom széles körű nemzetközi szakirodalomra támaszkodó értelmezése mellett megjelentek a kezdő, illetve már több éve pályán működő pedagógusok, valamint a hallgatók nézeteinek megismerésére irányuló hazai kutatások. Ismert az is, hogy a pedagógiai nézetek feltárása és reflexiója a tanárképzés eredményességének „kulcsát” is jelenti.

A kutatási eredmények ugyanis azt bizonyítják, hogy a tanárképzés eredményessége érdekében szükséges és lehetséges a hallgatók – képzést megelőző iskolázási tapasztalataiból kialakult – pedagógia nézeteinek, személyes elméleteinek a feltárása és reflektálása.

Szükséges azért, mert a hallgatók többnyire nem tudatosítják, hogy magukkal hozzák a képzésbe korábbi személyes és iskolai élményeiket, az ezek nyomán kialakult személyes elméleteiket, pedagógiai nézeteiket. Mint ahogyan annak sincsenek tudatában, hogy e hitek, vélekedések, meggyőződések befolyásolják/meghatározzák tanulmányaikat, pontosabban „filterként szűrik” a képzési tartalmakat. Ennek következtében a tanárképzés során alapvetően azokat a tudáselemeket építik be meglévő gondolkodási-fogalmi kereteikbe, amelyek a nézeteikkel egybeesnek.

Lehetséges azért, mert vannak alkalmas módszerek a képzésbe belépéskor már kialakult „saját pedagógia”, az eredményesség kulcsát jelentő nézetek feltárására, explicitté tételére.

E tanulási/tanítási program első egysége adekvát szakirodalmi áttekintéssel tárja fel a pedagógiai nézetek kutatásának tartalmát, irányait, eredményeit, alapvető orientációul szolgálva a program felhasználóinak, vagyis oktatóknak és hallgatóknak egyaránt.

A második egység bontja ki a „Pedagógiai nézetek” program célját, témaköreit/tanulási egységeit. Az egymásra épülő témák úgy tartalmukban, mint feldolgozási módjaikban (feladataikban, tanulásszervezési javaslatokban, értékelési megoldásaikban) alternatívákat, választási lehetőségeket, átgondolható és továbbfejleszthető szempontokat kínálnak az együtt tanuló és gondolkodó hallgatói csoportoknak, a programot adaptáló, hallgatóikkal együttműködő oktatóknak.

Pécs, 2011. tavasz

A szerzők

A „PEDAGÓGIAI NÉZETEK” PROGRAM KUTATÁSI ÉS KÉPZÉSI HÁTTERE

A TANULÓKÉNT SZERZETT TAPASZTALATOK

Ez a fejezet arra vállalkozik, hogy a programot adaptáló oktatóknak, a program szerint tanuló hallgatóknak nyújtson orientációt, s egyúttal egyfajta ráhangolódást a program tárgykörére – a pedagógiai nézetekre – vonatkozóan. E fejezet funkciója egyrészt az, hogy oktató és hallgató számára egyaránt láthatóvá tegye a pedagógia nézetek értelmezésének, kutatásának hátterét, továbbá az ilyen tárgyú kurzusok, programok létrehozásának, megvalósításának létjogosultságát a pedagógusképzésben, a tanári szakmára való felkészülésben, a szakmai továbbképzésben. E fejezet funkciója másrészt az is, hogy a vonatkozó szakirodalmi eredmények feltárásával ösztönözze a felhasználókat a téma mélyebb tanulmányozására, vagy éppen kutatására.

Kedves Hallgatók, kedves Kollégák!

Szíves figyelmükbe ajánljuk tehát az alábbi fejezetet a témában való előzetes vagy további tájékozódásra, ismereteik bővítésére vagy felfrissítésére. Ha kedvet éreznek hozzá, kérjük, vállalkozzanak a fejezetvégi feladat megoldására is.

Kutatási és képzési tapasztalatok szerint a felsőoktatásba belépő hallgatók nem „tisztá lappal” érkeznek. Tizenkét/tizennégy év alatt összegyűjtött személyes tapasztalattal rendelkeznek az iskoláról, a tanulásról és a tanításról. A tanulóként szerzett élmények a felnőtté válás folyamatában átalakulnak, vélekedésekké, meggyőződésekké formálódnak, és a szemléletmódban, a saját, személyes elméletekben élnek tovább. Ezért a felsőoktatásba belépő hallgató sok mindent „tud”, „tudni vél”, „hisz” az iskoláról, a tanárokról, a tanításról, a tanulásról, a diákokról és önmagáról. Ez a „tudás”, „hit”, „vélekedés”, „meggyőződés” elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jött létre, ezért többnyire implicit, kívül van a tudatosság határán.

A pályaszocializációval foglalkozó kutatások ismerték fel először, hogy ezek a rejtett tartalmak hatással vannak a képzésre, befolyásolják a pedagógiai/tanári szakmára felkészülő hallgató gondolkodását, épülő saját pedagógiai filozófiáját. A hivatásszemélyiség fejlesztésére, a szakmai identitás kialakításának lehetőségeire irányuló kutatásokban és képzésfejlesztési törekvésekben fontosnak tartották a hallgatók pályaválasztási motívumainak, saját élettörténeteinek, a tanári szerepről korábbi élményeik alapján kialakult felfogásainak a feltárását (Bagdy, 1996). Építettek a képzést megelőző időszak tapasztalataira, de nem vizsgálták azt, hogy milyen hatással vannak/lehetnek a tanulóként szerzett tapasztalatok a képzés eredményességére.

E kérdés megfogalmazása és kutatásának szükségessége a konstruktivizmus fejlődésével elinduló pedagógus-kutatások eredményei nyomán merült fel. Ezek a kutatások bizonyították, hogy korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten lévő pszichikus konstrukciók, nézetek, hitek befolyásolják a tanárok gondolkodását és gyakorlatát.

Ennek következtében más megvilágításba került az a – képzők előtt ismert – jelenség, hogy a hallgatók is személyes iskolai tapasztalatokkal érkeznek. Feltételezhető volt, hogy a tanulóként szerzett élmények számukra is nézetek, hitek forrását jelentik: a hallgató úgy lép be a képzésbe, hogy vannak a tanári szakmával és önmagával kapcsolatos, tehát a képzés szempontjából releváns nézetei. A kutatások a nézetek vizsgálata felé fordultak, a hallgatók korábbi iskolai tapasztalataiból származó nézeteinek feltárását, és ezek képzésben betöltött szerepének megismerését tekintették kulcsproblémának. Az alábbi kérdésekre kerestek válaszokat: milyen belépő nézetekkel érkeznek a hallgatók a képzésbe, hogyan értelmezik és értékelik korábbi élményeiket és tapasztalataikat, hogyan és milyen módszerekkel tehetők explicitté a nézetek, mi történik a képzésben a nézetekkel, változik-e a képzés során a tanárjelölt gondolkodása és szemléletmódja, hogyan használhatók fel a korábbi tapasztalatok és ezek nyomán kialakult nézetek a szakmai tudás, a saját tanári filozófia építésére?

A következőkben a tanulóként szerzett tapasztalatok következtében kialakult pedagógiai nézetek vizsgálatával foglalkozó kutatások legfontosabb eredményeit ismerhetjük meg. Először áttekintjük a nézetek fogalmának meghatározásait és a képzés eredményességére kifejtett hatásuk jelentőségét, majd bemutatjuk a nézetek feltárására alkalmas módszereket, illetve a belépő nézetek vizsgálatának kutatási eredményeit.

A hallgatók nézeteinek feltárásával kapcsolatos eredmények megismerése és felhasználása a képzés tartalmának és módszertanának fejlesztéséhez járulhat hozzá. A képzés hatékonyságát és eredményességét is befolyásolhatja, mert tanulságokat jelent képzők és hallgatók számára egyaránt. A hallgató szempontjából a tanárrá válás önfejlesztési folyamatának tudatosabb tervezését és megvalósítását segítheti elő. A képzők számára pedig a belépő nézeteket figyelembe vevő és arra tekintettel levő képzési folyamat felépítését teszi lehetővé, ezzel szolgálva a pedagógiai/tanári szakmára való sikeresebb felkészítést.

A NÉZETEK FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSEI

Az angol nyelvű szakirodalomban a nézetek (beliefs) fogalma többféle tartalommal jelenik meg. Ezeknek az értelmezéseknek közös pontja, hogy a kutatók a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik. A nézetek fogalmának megközelítésében tapasztalható eltérés abban van, hogy a nézeteket hogyan különböztetik meg a hasonló konstrukcióktól – a tudástól és az attitűdöktől –, illetve abban, hogy mennyire tekintik elméleti jellegűnek és mennyire konkrét, képekben kifejeződő, szemléletes képződményeknek.

Pajares a nézetek kutatási eredményeit összegző tanulmányában áttekintette azokat a kutatásokat, amelyekben tanárok és tanárjelöltek nézeteit vizsgálták. Elsősorban a tudástól való megkülönböztetésre koncentrált, és egy kiterjesztett álláspontot fogalmazott meg: a tapasztalatokból származó személyes konstrukciók – „attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekonceptiók, feltevések, személyes elméletek” – nézeteknek, illetve „álruhába öltöztetett nézeteknek” tekinthetők (Pajares, 1992. 309.).

A nézetek és az attitűdök hasonlóságait és különbözőségeit Richardson tanulmányozta azoknak a kutatásoknak a számba vételével, amelyeket az attitűdök és a nézetek feltárására, illetve megváltoztatására terveztek és valósítottak meg. Megállapította, hogy a nézetek szorosan összefonódnak az attitűdökkel, nehéz pontosan elkülöníteni őket egymástól. Szerinte az elkülönítés egyik szempontja az lehet, hogy a nézetek természete inkább kognitív, az attitűdöké inkább affektív.

A különböző kutatók álláspontjának összegzésével a nézetek egy lehetséges definíciójának megalkotására is vállalkozott: a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996. 103.).

A tanári nézetekre vonatkozó kutatások eredményeinek – a fogalom értelmezési különbségeitől függetlenül – egyértelmű közös pontja, hogy a nézetek forrása a személyes és iskolai tapasztalat, illetve az, hogy a nézetek és a cselekvés kölcsönösen hatnak egymásra. „A nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de a cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre, ezáltal okozva változást és/vagy gyarapodást” (Richardson, 1996. 104.).

A nézetek tulajdonságaira vonatkozó kutatásokból kiemelhető néhány eredmény:

„a nézetek korán kialakulnak és nehezen változnak meg”;

„a nézetrendszernek adaptív funkciója van, azaz segíti az egyént, hogy definiálja és megértse a világot és saját magát”;

„a tudás és a nézetek bonyolultan összefonódnak, de a nézetek értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyen keresztül értelmezzük az új jelenségeket”;

„az egyén nézetei jelentősen befolyásolják a viselkedését”;

„a tanításról való nézetek már kialakultak és megalapozottak, mikorra a diák eljut a felsőoktatásba” (Pajares, 1992. 324-325.).

A nézetek tartalmára, a vélekedések és elkötelezettségek jelentésére vonatkozó kutatási eredményeket Calderhead ismertette. Az 1985-1995 között megjelent publikációk alapján megállapította, hogy a kutatók öt területet találtak, ahol a tanárok jelentős nézetekkel rendelkeztek: a tanulókról és a tanulásról (1), a tanításról (2), a tantárgyról (3), a tanítás tanulásáról (4), önmagukról és a tanári szerepről (5) (Calderhead, 1996).

A nézetekkel kapcsolatos kutatások megjelenéséről, kérdésfeltevéseiről és eredményeiről magyar nyelven Falus Iván tanulmányai (Falus, 1998, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b) adnak részletes és összehasonlító áttekintést. Falus szerint a tanári nézetekre vonatkozó kutatásokban közös az a felismerés, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket” (Falus, 2001a. 23.).

A nézetek (nézetrendszerek) értelmezése mellett megjelenő fogalmak közötti összefüggésekkel kapcsolatban Falus azt írta, hogy a gyakorlati tudás, az értékelő rendszer és a nézet (szubjektív elmélet) elnevezés „lényegében három különböző aspektusból ragadja meg a pedagógus gyakorlatból származó, nézetek, szubjektív elméletek formáját öltő, a környező világ strukturálását, értékelését segítő tudását. Az első elnevezés főként e tudás forrását, közegét, a második alapvető funkcióját, míg a harmadik megjelenési formáját, jellegét emeli ki” (Falus, 2001b. 23.).

A HALLGATÓI NÉZETEK SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE A TANÁRKÉPZÉSI FOLYAMATBAN

A nézetek vizsgálatának eredményei hatottak a tanárképzés kutatására is, mert bizonyítható volt, hogy a nézetek nem csak a tanárok gondolkodására és tevékenységére vannak hatással, hanem a tanárjelöltek szakmai fejlődésére is. Számos kutatás eredménye szerint a képzésbe belépő fiatal felnőttek – a korábbi személyes és iskolai tapasztalataik nyomán kialakult – a képzés szempontjából releváns, a tanári szakmával és a saját személyiségükkel kapcsolatos nézetekkel rendelkeznek (Pajares, 1992).

Ezek alapján további kutatások indultak el, melyek a nézetek képzésben betöltött szerepére irányultak. Céljuk a nézetek megismerése és a tanárképzés eredményesebbé tétele volt. A kutatások bizonyították egyrészt azt, hogy a tanárrá válás fő meghatározói a tanulóként szerzett ismeretek. Másrészt azt is, hogy a nézetek (hitek, meggyőződések, vélekedések, személyes elméletek, vélekedések, személyes gyakorlati tudás)¹ a képzést megelőző személyes és/vagy tapasztalatok eredményeképpen nem csak kialakulnak, mire a hallgató belép a képzésbe, hanem meghatározó szerepet is töltenek be a tanárrá válás folyamatában.

Ezek a nézetek „értelmezési lencseként” szolgálnak, amelynek segítségével a tanárjelöltek és a kezdő tanárok értelmezik saját tapasztalataikat, és megpróbálják megoldani a tanulás és a tanítás során felmerülő problémáikat (Bullough, 1997a. 95.). Egy másik megközelítésben a hallgatók prekonceptiói a tanításról „intuitív ernyők”, amelyek filterként szűrik meg a képzési kurzusok munkáját, tapasztalatait és információit (Goodman, 1988).

A kutatások szerint a nézetek legfontosabb tulajdonsága az, hogy szűrőként funkcionálnak és befolyásolják a képzés eredményességét. Meghatározzák, hogy a hallgatók mit tanulnak meg a képzésből és azt is, hogy később hogyan fognak tanítani; pozitívan vagy negatívan viszonyulnak-e a képzési programokhoz; mit és milyen mértékben sajátítanak el tanulmányaik során; hogyan értelmezik a helyzeteket, hogyan közelítik meg a képzési tartalmakat (Calderhead, 1996; Goodman, 1988; Pajares, 1992).

A hallgatói nézetek filter szerepét bizonyító kutatások hatásaként egyértelművé vált, hogy a képzés eredményessége érdekében szükség van arra, hogy a nézetek feltárása és szükség szerinti megváltoztatása a képzés fókuszában legyen. A tanárképzésben segíteni kell a hallgatókat rejtett nézeteik megvizsgálásában és megváltoztatásában. Ha nem történik meg a hallgatói nézetek feltárása, szükség esetén a módosítása, akkor hatástalan maradhat a képzésben mozgósítható, megszerezhető tudás.

A kutatások eredményei arra is felhívták a kutatók és a képzők figyelmét, hogy a tanárok és a tanárjelöltek szakmai fejlődésének egyik legfontosabb aspektusa az a folyamat, amelyben az implicit nézetek, nézetrendszerek explicitté válnak. Ebben a folyamatban alakíthatnak ki a tanárok és hallgatók módszereket és eszközöket arra, hogy beszélni és gondolkodni tudjanak tanulásukról, saját szakmájukról, osztálytermi gyakorlatukról, valamint képesek legyenek megfogalmazni és felülvizsgálni nézeteiket, felderíteni az esetleges ellentmondásokat, mert ennek következményeként tudnak nagyobb kontrollt gyakorolni saját professzionális fejlődésük felett (Freeman, 1991).

¹ A pedagógiai nézetek fogalmi megjelenítése a különböző kutatásokban többféleképpen valósul meg, ld. a zárójelben írt kifejezéseket.

A nézetek feltárásának megvalósításához a reflexió, a reflektivitás régi-új gondolata adott módszereket, eszközöket és szempontokat annak hangsúlyozásával, hogy a reflektív, tevékenységüket tudatosítani képes tanárok képzése érdekében szükség van a tanárjelöltek elképzeléseinek, vélekedéseinek, előfeltevéseinek, képzeinek, belső képeinek a feltárására, tudatosítására (Loughran, 1996; Szabó, 1999).

A magyar szakirodalomban Hunyady Györgyné fogalmazta meg elsőként a hallgatók korábbi iskolai élményeinek hatását. „Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumaik vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben. Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás-rendszert alkotnak” (Hunyadyné, 1993. 165.).

A német nyelvű szakirodalomra és saját tapasztalataira építve írta le M. Nádas Mária a „hétköznapi pedagógiai elméletek” forrásait és jelentőségét, valamint a képzés felelősségét és célját. A pedagógusjelöltek „hétköznapi pedagógiai elméletekkel vesznek részt a didaktikai képzésben. Már az első szemeszter első napján tud minden hallgató válaszolni arra a kérdésre, hogy mi az oktatás célja, mi legyen az oktatás tartalma, hogyan kell tanítani, milyenek legyenek a tanulók, a pedagógusok. A képzés végére – ha az oktatás során sor került a hallgatók egyéni nézeteinek és a feldolgozott didaktikaelmélet szembesítésére, ha az oktatásban való részvétel a hallgatót érzelmileg pozitívan érintette, ha módja volt az elmélet gyakorlati működéséről meggyőződni – a hallgatók hétköznapi tudása átalakul (nem eltűnik!), mondjuk így: »egyéni, integrált pedagógiai elméletté« válik” (M. Nádas, 2002, 211-212.).

Nahalka István a modern tanítási gyakorlat elterjedésének egyik lehetőségét látja abban, ha a képzés foglalkozik a hallgatók belépő nézeteinek megismerésével és alakításával. „A hallgatók számára biztosítani kell, hogy megismerjék saját álláspontjuk, elképzeléseik, hiteik, elméleteik lényegét, ezeket összevethessék a tradicionális vagy újabb elméletekkel, amelyeket a pedagógia kidolgozott, biztosítani kell a választás lehetőségét, a saját, kiforrott elképzelések konstrukcióját” (Nahalka, 2003a, 29.).

Falus Iván tanulmányai mutatják be azt a pedagógusképzési modellt, amely figyelembe veszi a képzésbe belépő hallgatók előzetes tapasztalatait, időt és gondot fordít e tapasztalatokból eredő nézetek feltárására annak érdekében, hogy a feltárási, a tudatosítási folyamat módszereket és eszközöket adjon a hallgatónak saját nézetei megfogalmazására, felülvizsgálatára, módosítására, személyes gyakorlati tudása kialakítására (Falus, 2001a, 2001b, 2001d, 2004).

A pedagógusképzés továbbfejlesztésének útjait, módjait Falus az alábbi módon fogalmazza meg: „olyan pedagógusképzésre van szükség,

amely lehetőséget ad a hallgatóknak arra, hogy felszínre hozzák, tudatosítsák – többnyire nem tudatos – belépő nézeteiket,

egy viszonylag korszerű gyakorlathoz kapcsolódóan, valamint külső forrásokból (előadások, szakirodalom, személyes tapasztalatcserek) származó ismeretek felhasználásával megformálják saját, személyes gyakorlati pedagógiai tudásukat,

amely lehetővé teszi számukra az iskolai oktató-nevelő munka eredményes ellátását, valamint e munka folyamatos reflexiója, kutatói szemléletű megközelítése által a folyamatos szakmai fejlődést” (Falus, 2002a. 73.).

Több kutatás hangsúlyozza a képzők felelősségét, az általuk kifejtett hatás jelentőségét, rámutat a képzésben oktatók nézetei és a képzés gyakorlata közötti összefüggésekre (Kane – Sandretto – Heath, 2002; Loughran – Russel, 1997).

Az alábbi kiemelés jól példázza a képzők törekvéseit és szemléletmódját: „Mi mindannyian tiszteljük és elfogadjuk hallgatóinkat és nézeteiket – még ha nem is mindig értünk egyet velük –, mert tudjuk, hogy nem változtathatjuk meg a hallgatók nézeteit. Viszont azt is tudjuk, hogy ők dönthetnek arról, hogy megváltoztatják-e vagy sem. Az a célunk, hogy a diákok felismerjék és tudják, hogy milyen nézeteket vallanak. Nem arra törekszem, hogy megváltoztassam diákjaim vagy akár egy diákom nézeteit is. A legtöbb esetben sok olyan alapvető fontosságú elem van diákjaim gondolkodásában, melyeket nagyra becsülök, és szeretném, hogy azok fennmaradjanak, a hallgatók megőrizték azokat. A fő célom a tanárjelöltek támogatása abban, hogy meglássák, miként gondolkodnak, és mit tudnak hasznosítani a saját tapasztalataikból, nézeteikből, miközben tanárként fejlődnek” (Guilfoyle – Hamilton – Pinnegar, 1997. 190.).

A NÉZETEK FELTÁRÁSÁNAK MÓDSZEREI

A tanári és hallgatói nézetek empirikus vizsgálatára először a hagyományos feltáró módszereket – kérdőív, interjú – alkalmazták a kutatók.

Kérdőívvel térképezték fel a hatékony, sikeres tanárra vonatkozó hallgatói előfeltevéseket (Minor – Onwuegbuzie – Witcher, 2002), valamint a jó osztályvezetésre és a tanár ellenőrző munkájára (Johnson, 1994) vonatkozó nézeteket. Nettle a nézetek változásait vizsgálta a tanítási gyakorlat előtt és után kitöltött kérdőívekkel és a nézetek stabilitására és változására is talált bizonyítékokat (Nettle, 1998). A nézetek és a gyakorlat kölcsönös egymásra hatásának feltárására mélyinterjúk, tanárokkal/diákokkal folytatott viták és megbeszélések, illetve azok elemzése adott lehetőséget (Richardson – Anders – Tidwell – Lloyd, 1991, idézi Richardson, 1996). A „jó tanárral” kapcsolatos vélekedések feltárására a Kelly által kifejlesztett, a kérdőív és az interjú sajátos ötvözetét jelentő szereprepertoár-rács technikát használták (Corporal, 1991).

A nézeteket alkotó és meghatározó, nehezen közelíthető tartalmak megragadására új kutatási módszerek fejlődtek ki. Ezek egyike a fogalomtérkép módszer.

A fogalomtérkép alkalmazásakor a vizsgált személyek nézeteik, vélekedéseik bizonyos területéről, annak tartalmáról készítik el az adott fogalom jelentéshálóját, a fogalom tartalmának és szerkezetének kétdimenziós ábrázolását. A fogalomtérkép a központi fogalom terjedelmét kibontó szavakból és kifejezésekből, valamint az ezeket összekötő – a közöttük lévő kapcsolatot jelentő – vonalak hálózatából áll. A kutatók strukturálatlan térképezésnek tekintik az adott fogalom asszociáció útján elkészült hálóját. Ha előre megadott fogalomlista elemeit kell elrendezniük a vizsgált személyeknek, megmutatni a központi fogalomhoz kapcsolódásokat, vagy előírt szerkezetet kitölteni, akkor az elkészült háló – és az alkalmazott módszer – a „rendezett fa” nevet kapja. A különböző időpontokban készített fogalomtérképekkel fejlődési folyamatot is nyomon lehet követni (Beyerbach, 1988; Calderhead, 1996; Morine-Dersheimer, 1993).

Fogalomtérképet és mondatbefejezést alkalmaztak egyes kutatók a hallgatók és mentoraik nézeteinek vizsgálatához (Zanting – Verloop – Vermunt, 2001).

Egy másik kutatásban támogatott felidézéssel és fogalomtérkép készítésével tárták fel a hallgatók mentoraik gyakorlati tudását. Ezt hasonlították össze azzal, ahogyan a mentorok tanítottak. A mentor gyakorlati tudása és tanítási gyakorlata közötti kapcsolat felismerése közvetett módon segítette a hallgatók saját gyakorlati tudásának fejlődését is (Meijer – Zanting – Verloop, 2002).

A tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok/hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhetők, nem mindig fejezhetők ki verbálisan. Wubbels azt feltételezte, hogy a hallgatók preconcepciói egy „világképet” alkotnak, szimbólumokkal írhatók le, az ún. „jobb agyfélteke-stratégiákkal” tárhatók fel, és ily módon is befolyásolhatók (Wubbels, 1992).

A nézetek feltárására kialakult legújabb módszer a képekre, a hasonlatokban kifejezhető elemekre építő metaforakutatás. A kutatások megerősítették, hogy a tanárok által megalkotott metaforák összefüggnek tanítási gyakorlatukkal. A metaforák alkotása és elemzése betekintést engedett a nem tudatos képzetekbe, amelyek közvetlen kérdés útján nem jöttek volna elő. A metaforák használata azon a feltételezésen alapul, hogy a tudás gyakran passzív, és több mindent foglal magába, mint amennyi elmondható vagy leírható (Bullough, 1991; Calderhead, 1996).

A kvalitatív kutatásokból ismert szövegelemzés is lehetőséget adott nézetek, vélekedések azonosítására. Hallgatói írások, naplók és portfóliók elemzése is alkalmasnak bizonyult a hallgatók nézeteinek és szakmai fejlődésének a feltárására (Bullough, 1993). Egy másik kutatásban a tanárjelöltek motivációval kapcsolatos nézeteinek feltárásához egy motivációról szóló szöveg reflektív feldolgozását alkalmazták (Salisbury-Glennon – Stevens, 1999).

Fang azoknak a kutatásoknak az összefoglalására vállalkozott, amelyek a tanári nézetek és a gyakorlat kölcsönös egymásra hatását vizsgálták. A tanulmány témánk szempontjából figyelemre méltó fejezete a módszertani áttekintés, amely a felhasználható módszereket mutatja be: kérdőívek (nézetek, elvek, döntés, állásfoglalás vizsgálatára), szereprepertoár-rács technika (a személyes konstrukciók feltárására), hangosan gondolkodás, retrospektív interjú, támogatott felidézés, naplóvezetés (a tanulási/tanítási folyamat tanulmányozására). A szerző azt is megjegyzi, hogy szükséges az elmozdulás a kvalitatív módszerek felé, mert azokkal nem csak az eredményeket, hanem a folyamatokat is vizsgálni lehet (Fang, 1996).

A nézetek feltárásakor, leírásakor és elemzésekor a kutatók arra törekedtek, hogy maguk a tanárok és hallgatók is megértsék saját gondolkodásuk, szemléletmódjuk természetét, bennük is tudatosodjanak nézeteik.

A tanárképző intézményekben folytatott kutatások képzésfejlesztési célokkal is társultak, a kutatási módszereket egyúttal fejlesztési eszközként is alkalmazták. Egy ilyen kutatási-fejlesztési programot írt le Bullough, melynek célja a hallgatók előzetes tapasztalataiból származó nézetek feltárása volt. A hallgatók által megoldott feladatokat, a szakmai fejlődés/önfejlesztés folyamatát egy személyes portfólió dokumentálta a programban. A portfólió elemei: élettörténet-írások, metaforaalkotás, egy diák megfigyelése és követése, tanári interjúk és osztálytermi etnográfiai leírások, a tanárok munkáját segítő kézikönyvek vizsgálata, akciókutatási projekt, az iskolai tanítási gyakorlatot és a szakmai fejlődést dokumentáló portfólió értékelése. A program hatására a tanárjelöltek tanításról való gondolkodása árnyaltabb és komplexebb lett, a kezdetben tapasztalható naiv optimizmus eltűnt, és érettebb magabiztosság lépett a helyébe. A hallgatók megértették és elismerték a képzés fontosságát és lényegét (Bullough, 1997b).

A reflektív gondolkodás, reflektív tanítás értelmezése, a saját tevékenységre való reflektálás lehetőségeinek vizsgálata meghatározó irányzatot képviselt a pedagógusok gondolkodásának és a tanárképzés fejlesztésének a kutatásában is. A kutatók és képzők számára a két problémakör – a reflektív gondolkodás és gyakorlat, valamint a nézetek megismerése és feltárása – összefügg egymással.

Tillema szerint a tanárképzésnek fontosabb célja a nézetváltoztatás, mint az elméleti tudás megszerzése. A nézetek megváltoztatása a nézetek feltárását feltételezi, és erre a feltárássra a reflexió-orientált képzés ad lehetőséget. Ez alkalmas az implicit nézetek feltáráására, egyúttal arra is, hogy a hallgatók felderítsék, szükség esetén megváltoztassák a nézeteiket, és fejlődjenek a tanításban (Tillema, 2000).

A reflektív tanárképzés megvalósításának egyik lehetséges módjáról Francis számolt be. A kutatók/képzők szándéka az volt, hogy a hallgatók konstrukcióit (a tudás, a tapasztalatok és értékek egyéni, egységbe rendezett, állandóan változó rendszerét) és a személyes elméletalkotás épülését a reflexió különböző lehetőségeivel tegyék – elsősorban a hallgatónak önmaga számára – megfigyelhetővé, átgondolhatóvá, rekonstruálhatóvá és megérthetővé. A „Szakmai fejlődés” nevet viselő kurzuson a hallgatók által vezetett reflektív napló az alábbiakat tartalmazta: tanítási tervek, reflektív írásbeli vélemény a szeminárium tartalmáról és a módszerekről, szakmai napló készítése, a szakirodalomban olvasottakról írt összegzés. A napló írása értelmezésre, értékelésre, személyes konstrukcióik tudatos és reflektált felépítésére ösztönözte a hallgatókat. A reflektív naplók értékelése úgy történt, hogy tanárok levél formájában reflektáltak az írásokra, ítéletalkotás nélkül, elméletek megvilágításával, támogató, további kifejtést igénylő kérdésekkel segítették a hallgatókat saját nézeteik tudatosításában (Francis, 1995).

A magyar nyelvű szakirodalomban is megtalálhatók azok a tanulmányok, amelyek a nézetek feltárásának különböző módszereit mutatták be, illetve alkalmazták.

A fogalomtérkép és a rendezett fa módszerét E. Szabó Zoltán ismertette (E. Szabó, 1996). Szivák Judit könyvei a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának, nézeteinek feltáráshoz alkalmazható módszereket veszik sorra. Részletesen ismertetik a hangosan gondolkodást, a támogatott felidézést és a narratív módszereket – mint a reflektív gondolkodás kutatásának és fejlesztésének módszereit. A tanári hitek, nézetek, előfeltevések feltárássra alkalmazható módszerek közül a fogalomtérkép – rendezett fa, a szereprepertoár-rács és a metaforakutatás (ezen a néven foglalva össze a metaforához kapcsolódó különböző eljárásokat) módszereket írják le (Szivák, 2002, 2003a).

Támogatott felidézést alkalmazott Falus Iván a tanári döntéshozatal (Falus, 1985), Kotschy Beáta a tanítási tervektől való eltérés tanulmányozására (Kotschy, 1985). Golnhofer Erzsébet és M. Nádaszi Mária kérdőívvel térképezték fel a tanárjelöltek elgondolásait a nevelés céljáról (Golnhofer – M. Nádaszi, 1981). Fülöp Márta a pedagógusok rivalizációról alkotott nézeteit mélyinterjúval kutatta (Fülöp, 1993). Kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodását Szivák Judit tanulmányozta kérdőíves adatfelvétellel (Szivák, 1999). A Budapesti Tanítóképző Főiskolán, a korábbi pedagógiai alkalmassági vizsgálatok folytatásaként a felvételizők nevelői attitűdjének feltárása irodalmi szemelvények részleteinek feldolgozásával történt, melyben a jelöltek feladata a szövegrészletekben szereplők jellemzése és értékelése volt (Hunyady – Ungár, 2000). A metaforaelemzés felhasználásának eredményeiről Vámos Ágnes több tanulmányban számolt be (Vámos, 2001, 2003a). Az ELTE Neveléstudományi Intézetének kutatócsoportja strukturált interjú segítségével vizsgálta a tanárok nézeteit, gyakorlati tudását (Golnhofer – Nahalka, 2001). A kutatás folytatásaként gyerekek, szüleik és pedagógusjelöltek neveléssel kapcsolatos elképzeléseinek, értelmezéseinek, hiteinek feltárássra végzett újabb kutatást a kutatócsoport és számolt be az eredményekről (Golnhofer, Lénárd, Petriné Feyér, Rapos, Réthyné, 2003; Nahalka, 2003b, Szivák, 2003b, Vámos 2003b). Köcséné Szabó Ildikó tanárjelöltek nézeteit és a nézetek változását vizsgálta interjú, fogalomtérkép és támogatott felidézés módszerekkel (Köcséné Szabó, 2004, 2007). Sántha Kálmán támogatott felidézéssel, kognitív térképpel tárta fel egy pályakezdő tanár nézeteit és reflektív gondolkodását (Sántha, 2004, 2007).

A NÉZET-VIZSGÁLATOK NÉHÁNY EREDMÉNYE

A tanárképzésbe belépő hallgatók személyes tudásának vizsgálata eleinte a pályaválasztási motívumokat tanulmányozására irányult, illetve arra, hogy milyen ismeretjellegű és képességjellegű tudást birtokolnak. Ezek a kutatások a pedagógus pályára való alkalmasság kritériumainak megállapítását, a felvételi vizsgákon való szűrés lehetőségeinek kipróbálását célozták, a képzésben fejlesztendő képességek meghatározására adtak támpontokat, illetve a képzési gyakorlat fejlesztésének lehetőségeit és módszereit vizsgálták és mutatták be (Bagdy, 1996; Sallai, 1996).

E kutatásokhoz képest új kérdésfeltevést és megközelítésmódot jelent a nézetek vizsgálata. A nézet-kutatásokban az alábbi kérdésekre kerestek válaszokat: milyen előzetes tapasztalatokkal és elképzelésekkel érkeznek a hallgatók a képzésbe, hogyan vélekednek a tanári szakma tanulása szempontjából releváns kérdésekről, hogyan lehet a nézeteket feltárni, szükség esetén megváltoztatni.

A kutatások eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók bőséges élettapasztalatot, fejlett, bár gyakran fenntartás nélküli, reflektálatlan, személyes és praktikus vélekedést hoznak magukkal. A nézetek, a személyes filozófiák vizsgálata során azt tapasztalták a kutatók, hogy azok nagyon erősek, kapcsolatban vannak az iskolai és élettapasztalatokkal, de nem alkotnak egységes, koherens rendszert, egymáshoz lazán illeszkedő, epizodikus természetű elemekből állnak. Falus Iván szerint „az első éves hallgató több mint 10.000, tanulóként átélt tanítási óra tapasztalati bázisán kialakult nézetrendszerrel rendelkezik a tanításról, a pedagógus feladatairól”, „ha integráns személyes filozófia nem is fogalmazódott meg, annyi bizonyos, hogy számos, a tapasztalatokon nyugvó, egyedi, strukturálatlan absztrakció birtokában van” (Falus, 2002b. 77-78.).

Brookhart és Freeman negyvennégy olyan empirikus kutatás áttekintésére vállalkozott, amely a képzésbe belépő hallgatók jellemző nézeteit és a nézetváltoztatás lehetőségeit tárta fel, legtöbbször kérdőív alkalmazásával. Megállapításuk szerint a hallgatók sok éves tanulói létük alatt szerzett tapasztalataik hatására elméleteket alkotnak a tanításról, és ezt beviszik a képzésbe. Az eredmények összecsengenek abban, hogy a képzésbe belépő tanárjelöltek fontosabbnak látják a tanári felelősség és a tanári szerep gondozei (nevelői) és interperszonális aspektusát, mint az iskolában megszerezhető tudással, a tanítással kapcsolatos célokat. A hallgatók a tanítást „információ-szétosztásnak” értelmezik. A tanításról való nézetek tanárképzésben történő változtathatóságát bizonyító és cáfoló eredményeket is szolgáltatnak a különböző kutatások. A belépő hallgatók a tanításról és a tanulásról leegyszerűsítő módon vélekednek: a tanítás folyamata „elmondás”, az információ vagy a tudás átadása, a tanulás pedig emlékezés. Az iskolában a tanár átadja a tudást, a diák megtanulja, azaz memorizálja. Pozitivistá koncepciójuk van a hallgatóknak a tanítás tartalmáról is: minden kérdésre egy jó válasz van, a tanár felelőssége az, hogy a diákok megtanulják a megfelelő válaszokat. A képzésbe belépő hallgatók nem tulajdonítanak jelentőséget a képzésnek. Úgy vélik, hogy a tanárképzés elméleti tárgyaiból keveset fognak tanulni, hogy tanítani megtanulni csak a tapasztalatokon keresztül lehet (Brookhart – Freeman, 1992).

A képzésbe belépő hallgatók optimizmusát, a tanításban való bizakodását, és magabiztosságát Weinstein vizsgálta. Eredményei szerint a belépő tanárjelölteket „irreális optimizmus” jellemzi, tanári képességeiket tekintve túlzott önbizalommal rendelkeznek. Saját magukat az átlag fölé emelik szinte minden tanítási készségben, azonban ezek az értékek – a vizsgálatok szerint – a bevezető kurzusok után csökkennek. Weinstein úgy vélte, hogy a csökkenés azért

következik be, mert a bevezető kurzus lehetővé teszi a diákoknak, hogy egymáshoz hasonlítsák magukat, illetve egymást és önmagukat jobban megismerjék (Weinstein, 1989).

Más kutatások szerint a vizsgált hallgatók motivációs bázisában fontos szerepet játszik a közalkalmazotti jövő, s a gyerekeken való segítség ideája. A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a majdan alapfokú iskolában tanító tanárjelöltek gyermekorientáltabbak, a végzés után középiskolákba irányulókat viszont jobban érdekelte a saját tantárgyuk (Book – Freeman, 1986).

A belépő tanárjelölteket abból a szempontból is vizsgálták, hogy milyen aggodalmaik és nyugtalanságaik vannak. Az eredmények szerint a hallgatók leginkább amiatt aggódtak, hogy örömet lelnek-e majd a tanításban, követni fogják-e majd a diákok az instrukcióikat, megvannak-e a megfelelő képességeik arra, hogy felkészüljenek a tanításra, az osztály kontrollálására, és képesek lesznek-e felidézni a tudásukat az osztály előtt. Legkevésbé amiatt aggódtak a hallgatók, hogy boldogok lesznek-e életpálya-választásukkal, tudják-e kezelni a tanítványok és a közöttük meglévő társadalmi különbségeket, tudnak-e válaszolni a diákok kérdéseire, és milyen lesz a kapcsolatuk a diákjaikkal. A kutatók összegzése szerint: a belépő tanárjelöltek magabiztosak és bizalomteliek, ugyanakkor azonban aggódnak saját képességeik mozgósítása miatt (Pigge – Marso, 1987).

A nézetek megváltozására irányuló kutatások ellentétes eredményeket hoztak. Volt olyan vizsgálat, amely a vélekedések átalakulását és/vagy differenciálódását bizonyította. A képzésbe belépő hallgatóknak a kurzus elején és végén készült írásait, esszéit elemezve a vizsgálatok kimutatták, hogy a tanításról való nézeteik a kurzus elején leegyszerűsítőek voltak: a tanárok tanítanak, a tanulók tanulnak, a tanítás pedig elmondás, elbeszélés. A kurzus végén készült esszéikben már látható volt, hogy a hallgatók rájöttek, a tanítás sokkal bonyolultabb, mint ahogy korábban gondolták, és elkezdtek a tanítás és a tanulás kapcsolatáról is gondolkodni (Feiman-Nemser – McDiarnid – Melnick – Parker, 1989). Egy másik kutatásban, hallgatók írásait elemezve azt tapasztalták a kutatók, hogy néhány tanárjelölt ellenállt nézetei megváltoztatásának (McDiarnid, 1990).

A belépő hallgatók nézeteire vonatkozó kutatások másik ellentmondásos területe: a tanári szereppel és saját magukkal kapcsolatos nézetek. A belépő hallgatók előzetes „tanárszerep identitással” rendelkeznek, melyek előző élményeikből, a megtapasztalt tanári mintákból konstruálódnak. Más kutatók (Kagan, 1992) szerint a belépő hallgatók saját magukról, mint tanárokról kevesebb nézetet hoznak, mint a tanításról. Az „én mint tanár” nézetek a képzés során alakulnak ki, a saját tapasztalatok bővülése és a tanárokkal való együttműködés során.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az eddigiek összefoglalásaképpen tekintsük át röviden a pedagógiai nézetek fogalmára, jelentőségére, feltárásuk módszereire irányuló kutatások fontosabb eredményeit:

1. A szakirodalomban bizonyított, hogy a felsőoktatásba, a tanárképzésbe belépők kialakult nézetekkel érkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről.
2. A kutatók egyetértenek abban, hogy a kialakult nézetek forrása a tanulóként szerzett korábbi személyes és iskolai tapasztalat, és a nézetek többnyire rejtettek, implicit jellegűek.
3. A nézetek kutatásában elfogadott az a definíció, mely szerint a nézetek leíró, értékelő és előíró komponensekkel rendelkező mentális, személyes konstrukciók. Ebből következően nézetnek tekinthető minden olyan feltevés, felismerés, vélekedés, meggyőződés, személyes elmélet, amely egy adott tartalom leírásában és megítélésében valamint a hozzá kapcsolódó döntésben befolyásolja/befolyásolhatja a nézetet birtokló egyént (esetünkben a diákot, a hallgatót, a tanárt).
4. A kutatók közös álláspontja az is, hogy a nézetek feltárása a tanárképzés szakszerűbbé és eredményesebbé tételének kulcsa, mivel a nézetek a képzési folyamatban filterként funkcionálnak, befolyásolják a tanári szakma tanulását, a tanárképzés eredményességét.
5. A szakirodalom alapján a képzés szempontjából releváns nézeteknek tekinthetők a tanári szakértelemről, a tanári szakma tanulhatóságáról, a tanításról, a tanulásról és hallgatóknak önmagukról, mint leendő tanárokról kialakult nézetei. A szakma tanulásában meghatározó jelentőségű, hogy a tanárképzésbe belépők hogyan vélekednek e szakmai fogalmakról, és e tartalmakhoz kötődő saját implicit elveiknek, azaz pedagógiai nézeteiknek milyen tartalma és szerkezete van.
6. A nézetek feltárása, explicitté tétele azt jelenti, hogy azok tudatosíthatók, megfogalmazhatók, közlétehetőek (szóban vagy írásban). A feltárás folyamata – a reflektív paradigma alapján – a személyiségen belül zajló változásnak, a gondolkodásban végbemenő részben percepciós, részben interpretációs folyamatnak tekinthető. Ez a folyamat önelemzést, a tapasztalatok reflexióját, az ehhez szükséges önelemző képességek működését igényli és feltételezi.
7. A nézet-kutatásokban új módszerek, kvalitatív kutatási módszerek – például a fogalomtérkép, a metaforaalkotás – jelentek meg, melyek kifejezetten a nézetek, a nem tisztán fogalmi szinten lévő személyes konstrukciók vizsgálatában használhatók. E kutatási módszereket a képzési folyamat különböző szakaszaiban fejlesztés céljából is alkalmazták.
8. A fejlesztési folyamatot is jelentő kutatásokban a hallgatóknak módjuk volt megfigyelni, átgondolni és megérteni azokat a folyamatokat, amelyek saját nézeteik kialakulásához vezettek. Nem csak a kutatók számára voltak feltárhatók a hallgatók nézetei, hanem a hallgatók maguk is képessé váltak nézeteik explicitté tételére, személyes elméleteik kialakulási történetének és eredményének megismerésére, a „saját pedagógia” megfogalmazására. Ez adott esélyt – a képzés nyújtotta tapasztalatok eredményeképpen, és szükség esetén – a belépő nézetek módosítására.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A „Pedagógiai nézetek” tanulási/tanítási program a belépő hallgatók nézeteit feltáró programként épül/építhető be a képzésbe, ezért a kutatási és képzési háttér bemutató és összefoglaló gondolatok alapvetően a tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek kutatási területeire irányultak.

Ez a kérdéskör azonban kiterjeszthető, és sokkal szélesebb értelmezési tartományban – a tanárrá válás, a szakmai fejlődés táján értelmezett folyamatában – is megjeleníthető. A tanárrá válás folyamatát Falus Iván (2004, 2006, 2007) és az általa szerkesztett kötet tanulmányainak szerzői (Kimmel, Dudás, Köcséné Szabó, Kotschy, Sántha, 2007) a tanárképzést megelőző és azt követő, egymásra épülő és építhető folyamatként értelmezik. Ennek közvetett és/vagy közvetlen üzenete van a szakmai fejlődés alakulásán belül a pedagógiai nézetek jelentésének, jelentőségének, feltárásának és alakíthatóságának szakmai és képzésorientált folyamatáról is.

Ebből fakadóan a pedagógiai nézetek gyökere a gyermek- és diáktapasztalatokból ered, alakulásuk/alakításuk a pályaválasztással, a képzésbe való belépéssel folytatódik, a pályakezdéssel, valamint a pályán való működéssel, az ön- és továbbképzéseken alapuló szakértővé válással teljesezhet ki.

Saját tapasztalataink is megerősítik azt, hogy a pedagógiai nézetek, a személyes/szakmai tudás feltárásának és mozgósításának a tanárképzés során, valamint a pályakezdők és/vagy a pályán működők szakmai ön- és továbbképzésének folyamatában egyaránt létjogosultsága van. De létjogosultsága van annak is, hogy – kutatóként, fejlesztőként, gyakorló tanárként – a diákok nézeteinek, személyes tudásának feltárásával is foglalkozzunk (Bárdossy, 2008; Bárdossy, Dudás, Priskinné Rizner, Pethőné Nagy, 2002, 2003, 2007; Dudás, 2005, 2006a, 2006b, 2007; Bárdossy, Dudás, 2010).

Feladat

Ha kedvet érez hozzá, megoldhatja az alábbi feladatokat. A feladatok megoldásával máris alkotó részese lehet a program továbbfejlesztésének, a szakirodalomtár bővítésének, az ajánlott forrásokból is táplálkozó alkotó feladatok konstruálásának és megoldásának.

Állítson össze a program témájához illeszkedő, minimum öt tételből álló, a legújabb szakirodalmat feltüntető bibliográfiát! Idegen nyelvű forrásokat is feltüntethet.

A bibliográfia egyik tételéhez kapcsolódóan készítsen két-három oldalas könyvajánlót! Könyvajánlatát tegye közzé hallgatótársai számára!

Emeljen ki olyan szövegrészeket az Ön által választott szakirodalomból, melyeket szívesen ajánlana a kurzuson való felhasználásra! Ha gondolja, a választott szövegrészek feldolgozásához egyéni, páros vagy kiscsoportos feladatokat is tervezhet.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bagdy Emőke (szerk.) (1996): A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Bárdossy Ildikó (2008): Az oktatási program koncepcionális kerete. In: Bárdossy Ildikó, Dudás Margit (szerk.): Európa kulturális fővárosai és a kultúrák együttélése. Oktatási program középiskolák számára. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2008, 11-26.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz, Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2003): Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. PTE BTK Tanárképző Intézet, Pécs. CD melléklettel.
<http://pedtamop412b.pte.hu/menu/40/26>
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2007) (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése II. – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2007.
http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG2.pdf
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit (2010): A tanulás tervezése és értékelése. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, 2010.
http://www.educatio.hu/nyilvanossag/hirek_kozlomenyek/eselyegyenloseg_programcsomagok
- Beyerbach, B. A. (1988): Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teachers' concept maps'. Teaching and Teacher Education, 4(4), 339-374.
- Book, C. – Freeman, D. (1986): Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. Journal of Teacher Education, 37 (2), 47-51.
- Brookhart, S. M. – Freeman, D. J. (1992): Characteristics of entering teacher candidates. Review of Educational Research, 62, 37-60.
- Bullough, R. V. (1991): Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. Journal of Teacher Education, 42, 43-51.
- Bullough, R. (1993): Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education. Teaching and Teacher Education, 9 (4), 385-396.
- Bullough, R. V. Jr. (1997a): Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In: Biddle és mtsai (szerk.): International Handbook of Teachers and Teaching, Kluwer, 79-134.
- Bullough, R. V. Jr. (1997b): Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In: Loughram, J. – Russel, T. (Eds.): Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education. The Falmer Press, London, Washington DC.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. – Berliner, D. (szerk.): The Handbook of Educational Psychology. MacMillan, New York, 709-725.
- Corporal, A. (1991): Repertory grid research into cognitions of prospective primary school teachers. Teaching and Teacher Education, 7 (4), 315-329.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. Pedagógusképzés, 3, 23-43.
- Dudás Margit (2006a): A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába”. In: Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin – Kéri Katalin (szerk.): Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 150-170. o. http://nti.btk.pte.hu/dogitamas/BHF_FILES/html/28Keri/html/
- Dudás Margit (2006b): Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
<http://nevtud.btk.pte.hu/index.php?p=downloads&parent=21>
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, 46-120.
- E. Szabó Zoltán (1996): A fogalomtérkép és a rendezett fa. Magyar Pedagógia, 2, 195-204.
- Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben. OOK, Veszprém. 41-55.
- Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 96-116.

- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 2, 21-28.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Gonlhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 15-27.
- Falus Iván (2001c): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001. Osiris Kiadó, Budapest, 213-234.
- Falus Iván (2001d): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 87-103.
- Falus Iván (2002a): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. Iskolakultúra, 1, 73-78.
- Falus Iván (2002b): A tanuló tanár. Iskolakultúra, 6-7, 76-80.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. Educatio, 3, 359-374.
- Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat, Budapest, 2006.
- Falus Iván (2007) (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fang, Z. (1996): A review of research on teacher beliefs and practices. Educational Research, 38(1), 47-65.
- Feiman-Nemser, S. – McDiarnid, G. W. – Melnick, S. L. – Parker, M. (1989): Changing beginning teachers' conceptions': A description of an introductory course (Research Report 89-1). E. Lansing MI: Michigan State University. (ERIC Document, Reproduction Service. No. ED 310 093)
- Francis, D (1995): The Reflective Journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. Teaching and Teacher Education, 11 (3), 229-241.
- Freeman, D. (1991): To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. Teaching and Teacher Education, 7 (5/6), 439-454.
- Fülöp Márta (1993): Pedagógusok nézetei a rivalizációról. Új Pedagógiai Szemle, 7, 74-86.
- Gonlhofer Erzsébet – M. Nádaszi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. Magyar Pedagógia, 3, 305-310.
- Gonlhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gonlhofer Erzsébet (2003). Tanulóképek és iskolaelméletek. Iskolakultúra, 5, 102-106.
- Goodman, J. (1988): Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. Teaching and Teacher Education, 4 (2), 121-136.
- Guilfoyle, K. – Hamilton, M. L. – Pinnegar, S. (1997): Obligations to Unseen Children. In: Loughran, J. – Russel, T. (Eds.) (1997): Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education. The Falmer Press, London, Washington D. C.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. Magyar Pedagógia, 3-4, 161-171.
- Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (2000): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei XVII. [<http://www.mek.iif.hu>]
- Johnson, V. G. (1994): Student Teachers' Conceptions of Classroom Control. Journal of Educational Research, 88 (2), 109-117.
- Kagan, D. M. (1992): Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research, 62 (2), 129-169.
- Kane, R. – Sandretto, S. – Heath, C. (2002): Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. Review of Educational Research, 72 (2), 177-228.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, 11-45.
- Köcséné Szabó Ildikó (2004): A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. Pedagógusképzés, 2004, 2, 45-54.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, 121-155.
- Kotschy Beáta (1985): A tanítási tervektől való eltérés okainak vizsgálata. In: Poór Ferenc (szerk.): Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben. OOK, Veszprém, 56-61.
- Kotschy Beáta (2003): A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, 156-176.
- Lénárd Sándor (2003): Naiv nevelési nézetek. Iskolakultúra 5, 76-82. o.

- Loughran, J. J. (1996): *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Falmer Press, London, Washington D. C.
- Loughran, J. – Russel, T. (Eds.) (1997): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington D. C.
- McDiarnid, G. W. (1990): Tilting at webs: Early field experiences as an occasion for breaking with experience. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12-20.
- Meijer, P. C. – Zanting, A. – Verloop, N. (2002): How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 406-419.
- Minor, L. C.– Onwuegbuzie, A. J. – Witcher, A. E. (2002): Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 116- 127.
- M. Nádaszi Mária (2002): Az oktatásméletek hatás(talanság)a a gyakorlatra. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 201-213.
- Morine-Dersheimer, G. (1993): Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1, 15-26.
- Nahalka István (2003a): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 28-38.
- Nahalka István (2003b): A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 5, 69-75.
- Nettle, E. B. (1998): Stability and change in the beliefs student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 193-204.
- Petriné Feyér Judit (2003): Nézetek a nevelési módszerekről. *Iskolakultúra*, 2003, 5, 83-87. o.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332.
- Pigge, F. L. – Marso, R. N. (1987): Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Rapos Nóra (2003): Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*, 5, 107-112.
- Réthy Endréné (2003): Gyermeki énkép-szülői gyermekkép. *Iskolakultúra*, 5, 96-101. o.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, MacMillan, New York, 102-119.
- Richardson, V. – Anders, P. – Tidwell, D. – Lloyd, C. (1991): The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.
- Salisbury-Glennon, J. D. – Stevens, R. J. (1999): Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15, 741-752.
- Sallai Éva (1996): Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 2004, 2, 27-44.
- Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 177- 243.
- Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. *Educatio*, 3, 500-506.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 3-13.
- Szivák Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003a): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5, 88-95.
- Tillema, H. H. (2000): Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85-108.
- Vámos Ágnes (2003a): Metafora a pedagógiában. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003b): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 2003, 5, 113-117. o.

- Weinstein, C. S. (1989): Teacher education student's perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 53-60.
- Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137-149.
- Zanting, A. – Verloop, N. – Vermunt, J. D. (2001): Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.

A „PEDAGÓGIAI NÉZETEK” PROGRAM CÉLJA, TANTERVI HELYE, FELÉPÍTÉSE

A „Pedagógiai nézetek” program a mesterszintű tanárképzést bevezető, a személyes és iskolai tapasztalatokból kialakult pedagógiai nézetek – a hallgatói „saját pedagógia” – feltárására és reflektálására ad lehetőséget. Célja, a tanári szakma tanulását jelentő szakmai önfejlesztő folyamat megalapozása oly módon, hogy a tanulóként szerzett élmények/tapasztalatok elemzésére és értékelésére, a saját hitek, elméletek, pedagógiai nézetek feltárására és reflektálására nyújt támogató tanulási környezetet.

A program egy szemeszterre szemináriumként tervezhető. Javasolható, hogy összesen 26-28 órában, lehetőség szerint két alkalomra tömbösített formában kerüljön sor a megvalósítására. Az első alkalom 22 óra tömbösítését jelenti: alapvetően a pedagógiai nézetek feltárását és a reflektálást megvalósító tanulási folyamatot. A második alkalom, a fennmaradó 4-6 óra pedig a saját nézetek feltárásának és reflektálásának folyamatát és eredményeit dokumentáló hallgatói portfóliók bemutatására és értékelésére használható fel.

A „Pedagógiai nézetek” program ad lehetőséget a tanári szakma gyakorlására felkészülő hallgatóknak arra, hogy saját helyzetükkel, addigi és további személyes fejlődésükkel értelmező, értékelő és felelős viszonyba kerüljenek. A program kiindulópontja és alapozása annak a szakmai fejlődési folyamatnak, amelynek során a képzők támogatják a hallgatókat saját nézeteinek tudatosításában, továbbfejlesztésében annak érdekében, hogy alkotó részeseivé váljanak saját szakmai önfejlődésüknek, önfejlesztésüknek.

A programban értelmezett és szervezett tanulás előnyben részesíti az egyéni, a páros, és kiscsoportos munkaformákat, az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulást, és épít a metakognitív tanulás mozgósítására is. A tanulásban/tanításban tervezett tevékenységek, technikák sorában vannak olyanok, amelyek a hallgatók előzetes tudásának előhívására, amelyek a saját tudás aktív, felelős megalkotására, amelyek az új tudás szerves beépülésére, alkotó felhasználására szolgálnak. Szerepe van az értő olvasás és a kreatív írás fejlesztésének, az információgyűjtést és -elrendezést szolgáló grafikai szervezők alkalmazásának, az előfeltevések, kritikai kérdésfelvetések megfogalmazására ösztönző technikáknak, a tanulási folyamattervezésre és -értékelésre is szolgáló eljárásoknak, a vélemények megfogalmazására, megosztására, az állítások érvekkel való alátámasztására bátorító vitatechnikáknak.

A tanulástervezés, a tanulásszervezés és a tanulás értékelése során fontos, hogy ne csak a tanulás végtermékére koncentráljunk, de hangsúlyt fektessünk azokra a tanulási folyamatokra is, melyek során az egyéni és kiscsoportos tanulási produktumok, eredmények, végtermékek létrejönnek. A program megvalósításában alapvető szempont az interaktív és reflektív tanulás² megvalósítása, mert így lehet eredményes a témát kibontó problémák, fogalmak, módszerek, technikák, stb. megtapasztalásának, megragadásának, megértésének és megoldásának teljes folyamata.

² Az interaktív és reflektív tanulás lehetséges megközelítés- és működésmódjáról ld. Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest, 2002; Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (válogatta és szerkesztette): A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Pécsi Tudományegyetem Pécs, 2007.

A program kidolgozottsága és alternatív javaslatai kellő alapot nyújthatnak a felhasználók igényeihez, körülményeihez való adaptációra, a különböző intézmények képzési programjaiba való alkotó beépítésre, a felhasználók (oktatók és hallgatók) kompetenciáinak, döntési szabadságának és felelősségének mozgósítására.

A „Pedagógiai nézetek” program magán viseli a nyitott curriculum jegyeit, a céloktól az értékelésig terjedő folyamathoz ad ajánlásokat, alternatív megoldásokat, és egyúttal a hallgatókat és az oktatókat alkotó résztvevőként invitálja a program továbbfejlesztésére. A program összeállítóit az a meggyőződés és tapasztalat vezérelte, hogy az ajánlott témákban megvalósítható közös gondolkodás, szakmai beszélgetés, a kapcsolódó feladatok lehetőséget adnak a hallgatók személyes és iskolai élményeinek elemzésére, a tapasztalataikból kialakult hitek, személyes elméletek feltárására és reflektálására.

Ennek megvalósulásához először azoknak a kérdéseknek a megválaszolására van szükség, hogy kik vagyunk, és mire vállalkozunk. Ezáltal alapozhatjuk meg az együttműködést, a kooperatív tanulás eredményességéhez szükséges minimumfeltételeket. A program keretében alapvetően a hallgatótársakkal és az oktatóval történő személyes és szakmai kommunikáció és kooperáció megvalósítására nyílik mód. A tanulási/tanítási program a konstruktív pedagógia tanulási folyamat-modelljébe, a Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflektálás keretbe rendezi a tanulás/tanítás tevékenységeit: az előzetes tudás/tapasztalatok feltárásához, az új információk feldolgozásához, az elsajátított tudás közzétételéhez, számbavételéhez kapcsolódó feladatokat, módszereket, technikákat.

A tanulási/tanítási program probléma- és gyakorlatorientált feldolgozással, az együttműködésen alapuló tanulásra épülve valósulhat meg. Az egyéni feladatok pedig igénylik, támogatják a gyakorlati, iskolai terepen való tájékozódást is. A saját produktumokból: a félév során elvégzett feladatokból, feljegyzésekből, a saját tanulási/fejlődési, nézet-feltárási folyamat dokumentálásából és reflektálásából a hallgatók portfóliót állítanak össze, és ennek bemutatása és (ön)értékelése zárja a kurzust.

A témakörökben, az egyes tanulási egységeken belül sor kerül:

- a tanulási egység címének és céljainak feltüntetésére;
- a tanulási egységek témáinak számbavételére;
- az egyes feladatok funkcióinak megfogalmazására, és az egyes feladatok rögzítésére;
- a tanulási egységek tanulásfolyamatának értékelésére.

Külön fejezet, a Függelék tartalmazza a tanulási egységek feldolgozásánál az egyes feladatokban felhasznált, *dőlt betűvel* és  ikonnal jelölt interaktív és reflektív tanulási/gondolkodási, tanulásszervezési technikák részletes leírását.

**A „PEDAGÓGIAI NÉZETEK” PROGRAM
TÉMAKÖREI/TANULÁSI EGYSÉGEI**

1. BEMUTATKOZÁS, ISMERKEDÉS, A KURZUS PROGRAMJÁNAK MEGTERVEZÉSE

CÉLOK

A sajátélményű, (ön)reflektív, együttműködésen alapuló tanulás feltételeinek alapozása

A „Pedagógiai nézetek” kurzus céljainak, témaköreinek, időkereteinek és teljesítési követelményeinek áttekintése

A saját tanulási célok átgondolása, rögzítése

Az 1. tanulási egység témái

Bemutakozás, ismerkedés

A kurzus céljai, témakörei, időkeretei és teljesítési követelményei

Saját tanulási célok

BEMUTATKOZÁS, ISMERKEDÉS

Személyes bemutatkozás – tulajdonságok, képességek kiemelése

A tanulócsoporthatékony együttműködésének minimumfeltétele az, hogy a munka kezdetén megteremtődjenek az egymás iránti érdeklődés, az ismerkedésre való készenlét, a másik elfogadására való nyitottság. Legyen alkalom a saját értékelés-élmény megélésére, másokkal való megosztására, és ezen keresztül a másokkal való elsődleges kapcsolatok megteremtésére.

1.1. Feladat

Írja fel névkitűzőjére azt a nevet, amelyen szeretné, ha szólítanák Önt a többiek!

Bemutakozásként mondjon magáról néhány, szólítható nevének betűivel kezdődő jellemzőt, az Ön számára értékes tulajdonságot, képességet!

Szakmai bemutatkozás – „Ha én tanár lennék...” mondat befejezése

A további ismerkedés és kapcsolatteremtés érdekében a fenti mondat befejezésével térképezzük fel első közelítésben a csoport tagjainak a tanári szakmáról, az iskoláról, a tanulásról/tanításról, a tanulás/tanítás tervezéséről, a tanulás/tanítás értékeléséről korábbi személyes és iskolai tapasztalatait, a kialakult személyes elméleteiket, hiteiket, pedagógiai nézeteiket, a fenti mondat befejezésében a kurzus kezdetén megfogalmazható és megvallható meggyőződéseiket.

1.2. Feladat

1.2.1.

Fejezze be írásban, önálló munkában – ha több ötlete is van, többször is – a „Ha én tanár lennék...” megkezdett mondatot, és indokolja is a mondatbefejezés(ek)e)t!

1.2.2.

Válasszon a csoportból olyan beszélgető partnert, akinek szívesen megmutatná saját befejezett mondatait, és akinek az írását Ön szeretné megismerni!

1.2.3.

Beszéljék meg először egymással, majd ezt követően egy másik párossal a mondat-befejezéseiket!

Térjenek ki a beszélgetésben a mondat-befejezések magyarázataira és indoklásaira is!

1.2.4.

Gyűjtsék össze a négyfős kiscsoportban mindazt a tapasztalatot, amit fontosnak, érdekesnek, elgondolkodtatónak találtak a megismert/megbeszélte mondatbefejezés(ek)ben és indoklás(ok)ban!

1.2.5

Tegyék közzé a legfontosabb tanulságokat az egész csoport számára!

1.3. Feladat

1.3.1.

Az eddigiek megerősítése és/vagy kiegészítése érdekében elolvashatják diákok³ és egyetemi hallgatók⁴ által befejezett mondatokat.

1.3.2.

Észrevételeiket, megjegyzéseiket, reflexióikat megoszthatják a csoport egészével.

Ha én tanár lennék...

»Ha én tanár lennék... szeretném a srácokat, hiszen anélkül lehetetlen tanítani...(középiskolás fiú)

Mielőtt úgy döntenék, hogy tanár leszek, meg kéne vizsgálnom, hogy alkalmas vagyok-e erre a pályára. Szeretem-e a gyerekeket annyira, hogy ambíciót érezzek a tanításukra, nevelésükre? Tudok-e bánni emberekkel? Fel tudom-e kelteni bennük az érdeklődést? Komolyan vesznek, tisztelnek-e, szeretnek-e? Szóval, hogy milyen hatással vagyok másokra, meg tudom-e teremteni a kellő légkört magam körül. (középiskolás lány)

Ha egy pedagógus képtelen arra, hogy észrevegye a tanítványaiban lejátszódó folyamatokat, változásokat, akkor az már nem más, mint gép, aki leadja a tananyagot, se több, se kevesebb, „csak tanár”. És az olyan ember, aki nem próbálja megérteni embertársai problémáit, hiányosságait, hibáit, az nem csak a tanári pályára alkalmatlan, hanem az egész életre is! (középiskolás fiú)

³ Forrás: Czakó Gábor: Ha én tanár lennék... In: Horváth Péter, Koczás Sándor (szerk.): Tanárok és diákok. Táncsics Kiadó, Budapest, 1980, 112-128. o.

⁴ Részletek egyetemi hallgatók „Ha én tanár lennék...” című írásaiból. Kurzusdokumentáció, PTE, 2004-2011.

Ha én tanár lennék.... kiránduláson nem felügyelni mennék a gyerekekkel, hanem kirándulni. (tizennégy éves fiú)

Ha én tanár lennék... megpróbálnék úgy viselkedni, hogy észrevegyék, nem „csak” tanár, hanem ember is vagyok. (középiskolás fiú)

Azt hiszem, két dologtól félek igazán: attól, hogy nem leszek elég türelmes. Vajon képes leszek-e ugyanazt a dolgot négyszer elmagyarázni? A másik: vajon képes leszek-e fegyelmet tartani? Mindkettőhöz szerintem kiegyensúlyozottság kell. Ha szétszórt vagyok és hangulatember, az a diákok szemében annyit jelent, hogy kiszámíthatatlan. (egyetemi hallgató)

Ha én tanár lennék... a legfontosabb talán az lenne, hogy partnernek tekintsem a tanítványaimat. Végére is, mégsem olyan viszonyoknak kellene lennie köztünk, mint a fegyőr és a rabok között. Időnként az iskolában éppen ezt lehet tapasztalni. (egyetemi hallgató)

Ha én tanár lennék.... a gyerekek számára az iskolát nem szentélyként állítanám be, hanem egy olyan helyként, ahová bármikor, bármilyen szándékkal, problémával bemehetnek. A gyerek a mérvadó, nem a tananyag, vagy a szabályok. (egyetemi hallgató)

Ha én tanár leszek, szeretnék mindenkinek segíteni, amiben csak tudok. Szeretném, ha megbíznának bennem. Szeretnék sok olyan dolgot csinálni, amivel az osztálybeli gyerekeket egymáshoz is, és hozzám is közelebb viszem. Minél jobban érzik a gyerekek, hogy elfogadták őket, annál könnyebben fognak tanulni is. (egyetemi hallgató)

Ha én tanár lennék.... szeretném megtalálni az egyensúlyt a megfelelő mennyiségű és minőségű tudás átadása és a diákok személyiségének fejlesztése között. (egyetemi hallgató)

Ha én tanár lennék... megszerettetném a diákokkal a szaktárgyaimat, mert a tantárgy szeretete elengedhetetlen ahhoz, hogy valakiből jó tanár legyen. Csak így lehet érdeklődést felkeltően és izgalmasan tanítani. (egyetemi hallgató)

Ha én tanár lennék... segíteném a diákjaimat és tanácsokat adnék nekik, ha kell. Ebben a mondatban fontosnak tartom a kell szót. Fontos a segítségnyújtás, de csak akkor, ha tényleg szükséges. Nem várhatjuk el, hogy a diákjaink mindent megosszanak velünk, hiszen nem vagyunk a szüleik és barátjuk sem. (egyetemi hallgató)

Ha én tanár lennék... megpróbálnék minél nagyobb teret engedni a tanulók személyes véleményének és hozzászólásának. Ez talán az egyik legnehezebb feladat, hiszen ennek következtében sokszor a tanár kezéből kicsúszhat az irányítás. (egyetemi hallgató)

Nagyon szeretnék olyan tanár lenni, aki oda figyel a diákjaira, kiváló szakember, de mégis emberséges marad. (egyetemi hallgató)«

A KURZUS CÉLJAI, TÉMAKÖREI, IDŐKERETEI ÉS TELJESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEI

A közös tanulás tervezése

Annak érdekében, hogy bármely tanulócsoport, tanuló egyén saját tanulásának hozzáértő és felelős részese legyen, szükség van arra, hogy:

- az adott program/tantárgy/kurzus/témakör kezdetén átlássa a vonatkozó tananyag teljes rendszerét, annak feldolgozásában és teljesítésében rejlő lehetőségeket;
- ötleteivel, javaslataival, kérdéseivel, problémafelvetéseivel, egyéni és/vagy csoportos vállalásaival hozzájáruljon a tartalmak, a feldolgozásmód, a teljesítési kritériumok és feltételek további finomításához.

Nélkülözhetetlen tehát, hogy a tanulók, tanulócsoportok és az oktatók együttesen tervezzék meg a tanulási folyamatot. A tanulási folyamat valamennyi alkotó résztvevőjének legyen rálátása arra, és egyúttal részesedése is abban, hogy:

- melyek az adott program/tantárgy/kurzus/témakör tananyagának legfontosabb rendszerképző elvei, elemei;
- az egyes rendszerképző elemek hogyan épülnek/épülhetnek egymásra, milyen összefüggésekben dolgozhatók fel;
- milyen tanulási utak/módok lehetségesek;
- milyen módon reprezentálódhatnak és tehetők közzé a tanulási folyamatok aktuális eredményei, teljesítményei.

A program (tantárgy/kurzus/témakör) kezdetén történő közös tervezés, a tudni- és tennivalók együttes számbavétele az egyik feltétele annak, hogy a továbbiakban is intenzív szakmai kommunikáció és kooperáció valósuljon meg a résztvevők között.

1.4 Feladat

1.4.1.

Először közösen tekintsük át a kurzus célját, témaköreinek tervezett felépítését, időkereteit, teljesítésének követelményeit!

1.4.2.

Ezután kiscsoportokban beszéljék meg, rögzítsék és tegyék közzé az egyes témakörök tartalmára, feldolgozására, a teljesítés feltételeire vonatkozó kérdéseiket, észrevételeiket, javaslataikat!

A „PEDAGÓGIAI NÉZETEK” KURZUS CÉLJAI, TÉMAKÖREI, IDŐKERETEI, TELJESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEI

A „Pedagógiai nézetek” a hallgatói „saját pedagógia” megismerésére és reflexiójára lehetőséget adó kurzus.

Célja a tanulóként szerzett élmények/tapasztalatok elemzésére és értékelésére, a kialakult pedagógiai nézetek feltárására és reflektálására alkalmas támogató tanulási környezetet nyújtása a tanárrá válás folyamatát jelentő önfejlesztési folyamat megalapozása érdekében.

További célja, hogy a hallgatók:

- megismerjék a pedagógiai nézetek fogalmát és jelentőségét,
- felismerjék, hogy maguk is rendelkeznek pedagógiai nézetekkel,
- kipróbálják a pedagógiai nézetek feltárására alkalmas módszereket, eszközöket,
- megértsék, hogy tanárrá válásuk folyamatában a saját korábbi tanulói élményeik, eddig kialakult pedagógiai nézeteik meghatározó szerepet játszanak,
- megtapasztalják, hogy saját nézeteik a felismeréssel, a reflektálással, a megosztással és megvitatással szükség szerint alakíthatók, átstrukturálhatók.

TÉMAKÖRÖK – TEVÉKENYSÉGEK	IDŐKERETEK
1. Bemutakozás, ismerkedés, a kurzus programjának megtervezése	2 óra
A kurzus résztvevőinek személyes és szakmai bemutatkozása A kurzus céljainak, témaköreinek, időkereteinek és teljesítési követelményeinek megismerése A saját tanulási célok megfogalmazása, rögzítése	
2. A pedagógiai nézetek (hitek, személyes elméletek, vélekedések meggyőződések) fogalmának és jelentőségének megismerése	2 óra
A pedagógiai nézetek elsődleges megközelítése Kibővített előadás PPT-bemutatóval: • a pedagóguskutatásokban feltett kérdésekről – a tanárok gondolkodását és osztálytermi gyakorlatát meghatározó tartalmakról • a pedagógiai nézetek fogalmáról, jellemzőiről, kialakulásuk forrásairól, a legfontosabb tartalmakról, feltárásuk módszereiről • a hallgatói nézetek jelentőségéről, a nézetek tanárképzési folyamatban betöltött szerepéről A saját pedagógiai nézetek és forrásaik értelmezése	

3. Az együttműködése alapuló (kooperatív) tanulás alapozása, a kurzuson együttműködő kiscsoportok kialakítása	2 óra
Hasonlítunk/különbözünk – a „mi csoport-ablakunk” elkészítése Tanári minták felidézése, megbeszélése Tapasztalatok gyűjtése és értékelése az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás folyamatáról, a kooperatív tanulás alapelveinek megvalósulásáról, a kiscsoportok működéséről	
4. Hasonlatok/metaforák – tanárokról, diákokról, tanításról, tanulásról, iskoláról kialakult nézetek feltárása	2 óra
Képek/rajzok megtekintése és reflektálása Hasonlatok/metaforák alkotása, választása, metaforatáblázatok kiegészítése Diákok és tanárok hasonlatainak/metaforáinak megismerése	
5. A tanári szakértelem, a tanári mesterség tartalmáról kialakult nézetek feltárása fogalomtérképek készítésével	2 óra
Az eredményes és sikeres tanár jellemzőinek összegyűjtése Fogalomtérkép készítése a tanári szakértelem, a tanári mesterség tartalmáról	
6. A tanári szakértelem, a tanári mesterség néhány szakirodalmi értelmezésének megismerése, a fogalomtérképek tartalmának megerősítése, kiegészítése	2 óra
A pedagógus mesterség tartalmi elemeinek értelmezéséhez, illetve a tanárok megváltozott szerepe értékeléséhez kapcsolódó néhány kutatási eredmény megismerése A szakirodalmi értelmezések és a saját fogalomtérképek tartalmi összefüggéseinek értékelése A tanári mesterképzésben fejlődő/fejlesztendő tanári kompetenciák tartalmának és a tanári munkában/szerepben zajló jelenkori paradigmaváltás értelmezésének áttekintése	
7. Diákok és iskolák – kapcsolódó pedagógiai nézetek feltárása szövegfeldolgozási, szövegalkotási feladatokkal	2 óra
A diákokhoz és az iskolához kapcsolódó nézetek elsődleges közelítése Az „álomiskola” megalapítása, jellemzőinek bemutatása – szakirodalmi megerősítése, kiegészítése „Minden tanár volt diák is...” téma feltérképezése A saját „tanári élettörténet” első állomásainak átgondolása	

8. Tanulás és tanítás – kapcsolódó pedagógiai nézetek feltárása fogalomtérképek készítésével és szövegfeldolgozási, szövegalkotási feladatokkal	2 óra
A tanulás és a tanítás elsődleges értelmezései Fogalomtérképek készítése fogalompárokról A saját (leendő) szaktárgy(ak)ban értelmezhető és megvalósítható tanulás/tanítás lehetőségeinek átgondolása Néhány alternatív iskola tanulás/tanítás gyakorlatának megismerése	
9. A tanári gyakorlat és a pedagógiai nézetek kapcsolata – vonatkozó nézetek feltárása szövegfeldolgozási, szövegalkotási feladatokkal	2 óra
Az osztálytermi gyakorlat és a pedagógiai nézetek kapcsolatának elsődleges közelítése A vállalt/vallott meggyőződések és az osztálytermi gyakorlat kapcsolatának feltérképezése tanárokkal készült interjúk feldolgozásával A tanári tevékenység és a tanári gondolkodás összefüggéseinek feltárása tanári „naplók” alapján A saját mikrokutatás (interjú és osztálytermi megfigyelés), és a saját tanítás/fejlesztés előkészítése	
10. A tanári szakértelem, a tanári mesterség tanulhatóságáról kialakult nézetek feltárása szövegfeldolgozási/szövegalkotási feladatokkal, vitatechnikák alkalmazásával	2 óra
A tanárrá válás elsődleges megközelítése Tanulható-e tanári mesterség? – A lehetséges válaszok átgondolása A tanárrá válás, a szakmai fejlődés folyamatának áttekintése	
11. A kurzus zárása és értékelése: az eddig elvégzett munka és a saját tanulási célok megvalósulásának elsődleges értékelése	2 óra
A programban való részvétel hatásának, tanulságainak megfogalmazása és megosztása Visszatekintés a kurzus munkájára	
12. A hallgatói portfóliók bemutatása, értékelése	4-6 óra
A „Pedagógiai nézetek” kurzus teljesítési követelményeként megfogalmazódó – a saját pedagógiai nézetek feltárását dokumentáló és értelmező egyéni hallgatói – „Reflektív portfólió” bemutatása és értékelése	

A „PEDAGÓGIAI NÉZETEK” KURZUS TELJESÍTÉSÉNEK KÖVETELMÉNYEI

A kurzus teljesítésének feltétele: „Reflektív portfólió”⁵ elkészítése és bemutatása.

A „Reflektív portfólió”:

- a saját pedagógiai nézetek feltárásának folyamatát és annak eredményeit bemutató és reflektáló,
- szövegszerkesztővel készített (12-es betűméret, másfeles sortávolság),
- összesen négy dokumentumot tartalmazó,
- egybefűzött dokumentumgyűjtemény.

A „Reflektív portfólió” dokumentumai:

- I. dokumentum – „Bevezető-visszatekintő esszé” – a portfólió dokumentumválasztásainak indoklása, visszatekintés a saját tanulási célokra, a kurzusra, a portfólió elkészítésére
- II. dokumentum – „Szakirodalom feldolgozása”, amely a pedagógiai nézetek szakirodalmából választott tanulmány/könyvrészlet feldolgozása az alábbiakból választható formában:
 - esszé
 - kettéosztott napló
 - recenzió
- III. dokumentum – „Kutatás-fejlesztés” dokumentum, amely az alábbiakból választható:
 - egy saját mikrokutatás elvégzése, bemutatása és elemzése: egy tanár nézeteinek feltárása a vele készített interjú és osztálytermi megfigyelés alapján
 - egy saját önkéntes tanítási/fejlesztési tevékenység elvégzése, bemutatása és elemzése: a saját tanítási/fejlesztési folyamatot dokumentáló saját „Tanári napló” alapján
 - egy saját kutatás/fejlesztés elvégzése, bemutatása, elemzése: a pedagógiai nézetek feltárására felhasználható eszköz (képek, fotók, rajzok, filmrészletek, videofelvételek, szépirodalmi alkotások, tanulói/tanári történetek, tanulói/tanári ön/életrajzok, szakirodalmi szövegrészletek) alkotása/gyűjtése és kipróbálása alapján
- IV. Dokumentum – a saját „Pedagógiai nézetek”-et bemutató dokumentum, amely az alábbiak közül választható:
 - a saját tanítási, tanári, iskolai metaforákat bemutató, tartalmuk indoklását, elemzését és magyarázatát tartalmazó esszé
 - a tanári szakértelem, a tanári mesterségbeli tudás tartalmáról készült saját fogalomtérkép bemutatása, tartalmának és szerkezetének elemzése és magyarázata
 - fogalompárokról (én–tanári szerep, tanulás–tanítás, tanár–tanítás, diák–tanulás, iskolák–diákok) készült saját fogalomtérképek bemutatása, a tartalom és szerkezet elemzése, magyarázata
 - a tanári mesterség tanulhatóságáról vallott saját nézeteket bemutató, elemző, magyarázó esszé
 - a saját „tanári élettörténet” első állomásait bemutató, elemző, értékelő, magyarázó esszé (a vonatkozó gondolkodástérkép csatolásával)
 - a saját nézetek feltárásával kapcsolatos saját ötlet bemutatása, elemzése, magyarázata

⁵ A portfólióról ld. bővebben: Falus Iván, Kimmel Magdolna: A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2009. című munkájában.

A „REFLEKTÍV PORTFÓLIÓ” ELKÉSZÍTÉSÉNEK/ÉRTÉKELÉSÉNEK SZEMPONTJAI

Szempontok	Igen	Nem
I. A „Bevezető-visszatekintő esszé”-ben a hallgató...		
1. „bevezeti” portfólióját, indokolja a választásait: miért éppen ezeket a dokumentumokat válogatta be a dossziéba, a dokumentumok miként mutatják be saját pedagógiai nézeteinek feltárási folyamatát és eredményeit; rögzíti azt is, hogy a dokumentumok hogyan felelnek meg a portfólió megadott elkészítési/értékelési szempontjainak		
2. visszatekint és reflektál saját nézetfeltárási folyamatára és eredményére (a kurzushoz kapcsolódó előzetes elvárásaira, a kurzus folyamatára, saját tanulási céljaira és azok megvalósulására, portfóliója megtervezésének és összeállításának tapasztalataira, tanulságaira)		
II. A „Szakirodalom feldolgozása” dokumentumban a hallgató...		
3. indokolja a szakirodalom kiválasztását, összefoglalja az olvasottakat, bemutatja az olvasottakhoz kapcsolódó személyes reflexióit, és feltünteti a pontos bibliográfiai adatokat		
4. összefoglalja a dokumentum elkészítésének tapasztalatait és hatását saját pedagógiai nézeteinek feltárulására		
III. A „Kutatás-fejlesztés” dokumentumban a hallgató...		
5. rögzíti a kutatás/fejlesztés célját; az adatgyűjtés módszereit, eszközeit és körülményeit (hely, időpont, időtartam); valamint a megkérdezett/megfigyelt tanár, a tanuló/fejlődő „diák”, a megvizsgált hallgató(k) kiválasztásának indoklását		
6. részletesen bemutatja, elemzi és értékeli az összegyűjtött adatokat		
7. összefoglalja a dokumentum elkészítésének tapasztalatait és hatását saját pedagógiai nézeteinek feltárulására		
IV. A „Pedagógiai nézeteim” című dokumentumban a hallgató...		
8. rögzíti azt, hogy a dokumentum pontosan mely pedagógiai nézeteinek bemutatását tartalmazza, indokolja azok kiválasztását, ismerteti és elemzi a nézetfeltárulás módszerét, folyamatát és eredményeit		
9. átgondolja és megmagyarázza, hogy feltárult/megfogalmazható pedagógiai nézetei milyen személyes/iskolai tapasztalat(ok)ból származ(hat)nak		
10. összefoglalja a dokumentum elkészítésének tapasztalatait		
A pontszámok átváltása érdemjegyre A fenti szempontok teljesülése 1-1 pontot ér. 9-10 pont=jeles (5), 7-8 pont =jó (4), 5-6 pont=közepes (3), 3-4 pont=elégséges (2), 2 pont és alatta=elégtelen(1)		

SAJÁT TANULÁSI CÉLOK

A saját tanulási célok átgondolása, a tanulás megtervezése

Az eddigi információk és feladatok megmutatták Önnek a program kínálta lehetőségeket, és szándékaink szerint támpontot adtak ahhoz, hogy előzetes tapasztalatai, eddig megszerzett elméleti és gyakorlati tudása ismeretében és alapján erre a kurzusra megfogalmazza saját egyéni tanulási céljait és elvárásait.

Ezt a feladatot a *TTM (tudom, tudni akarom, megtanulom/megtanultam)*  tanulási technika⁶ alkalmazásával tudja eredményesen megoldani. Ez a táblázat alkalmas arra, hogy megtervezze, nyomon kövesse, értékelje és reflektálja saját tanulási folyamatát.

1.5. Feladat

1.5.1.

Gondolkodjon el azon, hogy a kurzus céljai, témakörei, a tanulás módja, a kurzus teljesítésének feltételei mit jelentenek Önnek!

Hogyan tudja ezen információk birtokában megtervezni a saját tanulását, megfogalmazni saját tanulási céljait?

Milyen kapcsolatokat tud felfedezni eddigi tapasztalatai és a sorra kerülő témakörök/témák tartalma között?

1.5.2.

A fenti kérdésekre adott válaszai felhasználásával töltse ki a TTM  táblázatot az alábbiak szerint!

A táblázatban megtalálja az egyes témakörök számát és címét. A táblázat „Tudom” oszlopába gyűjtse össze az egyes témakörökhöz kapcsolódó tudásának, eddigi tapasztalatainak kulcsszavait, legfontosabb információit!

A táblázat „Tudni akarom” oszlopába emeljen ki néhány kérdést, problémát, amelyeket az egyes témakörökhöz kapcsoltan szeretne átgondolni, amelyekre választ/megoldást vár, keres, szeretne találni!

A táblázat „Megtanultam” oszlopa most üresen marad. Az egyes témakörök végén térünk majd vissza ehhez az oszlophoz a megválaszolt kérdések, a megoldott problémák, megtalált válaszok rögzítése érdekében.

⁶ A tanulási egységek feldolgozásánál, az egyes feladatokban felhasznált/javasolt, és  ikonnal jelölt interaktív és reflektív tanulási, tanulószervezési technikák részletes leírása megtalálható Függelékben; illetve Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2002. című könyvben. Ez a könyv az alábbi web-oldalról teljes terjedelemben letölthető: http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf

SAJÁT TANULÁSI CÉLJAIM		
TUDOM	TUDNI AKAROM	MEGTANULTAM
Előzetes tudásom, korábbi tapasztalataim	Kérdések, problémák, amelyekre válaszokat, megoldásokat várok/keresek	Megtanultam, rájöttem, választ/megoldást kaptam/találtam
1. Bemutakozás, ismerkedés, a kurzus programjának megtervezése		
2. A pedagógiai nézetek (hitek, személyes elméletek, vélekedések meggyőződések) fogalmának és jelentőségének megismerése		
3. Az együttműködése alapuló (kooperatív) tanulás alapozása, a kurzuson együttműködő kiscsoportok kialakítása		
4. Hasonlatok/metaforák – tanárokról, diákokról, tanításról, tanulásról, iskoláról kialakult nézetek feltárása		
5. A tanári szakértelem, a tanári mesterség tartalmáról kialakult nézetek feltárása fogalomtérképek készítésével		

6. A tanári szakértelem, a tanári mesterség néhány szakirodalmi értelmezésének megismerése, a fogalomtérképek tartalmainak megerősítése, kiegészítése		
7. Diákok és iskolák – kapcsolódó pedagógiai nézetek feltárása szövegfeldolgozási, szövegalkotási feladatokkal		
8. Tanulás és tanítás – kapcsolódó pedagógiai nézetek feltárása fogalomtérképek készítésével, szövegfeldolgozási, szövegalkotási feladatokkal		
9. A tanári gyakorlat és a pedagógiai nézetek kapcsolata – vonatkozó nézetek feltárása szövegfeldolgozási, szövegalkotási feladatokkal		
10. A tanári szakértelem/tanári mesterség tanulhatóságáról kialakult nézetek feltárása szövegfeldolgozási, szövegalkotási feladatokkal, vitatechnikák alkalmazásával		

AZ 1. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

1.6. Feladat

1.6.1.

Töltse ki az 1.5. feladat TTM táblázatának 1. témakörhöz kapcsolódó „Megtanultam” oszlopát!

1.6.2.

A „Megtanultam” oszlopba írtakhoz, valamint az 1. témakör feldolgozásának tanulási folyamatához kapcsolódóan a következő észrevételeket, tapasztalatokat, értékelő megjegyzéseket fűzöm:

2. A PEDAGÓGIAI NÉZETEK FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE

CÉLOK

A pedagógiai nézetek elsődleges megközelítései

A pedagógiai nézetek kutatási/képzési háttérének megismerése: a nézetek fogalmának, jellemzőinek, forrásainak, tartalmának, feltárási módszereinek és tanárképzési jelentőségének áttekintése

A saját pedagógiai nézetek és forrásaik értelmezése

A 2. tanulási egység témái

A pedagógiai nézetek elsődleges megközelítései

A pedagógiai nézetek fogalma és jelentősége

Saját pedagógiai nézetek és forrásaik

A PEDAGÓGIAI NÉZETEK ELSŐDLEGES MEGKÖZELÍTÉSEI

A pedagógiai nézetek elsődleges megközelítéseihez kapcsolódó feladatok a különböző, központi jelentőségű témákra vonatkozó pedagógiai nézetek megfogalmazását és indoklását teszik lehetővé.

A bevezető feladatban írásos mondatbefejezéssel, a második feladatban pedig a nézetek bemutatását és indoklását jelentő páros beszélgetés, „nézet-csere” formájában.

2.1. Feladat

2.1.1.

Fejezze be írásban, önálló munkában az alábbi mondatokat, és indokolja is a mondatbefejezéseit!

Szerintem az a jó tanár...

A tanításban a legfontosabb...

A tanulásban az a lényeg...

Az iskola arra való...

A tanár-diák kapcsolatban szerintem az a legfontosabb...

2.1.2.

Pármunkában beszéljék meg a mondatbefejezéseiket!

Hasonlítsák össze a mondatok befejezését alátámasztó indoklásokat, érveket! Keressék meg azokat a (korábbi/jelenlegi) diák-tapasztalataikat is, amelyek magyarázatot adnak/adhatnak a mondatok befejezésére!

2.1.3.

Tapasztalataikat, megfogalmazható tanulságaikat tegyék közzé az egész csoport számára!

2.2. Feladat

2.2.1.

Alkossanak beszélgető-párokat oly módon, hogy egymást kevéssé ismerő hallgatók üljenek egymás mellé, és jelöljék meg magukat/egymást az „A” és „B” jelekkel! Tisztázzák egymással azt is, hogy pontosan mely tantárgy(ak) tanítására vállalkoznának lehetséges majdani tanári munkájukban!

Olvassák el az alábbi, a saját jelükhöz tartozó „meggyőződések”, s készüljenek fel arra, hogy ezek mellett kell majd érvelniük a következő páros megbeszélésben!

Gondolják át, és röviden jegyezzék fel azokat az érveket, melyeket a páros megbeszélésben az egyes témák alátámasztására fognak felhasználni!

Az „A” jelhez kapcsolódó „meggyőződések”:

1. Tanárnak születni kell, nem lehet akárből jó tanár.
2. A diákok rendelkeznek természetes és ösztönös kíváncsisággal, ezért tanulnak.
3. Iskolákra azért van szükség, hogy a szülők itt el tudják helyezni a gyerekeiket, amíg dolgoznak.
4. A tanításnak az a célja, hogy a tanár átadja a tudását.
5. Én el tudnék képzelni olyan iskolát, ahol nem tanítanak tantárgyat. (Itt a „B” beszélgetőtárs szaktárgyát nevezze meg!)
6. Nem tudnék elképzelni olyan iskolát, ahol ne tanítanak a tantárgyat. (Itt a saját szaktárgyát nevezze meg!)

A „B” jelhez kapcsolódó „meggyőződések”

1. A tanári szakma ugyanolyan, mint bármely más foglalkozás, mindenki számára megtanulható.
2. Szerintem a diákok a jegyekért tanulnak.
3. Iskolákra azért van szükség, hogy a gyerekek/fiatalok eredményesen tudjanak felkészülni az életre.
4. A tanításnak szerintem az a célja, hogy a diákok megtanuljanak tanulni.
5. Nem tudnék elképzelni olyan iskolát, ahol ne tanítanak a tantárgyat. (Itt a saját szaktárgyát nevezze meg!)
6. Én el tudnék képzelni olyan iskolát, ahol nem tanítanak tantárgyat! (Itt az „A” beszélgetőtárs szaktárgyát nevezze meg!)

2.2.2.

Páros beszélgetésben fejtsék ki a saját jelükhöz kapcsolódó „saját meggyőződéseiket” oly módon, hogy témaként mondják el egymásnak az érveiket!

2.2.3.

Beszélgék meg a „meggyőződések” cseréjében szerzett tapasztalataikat!

Térjenek ki az egyes témákkal kapcsolatban valóban vállalható saját meggyőződéseikre, érveikre, és megfogalmazható kérdéseikre is!

Gyűjtsék össze mindazt a tapasztalatot, amit fontosnak és elgondolkodtatónak találtak ebben a feladatban!

2.2.4.

Tegyék közzé a legfontosabb tanulságokat az egész csoport számára!

A PEDAGÓGIAI NÉZETEK FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE

A következő feladatok arra szolgálnak, miként lehet „hallgatókra is alapozottan” megvalósítani az adott témát felvezető előadást, miként vonhatók be a hallgatók az előadás folyamatába, miként jeleníthető meg interaktív hallgatói részvétel az előadás pusztá hallgatása és jegyzetelése helyett. A *kibővített előadás*  technikája nyújt lehetséges alapot erre.

2.3. Feladat

2.3.1.

„A pedagógiai nézetek fogalma és jelentősége” című előadást meghallgatása előtt önálló munkában

- (1) vegye számba a témához kapcsolódó előzetes tudását,
- (2) fogalmazzon meg kérdéseket az előadás témájához!

A 2.3.2. feladat után található táblázatban dolgozzon!

2.3.2.

Hallgassa meg az előadást!

Az előadás közben egészítse ki táblázatát a következőkkel:

- (1) milyen megerősítést, kiegészítést kapott előzetes tudásához,
- (2) milyen új információkhoz jutott,
- (3) milyen válaszokat kapott előzetes kérdéseire,
- (4) milyen további kérdések merültek fel Önben az előadás hallgatása közben!

A PEDAGÓGIAI NÉZETEK FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE CÍMŰ ELŐADÁS MEGHALLGATÁSA	
ELŐTTI JEGYZETEIM	KÖZBENI JEGYZETEIM
(1) Lista előzetes tudásomról	(1) Előzetes tudásomat megerősítő, kiegészítő információk
	(2) Új információk
(2) Előadás előtti kérdéseim	(3) Válaszok a kérdéseimre
	(4) Előadás közben felmerülő kérdéseim

2.3.3.

Kiscsoportjaikban tekintsék át az előadás hallgatása közben készült jegyzeteiket, vessék össze az előadás előtti listával és kérdésekkel, beszéljék meg a tapasztalataikat!

2.3.4.

A megbeszélés legfontosabb eredményeit tegyék közzé az egész csoport számára!

SAJÁT PEDAGÓGIAI NÉZETEK ÉS FORRÁSAIK

2.4. Feladat

2.4.1.

Térjen vissza a 2.1. Feladatban befejezett mondataihoz, és a 2.2 Feladatban megfogalmazható saját meggyőződéseihez!

Elemesse és értékelje a mondatbefejezéseit és a saját meggyőződéseit – azaz a fenti feladatokban feltárult/megfogalmazott saját pedagógiai nézeteit!

2.4.2.

Készítsen táblázatot saját pedagógiai nézeteiről!

Írja be az alábbi táblázat első oszlopába feltárult/vallott nézeteit (hitet, személyes elméleteit, meggyőződéseit, vélekedéseit)!

2.4.3.

Keresse meg, és rögzítse a táblázat második oszlopában pedagógiai nézetei forrásait: azokat a személyes/iskolai élményeket, tapasztalatokat, amelyekről most úgy gondolja, hogy az adott nézet kialakulásában szerepet játszottak!

TÁBLÁZAT SAJÁT PEDAGÓGIAI NÉZETEIMRŐL ÉS KIALAKULÁSUK FORRÁSAIRÓL	
Pedagógiai nézeteim (hiteim, vélekedéseim, feltételezéseim, meggyőződéseim, személyes elméleteim) megfogalmazása	Pedagógiai nézeteim forrásainak (személyes és iskolai tapasztalatok) megjelölése

A 2. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

2.5. Feladat

2.5.1.

Töltse ki az 1.5. feladat TTM táblázatának 2. témakörhöz kapcsolódó „Megtanultam” oszlopát!

2.5.2.

A „Megtanultam” oszlopba írtakhoz, valamint a 2. témakör feldolgozásának tanulási folyamatához kapcsolódóan a következő észrevételeket, tapasztalatokat, értékelő megjegyzéseket fűzöm:

3. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSEN ALAPULÓ (KOOPERATÍV) TANULÁS ALAPOZÁSA

CÉLOK

Az együttműködő kiscsoportok kialakítása

Tanári minták felidézése, megbeszélése

Tapasztalatok gyűjtése az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás folyamatáról

A kooperatív tanulás alapelveinek megismerése, érvényesülésük értékelése

A kiscsoport működésének értékelése

A 3. tanulási egység témái

Hasonlítunk/különbözünk – a mi kiscsoportunk

Tanári minták

Az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás folyamata

A kooperatív tanulás alapelvei

A kiscsoport működésének értékelése

HASONLÍTUNK/KÜLÖNBÖZÜNK – A MI KISCSOPORTUNK

A kurzus tanulási folyamata az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulásra épül. Ezért a munka kezdetén szükséges kialakítani azokat az alapszoportokat, amelyeknek a tagjai együtt foglalkozni és dolgozni. A kialakított kiscsoportra jellemző, az őket másoktól megkülönböztető vonások keresése elősegíti a megismerkedést, de alkalmas a kiscsoport azonosságtudatának megteremtésére is. A hasonlóságok/különbözőségek, az egyedi/közös tulajdonságok/képességek, kedvelt tevékenységek, fontosnak tartott értékek gyűjtése és elrendezése egy „kiscsoport-ablak” elkészítésével történhet meg.

3.1. Feladat

3.1.1.

Alkossanak négyfős kiscsoportokat az eddigi feladatok során kialakult vagy a korábbi ismeretéből származó szimpátia alapján!

Tervezzék meg és készítsék el saját kiscsoportjuk bemutatkozó „ablakát”⁷!

Gyűjtsenek kiscsoportjuk tagjaira jellemző hasonlóságokat oly módon, hogy sorban, mindenki mond egy lehetséges közös jellemzőt!

Értékeljék a szóba került jellemzőt, és jegyezzék is fel a kiscsoport közös „ablakába”! Ha mind a négyükre jellemző, akkor a 4-es jelű ablak-részbe kerülhet szavak vagy rajzok formájában. Ha hárman rendelkeznek az adott jellemzővel, akkor a 3-as jelű ablakrészben, ha ketten rendelkeznek az adott tulajdonsággal, akkor a 2-es jelű ablakrészben rögzítsék! Az 1-es jelű ablakrészbe kerüljenek a kiscsoport tagjainak egyedi, megkülönböztető vonásai!

Olyan jellemzőkre gondolhatnak, amelyeket érdekesnek, jelentősnek, összekötő kapocsnak vagy éppen meghatározó különbségnek tartanak: tulajdonságok, képességek, tevékenységek, tapasztalatok, élmények, vállalt és vallott értékek, célok, tervek, stb.

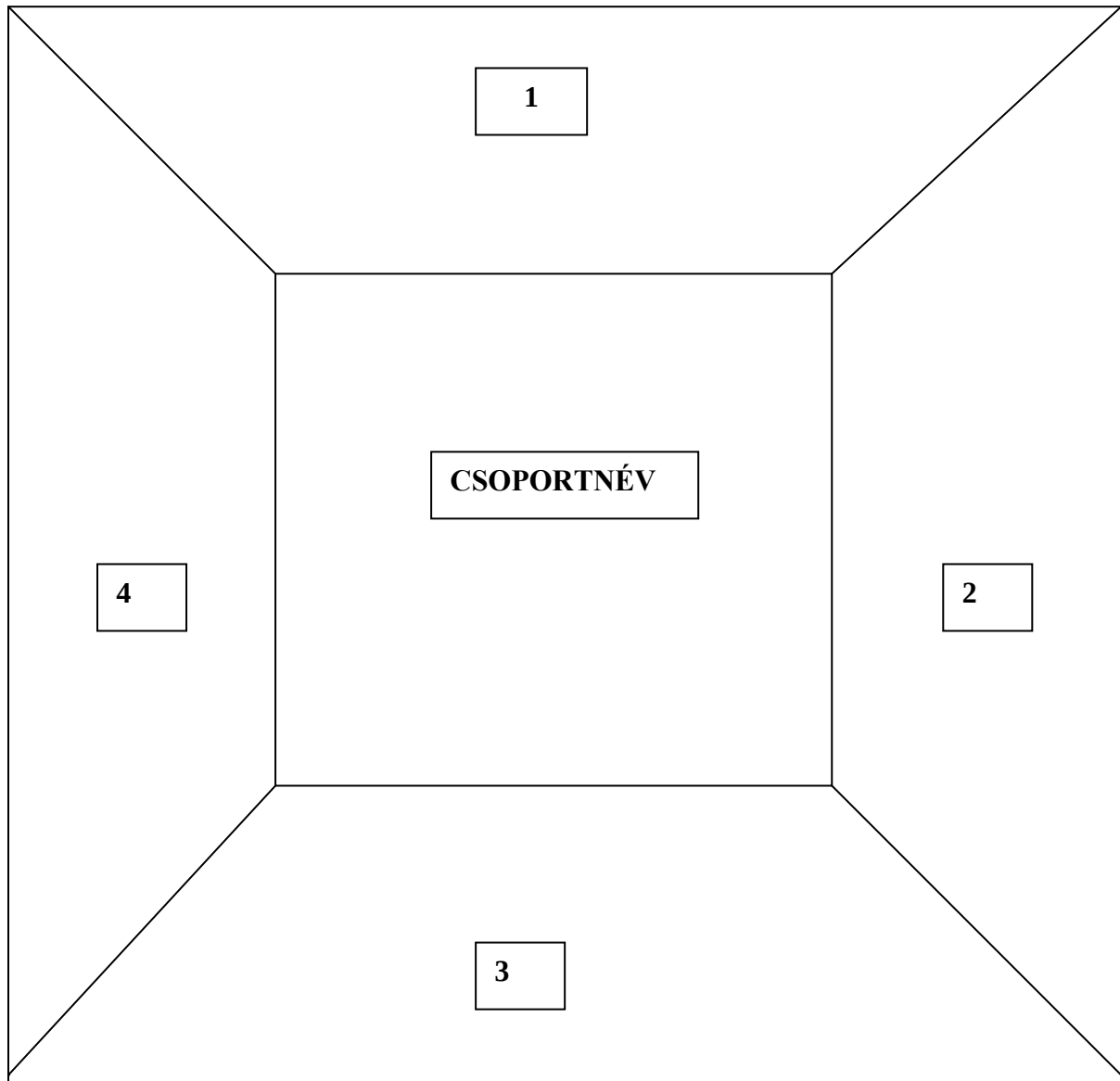
Válasszák ki és írják a „kiscsoport ablak” közepébe a közös jellemzőikre utaló csoportnevüket is!

⁷ Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft. Budapest, 2001, 8:3-8:4. o.

3.1.2.

Mutassák be az elkészült „kiscsoport-ablakot” az egész csoport számára!

Adjanak tájékoztatást a „kiscsoport-ablak” elkészítésének folyamatáról és eredményéről, a megtalált és felhasznált hasonlóságok/különbségek szempontokról is!



TANÁRI MINTÁK

3.2. Feladat

3.2.1.

Írjon *rövid esszét*  „Az én legjobb tanárom” címmel!

Írásában mutassa be az iskolai kontextust, volt tanára néhány fontos jellemzőjét, és keressen egy olyan konkrét esetet, történetet, olyan epizódot, amely mások számára is meggyőzően megmutatja, bizonyítja volt tanára szakmai kvalitásait, személyes hatásait!

Gondolatébresztőnek olvassa el az alábbi tanulmány-részletet, amely egy példát mutat be!

»Még egy középiskolai tanáromról szeretnék megemlékezni, Leél-Össy Sándorról, aki a barlangok, a természet, a túra iránt érdeklődő osztálytársaink kedvence volt, igazi, kicsit bogaras, régivágású tanár; inkább egyetemre, mint középiskolába való (s mint később szájról szájra terjedt, az is volt, egyetemi oktató, akit Némethy Kati nénivel egy időben távolítottak el az egyetemről „56-os magatartásuk következtében”...).

Leél-Össy tanár úrnak különösen egy gesztusát nem tudom elfelejteni: azt hiszem, ez is a tanári hatás egyik igen fontos összetevőjére világít rá. Ő elsöben tanított nekünk földrajzot, az Igazgató úr másodikban. A földrajz tanulmányi verseny döntőjében az a helyzet alakult ki, hogy az első hely új osztályának diákja és köztem dőlt el, az igazgatónak viszont, aki az én tanárom volt, az a fiú volt a favoritja. A győzelem az utolsó kérdésen múltott, amit esélyesebb versenytársam elrontott. Az igazgató, aki már fogadott az ő győzelmére, amolyan „a miniszter fia felel” módon elkezdte megmagyarázni, hogy miért is volt helyes a válasz.

Leél-Össy tanár úr azonban, akinek személyes presztízsét növelte volna tanítványának győzelme – s akinek én se kutyája, se macskája nem voltam –, olyan határozottan és ellentmondást nem tűrően – amilyennek soha máskor nem láttam – szembeszállt az igazgató véleményével, és kijelentette, hogy itt semmiféle kételynek nincs helye, a versenyt én nyertem meg, és elsőként gratulált hozzá.

Nyilvánvaló, hogy az eset másként hatott rám, mint a vesztesre, nekem egyértelműen többet jelentett, mint az egyszerű fair play: azt mondta, hogy az igazság melletti kiállás – létezik; van, akinek számára többet jelent más szempontoknál; tehát lehet, és érdemes lehet így élni.«

Forrás: Kapitány Gábor: Tanárim – avagy: Adalékok a pedagógia rejtelsein való gondolkodáshoz... Iskolakultúra, 1997, 1, 83-84. o.

3.2.2.

Mutassák be a kiscsoportban egymásnak írásműveiket!

Beszélgék meg egymás történeteivel, és a szemelvényben olvasottakkal kapcsolatos gondolataikat!

3.2.3.

Összegző/betekintő, mások számára is tanulságos észrevételeiket tegyék közzé a csoport egésze számára!

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSEN ALAPULÓ (KOOPERATÍV) TANULÁS FOLYAMATA

3.3. Feladat

3.3.1.

Kiscsoportjaikban maradva gondolatban készüljön fel egy saját színes kép elkészítésére! Vegyen maga elé egy A/4-es papírlapot, s válasszon ki egy színes filctollat! Arra figyeljenek, hogy filctollaik különböző színűek legyenek!

Az Ön által elképzelt színes alkotásnak úgy kell létrejönnie, hogy nem adhatja ki kezéből a saját filctollát!

3.3.2.

Ha a rajzok elkészültek, akkor először önállóan gondolják át, majd a kiscsoportokban közös beszélgetésben elemezzék, értékeljék a kiscsoportjukban megvalósult rajzolási folyamatot!

Mi történt Önnel közvetlenül a feladat elolvasása/elhangzása után?

Mire gondolt az első percekben: hogyan képzelte el, hogyan tervezte meg a saját színes képét/rajzát?

Mi történt az első percekben a kiscsoportban?

Ki és hogyan kezdeményezte az együttműködést?

Hogyan játszódtott le az együttműködési kezdeményezés elfogadása?

Milyen formákban, milyen módokban jött létre kooperáció?

Mennyire elégedett az eredménnyel, a saját elképzelése alapján elkészült színes rajzzal?

Hogyan értékelhető az együttműködés megvalósult folyamata, mennyire elégedett ezzel?

Milyen tapasztalatokat/tanulságokat tud most megfogalmazni az eddigi együttműködés folyamatára és eredményére vonatkozóan?

Milyen szempontok lehetnek fontosak a további sikeres együttműködés érdekében?

3.3.3.

Mutassák be elkészült rajzaikat, és együttműködésük folyamatának megbeszélte/egyeztetett jellemzőit és tanulságait a csoport egésze számára!

A KOOPERATÍV TANULÁS ALAPELVEI

3.4. Feladat

3.4.1.

Kiscsoportjaikban gyűjtsék össze és értékeljék az együttműködésen alapuló tanulással kapcsolatos eddigi (általános iskolai, középiskolai, egyetemi tanulásban szerzett) tapasztalataikat!

3.4.2.

Ismerjék meg az együttműködésen alapuló, kooperatív tanulás négy alapelvét!

Belső munkamegosztással a *mozaik*  kooperatív tanulási technika alkalmazásával olvassák el kiscsoportjaikban az alábbi szövegeket!

3.4.3.

Olvasás után mutassák be, magyarázzák el egymásnak az olvasottakat!

1. PÁRHUZAMOS (EGYIDEJŰ) INTERAKCIÓK

»Együttműködő tanulás közben a tanulók között egyidejű interakciók zajlanak. Ez az egyik magyarázata annak, hogy a kooperatív tanulás miért hatékonyabb, mint a hagyományos tanítás, (...), ahol az órák 80%-ában a tanárok beszélnek. Mivel a fennmaradó idő egy része a fegyelmezéssel és szervezéssel telik, ezért a diákok a rendelkezésre álló idő alig 20%-ában beszélhetnek. Ez először nem is tűnik kevésnek (mármint az, hogy 50 percből a diákok 10 percig aktívak), de ha belegondolunk, hogy ebben a 10 percben a tanár egymás után szólítja fel a diákokat, azaz a „soros kapcsolás” módszerét alkalmazza; így ha elosztjuk a 10 percet az átlagos osztálylétszámmal (30 fő), akkor már csak 20 másodperc jut egy tanulóra. Nem csoda, hogy a hagyományos módszerrel oktatott diákok többsége unatkozik. 20 másodpercet beszélhetnek, míg a fennmaradó 49 perc 40 másodpercben mások, többnyire a tanár beszédét kell hallgatniuk. (...)

A kooperatív tanórákon a tanár sosem venne el 40 vagy 50 percet a diákoktól azzal, hogy ő beszél. Az összehasonlítás kedvéért most tegyük fel, hogy a kooperatív órákon is csak 10 perc jut a diákoknak. Ha a „soros” interakciókat alkalmazó óravezetés helyett a „párhuzamos” óravezetést alkalmazzuk (például a tanulókat párban dolgoztatjuk), akkor egyszerre az osztály fele beszélhet, így az egy főre jutó idő 20 mp-ről 5 percre nő, ami az előbbinek a 15-szöröse. A fennmaradó 5 perc is aktívabb részvétellel telik, mint az előző esetben, hiszen a tanulók sokkal érintettebbek, hogyha valaki közvetlenül szól hozzájuk, mintha a terem egy távoli pontján valaki éppen a tanárral beszélget.«

Forrás: Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft. Budapest, 2001, 4:6. o.

2. ÉPÍTŐ EGYMÁSRAUTALTSÁG

»Az építő egymásrautaltság a kooperatív tanulás második alapelve. Erről akkor beszélünk, ha az egyének vagy az egyes csoportok fejlődése egymással szorosan összefügg, ha az egyik diák fejlődéséhez egy másik diák fejlődése társul, ha az egyik csoport sikere egy másik csoport sikerétől függ.

Az építő egymásrautaltság megfelelő feladatszerkezetekkel kialakítható: adott az osztály- és a csoportcél, munkamegosztás van csoportszinten és egyéni szinten egyaránt, a segédanyag mennyisége korlátozott, az érvényben lévő szabályok értelmében az egyes csoportok addig nem dolgozhatnak a következő feladaton, amíg minden egyes tag be nem fejezte saját feladatát.

Építő egymásrautaltság létrehozható megfelelő értékelési módszerekkel is: a csoportpontszám a tagok pontszámának átlagával azonos, vagy azoknak a csoporttagoknak a számával, akik teljesítettek egy előre meghatározott kritériumot. A pontszám megállapításának további lehetséges módjai: (1) a tagok által befejezett munkák közül véletlenszerűen kiválasztunk egyet, ennek pontszámát nevezzük ki a csoport pontszámának, (2) a csoportban elért legalacsonyabb pontszám lesz azonos a csoport pontszámával.

Építő egymásrautaltság kialakítható még szerepek, célok, segédanyagok megfelelő alkalmazásával is.«

Forrás: Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft. Budapest, 2001, 4:7-4:8. o.

3. AZ EGYÉNI FELELŐSSÉG

»Ha nem az egyéni teljesítmények alapján értékelünk, egyes diákok könnyen „potyautasokká” vagy „igavonókká” válhatnak. Potyautas az a diák, aki a feladat megoldása érdekében a kisujját sem mozdítja, de a jegyet elfogadja. Az igavonó jóval többet dolgozik annál, mint amennyi az ő része a közös feladatból. (...)

Ha azonban megjelenik az egyéni felelősség, egy csapásra minden megváltozik. Ha a közös jegy, amit kapunk, mindnyájunk személyes teljesítményétől egyformán függ, én is, csoporttársaim is tudjuk, hogy nemcsak magunkat, hanem egymást is lejárátjuk, ha nem dolgozunk jól. Azt hiszem, a fenti fejtegetés világossá teszi, hogy a csoportos tesztelést miért csak elvétve, gyakorlásként érdemes alkalmazni. A lényeg, amiért a diákok dolgoznak, mégis csak az egyéni teljesítmény.

A személyes felelősség azonban nem csak a tananyag elsajátítása érdekében fontos. Ha például a tanár az óra elején jelzi, hogy az óra végén mindenkinek fel kell sorolnia néhány olyan ötletet, gondolatot, amelyet másoktól hallott az órán, kisebb a valószínűsége annak, hogy mindenki egyszerre fecseg és senki sem figyel – hiszen mindenkinek egyéni felelőssége, hogy figyeljen a többiekre.«

Forrás: Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft. Budapest, 2001, 4:9. o.

4. EGYENLŐ RÉSZVÉTEL

»A hagyományos módszerek egyenlőtlen részvétellel járnak. Az olyan próbálkozások, amelyek az osztály minden tagját közös beszélgetésbe próbálják bevonni, vagy a tipikus „kérdések és az egész osztály felel” módszer kizárólag a jól tanuló, kellően extrovertált diákoknak kedvez.

Az egyenlő részvételt általában a következő módokon lehet elérni: 1. a szerepek elosztásával, 2. munkamegosztással.

A szerepelosztás részvételi normákat alakít ki. A diákok ugyanis nemcsak szereplésre kapnak lehetőséget, de azt is elvárjuk tőlük, hogy hozzájáruljanak a munkához. Ha azt szeretnénk, hogy a diákok részvétele egyenlőbb legyen, akkor a csoportos megbeszélések helyett szerepmegosztással járó módszereket alkalmazhatunk.

A munkamegosztás a kooperatív tanulás több foglalkozásmodelljének lényege. A munkamegosztás mindenkit a feladat egy részletéért tesz felelőssé. Minden egyes diáknak felelősséget kell vállalnia partnere, csoporttársai vagy osztálytársai előtt a saját részfeladataért. Azon túl, hogy a munkamegosztás erősíti a személyes felelősséget, a részvételt is kiegyenlítettebbé teszi azzal, hiszen mindenki a feladatnak más, de nagyjából azonos nagyságú részét oldja meg.«

Forrás: Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft. Budapest, 2001, 4:9-4:10. o.

3.4.4.

Értelmezzék és értékeljék a kooperatív tanulás megtanult alapelveinek megvalósulását a saját kiscsoportjukban korábban lezajlott rajzolósi folyamatra!

3.4.5.

Értékelésüket, tapasztalataikat, észrevételeiket tájékoztatják a csoport egésze elé!

3.5. Feladat

3.5.1.

Eddigi tudásuk, tapasztalataik megerősítése és/vagy kiegészítése érdekében elolvashatják az alábbi szövegeket az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás megvalósításának az 1970-es években végzett első tapasztalatairól/vizsgálatairól.

3.5.2.

Észrevételeiket, megjegyzéseiket, reflexióikat megoszthatják a csoport egészével.

1. Az együttműködés és a pedagógia

»Aronson és munkatársai a hetvenes években Texasban 13 ötödikes és hatodikos általános iskolai osztály tanulói körében végeztek egy érdekes vizsgálatot. A kísérleti osztályokban tanuló diákokat négy, hét személyből álló kisebb csoportba osztották. A csoportokat úgy állították össze, hogy lehetőség szerint egyenletes megoszlást mutassanak a különböző etnikai

származású, tanulmányi eredményű és nemű gyermekek. Külön gondot fordítottak arra, hogy az egyes csoportokban ne legyenek közeli barátok vagy ádáz ellenségek. (...)

A kísérleti osztályokban az egyes órákon megtanulandó anyagot annyi részre bontották, ahány tagja volt a kisebb tanulócsoporthoz. Ezután mindegyik diák megtanulta az anyag egy részét, és az lett a feladata, hogy azt a részt ő tanítsa meg társainak. Az óra végén azonban mindenkinek az egész tananyag ismeretéről számot kellett adnia. (...)

A diákok a kísérlet végén jobban szerették az iskolát, mint a kontrollosztályok tanulói. Fontos eredmény, hogy megszűnt a mexikói indián és a fehér amerikai gyermekeket megosztó idegenkedés.«

Forrás: Csepeli György: Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1997, 350. o.

2. Az iskolai megfigyelések tapasztalatai – az előzmények

»Elemi iskolában végzett megfigyeléseink során rendszerint a következőket tapasztaltuk: a tanár az osztály előtt áll, feltesz egy kérdést és várja, hogy valamelyik gyerek válaszoljon. Többnyire hat és tíz között van azoknak a gyerekeknek a száma, akik nyújtózkodnak a padjukban és lengetik a kezüket, hogy magukra vonják a tanár figyelmét. Alig várják, hogy felhívják őket. A többiek meghúzzák magukat, lesütik a szemüket, mintegy láthatatlanná szeretnének válni.

Amikor a tanár valakit felhív (mert csak egy gyereket szólíthat egyszerre), akkor az előbb oly lelkesen jelentkezők arcán most csalódás, elkeseredés, boldogtalanság látszik. Ha aztán a felelő jól válaszol, akkor a tanár elmosolyodik, jóváhagyólag bólint és felteszi a következő kérdést. Ez óriási jutalmat jelent a felelő számára. Miközben a szerencsés tanuló helyesen válaszol és a tanár mosollyal jelzi elégedettségét jói kivehető zúgás hallatszik azok részéről, akik szintén jelentkeztek, de ez alkalommal nem került rájuk a sor. Nyilvánvalóan csalódást éltek át, mert lemaradtak egy alkalomról, amikor megmutathatták volna, hogy milyen okosak és milyen jól forog az agyuk.«

Forrás: Elliot Aronson: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1980. 212. o.

3. A mozaik-osztályok

»Képzeld el, hogy te és én ugyanannak a csoportnak vagyunk a tagjai. Te a fiatal Pulitzerrel foglalkozol, én pedig az időssel. Én csak úgy tudok megtudni valamit az ifjú Pulitzerrel, ha figyelmesen meghallgatom, amit te mondasz. Úgy, hogy te igen fontos forrás vagy számomra. Most már nem a tanár az egyetlen forrás, még csak nem is fontos forrás: sőt egyáltalán nincs is benne a csoportban. Helyette minden gyerek a csoportban fontos lesz számomra. Akkor fogok jól járni, ha rájuk figyelek; ha nem figyelek rájuk, akkor pórul járok. Nem akkor fogok tehát jutalmat kapni, ha a társaim rovására akarok jó lenni a tanárnál. Ez már egy egészen újfajta játék. (...)

A kísérletet nagyon sok iskolai osztályban megismételtük. Az eredmények világosak és egyértelműek: a kölcsönös függést kialakító mozaikmódszerrel oktatott gyerekek jobban megszerették egymást, jobban érezték magukat az iskolában és pozitívabb önértékelésre tettek szert, mint azok, akiket továbbra is a hagyományos módszerek szerint tanítottak.«

Forrás: Elliot Aronson: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1980. 214, 216. o.

4. Az együttműködés tanulásának folyamata

»Néhány nap múlva és néhány ilyen tapasztalat után kezd a gyerekekben felderengeni, hogy Joseph Pulitzer férfikoráról csakis úgy tanulhatnak meg bármit is, ha jól odafigyelnek arra, amit Carlosnak kell mondania. És az történt, hogy fokozatosan kezdték megtanulni, hogyan kell valakit kikérdezni. Ahelyett, hogy kinevették volna vagy semmibe vették volna Carlost, amikor nehézségei támadtak gondolatainak kifejezése közben, inkább kisegítő kérdéseket tettek fel neki, olyan kérdéseket, amelyek nyomán könnyebben el tudta mondani, ami a fejében volt.

Carlos úgy reagált erre, hogy egy kicsit oldottabb lett; az oldódással beszédkézsége is javulni kezdett. Néhány hét múlva a gyerekek rájöttek arra, hogy Carlos közel sem olyan buta, mint amilyennek gondolták. Olyan dolgokat kezdtek észrevenni benne, amelyeket korábban nem láttak volna meg. Lassan megszerették. Ettől kezdve Carlos is jobban érezte magát az iskolában és tanulócsoportjának angol anyanyelvű tagjaiban már nem kínzókat, hanem segítőkész és érzékeny társakat látott.«

Forrás: Elliot Aronson: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1980. 215-216. o.

3.6. Feladat

Ha érdeklődik az eredeti „mozaik-osztály”-kísérlet után, akkor megnézheti az Aronson professzorral készült rövid riportfilmet, amelyet néhány éve Kepes András készített, és az „Apropó” című műsorában volt látható a magyar televízióban. A riportfilm az Eszterházy Károly Főiskolán létrehozott „Mestertanár Videoportál”-on látható, az alábbi web-címen elérhető: <http://mestertanarvp.ektf.hu>

Ha úgy gondolja, és a film elnyerte tetszését, készíthet filmajánlót, vagy a filmen elhangzottakhoz kapcsolódóan fogalmazhat meg vitaindító gondolatokat, kérdéseket.

3.7. Feladat

3.7.1.

Ha a kooperatív tanulás témája felkeltette érdeklődését, állítson össze a témához illeszkedő, minimum öt tételből álló, a legújabb szakirodalmat feltüntető bibliográfiát! Idegen nyelvű forrásokat is feltüntethet.

A bibliográfia egyik tételéhez kapcsolódóan készítsen két-három oldalas könyvajánlót! Könyvajánlatát tegye közzé hallgatótársai számára!

Emeljen ki olyan szövegrészeket az Ön által választott szakirodalomból, melyet szívesen ajánlana a kurzuson való felhasználásra!

Ha gondolja, a választott szövegrészek feldolgozásához egyéni, páros vagy kiscsoportos feladatokat is tervezhet.

3.7.2.

Ösztönzésképpen, a kooperatív tanulás témáján belül, a pedagógus kooperatív tanulásszervezésben betöltött szerepéhez kapcsolódóan mi is kiemelünk két szövegrészletet Arató Ferenc és Varga Aranka Együtt-tanulók kézikönyvéből.

Rugalmas, nyitott, együttműködésre épülő struktúrák

»A kooperatív tanulásszervezés nem módszertan, noha van módszertana.

A kooperatív tanulás inkább egy oktatásszervezési keret. Megadja a gyakorlati alapelveket, a szükséges attitűdöket, a fejlesztést segítő viselkedés-lélektani modelleket, valamint több mint 25 éves gyakorlatában kiérlelt, gyakorlati eszközöket – ez utóbbiak adják konkrét módszertanát. A kooperatív tanulás szervezője éppen azért tud rugalmasan reagálni a felmerülő igényekre és szükségletekre, mert nem a módszerekhez ragaszkodik az együtt-tanulás során, hanem a közös tanuláshoz. Ebben segíti őt az, hogy ha betartja a kooperatív alapelveket, belsővé teszi a szükséges attitűdöket, megmutatja a viselkedésmintákat. Ekkor lehetségessé válik, hogy a rendelkezésre álló módszertani eszközökből szabadon és tudatosan válogasson, valamint újakat kombináljon.«

Forrás: Arató Ferenc, Varga Aranka: Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2006, 13-14. o.

A pedagógus szerepe az együtt-tanulás segítésében

»Tanulásközpontú rugalmasság.

A kooperatív tanulásszervezési folyamatok során a középpontban mindig a tanulás áll. A kooperatív alapelvek és attitűdök mentén a tanulásban résztvevők igényeinek, felismert szükségleteinek megfelelően, rugalmasan alakíthatom a fejlesztés eszközeit, kooperatív struktúráit, módszereit. Különösen fontos azt felfognom, ha a tanulás egyik szervezője vagyok, hogy nem nekem kell mindig mindent kitalálnom. A középpontban nem az én tanításom, vagy tudásom áll, hanem az együtt-tanuló közösség tanulása. A közös tanulás alatt óriási kreativitás nyilvánul meg a résztvevők részéről, s célszerű erre építeni a rugalmas kooperatív kiigazítások során. Ha figyelembe veszem a résztvevők ötleteit, akkor egyre inkább lesznek képesek autonóm módon szervezni saját tanulásukat, hiszen a gyakorlatban próbálhatják ki ötleteiket.«

Forrás: Arató Ferenc, Varga Aranka: Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2006, 95-96. o.

3.7.3.

Fogalmazza meg a fenti szövegrészletek elolvasása utáni gondolatait, reflexióit!

3.7.4.

Kiscsoportjaikban cseréljék ki gondolataikat, és legfontosabb tapasztalataikat tárják a csoport egésze elé!

A KISCSOPORT MŰKÖDÉSÉNEK ÉRTÉKELÉSE

3.8. Feladat

Töltse ki önállóan az alábbi csoport-értékelő lapot, amellyel kiscsoportjuk együttműködését értékelheti!

Kiscsoportjaikban beszéljék meg az eredményeiket, tapasztalataikat, és a legfontosabbakat tegyék közzé a csoport egésze számára!

Miből tudjuk, hogy a mi csoportunk jól működik ⁸ ?	
Szempontok	Jellemző/nem jellemző
A csoport tagjai <i>figyelmesen meghallgatják</i> egymást és igyekeznek megérteni a másik által elmondottakat. Ha szükséges, kérik, hogy ismétlje, pontosítsa mondanivalóját. Átfogalmazva a hallottakat, rákérdeznek, hogy jól értették-e.	
A csoport tagjai <i>világosan fogalmaznak</i> , igyekeznek artikulálni, részletekkel, példákkal szemléltetnek, és rákérdeznek arra, hogy érthető-e, amit mondanak.	
A csoport tagjai <i>természetes módon, nyitottan fogadják az ötleteket és érzéseket</i> , meg akarják vitatni az erősségeket és gyengeségeket, szabadon élnek az érzelemnyilvánítás nem verbális eszközeivel – gesztusokkal, mimikával, stb. – is.	
A csoport tagjai <i>kérik, és el is fogadják mások segítségét</i> , őszinteségre, nyíltságra bátorítják a többieket.	
A csoport tagjai <i>kikérik a többiek véleményét ötleteikről, a többiekéről maguk is véleményt formálnak</i> , azok helyességét ellenőrzik.	
A csoport tagjai <i>mélyítik a csoport önismeretét</i> . Felhívják a figyelmet a csoportban zajló történésekre, és a többieket is kérik, hogy mondják el ezzel kapcsolatos érzéseiket, meglátásaikat.	
A csoport tagjai <i>segítenek egymásnak a probléma meghatározásában</i> . Információkat adnak, véleményt nyilvánítanak, javaslatot tesznek arra, hogyan értelmezhető a probléma, alternatív megoldásokat vetnek fel.	
A csoport tagjai <i>odafigyelnek arra, hogyan segíthetnek csoporttársaiknak</i> . Önként jelentkeznek csoportmunkára és az előrelépést szolgáló feladatokra.	

⁸ Forrás: Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. PTE. Pécs – Budapest, 2002, 300. o.

A 3. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

3.9. Feladat

3.9.1.

Töltse ki az 1.5. feladat TTM táblázatának 3. témakörhöz kapcsolódó „Megtanultam” oszlopát!

3.9.2.

A „Megtanultam” oszlopba írtakhoz, valamint a 3. témakör feldolgozásának tanulási folyamatához kapcsolódóan a következő észrevételeket, tapasztalatokat, értékelő megjegyzéseket fűzöm:

4. HASONLATOK/METAFORÁK – TANÁROKRÓL, DIÁKOKRÓL, TANÍTÁSRÓL, TANULÁSRÓL, ISKOLÁRÓL

CÉLOK

Tapasztalatok gyűjtése a metaforakutatásról, mint a nézetek feltárásának egyik módszeréről

Hasonlatok/metaforák alkotása, választása, metaforatáblázatok kitöltése

Diákok és tanárok hasonlatainak/metaforáinak megismerése, elemzése, értelmezése

A 4. tanulási egység témái

Képek, hangulatok – asszociációk

Hasonlatok/metaforák alkotása

Metaforaválasztás, metaforatáblázatok

Diákok és tanárok hasonlatai/metaforái

KÉPEK, HANGULATOK – ASSZOCIÁCIÓK

A különböző iskolai, családi helyzeteket és szereplőket bemutató képek, karikatúrák, a képek láttán megfogalmazható szabad asszociációk, előhívható érzelmek, ötletek és gondolatok a nézet-feltárás egyik különleges módszerének: a metaforakutatásnak az alkalmazását készítik elő.

4.1. Feladat

4.1.1.

Kiscsoportjukban mindenki válasszon ki egy képet a következő oldalakon megtalálható Szűcs Édua alkotásokból⁹!

A képválasztás után rögzítse írásban a kép láttán felmerült gondolatait:

- „Nekem erről a képről az jutott eszembe...”, vagy
- „Nekem ez a helyzet ismerős...” mondatok befejezésével, kiegészítésével és indoklásával!

⁹ Az 1. és 2. számú képeken látható Szűcs Édua alkotások forrása: Sallai Éva, Szekszárdi Júlia: Tanári kézikönyv az Emberi kapcsolatok című tankönyvhöz. AKG Kiadó, Budapest, 1999. 154-156. o. Gyakorlat az osztályfőnöki órák beszélgetéseihez 25. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=294> [Letöltve: 2011. május 20.]

A 3. számú képen látható Szűcs Édua alkotás forrása: Szekszárdi Júlia (szerk.): Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek. OKI Kiadó, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. című kötet szkennelt címlapja.

A 4. 5. 6. 7. és 8. számú képeken látható Szűcs Édua alkotások forrása: az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján olvasható ismertetés az OKI és a Dinasztia Kiadó gondozásában megjelenő „Taneszközcsoomag osztályfőnököknek” programcsomagról. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hirek-oyo-kezikonyv>. [Letöltve: 2011. május 20.]

A 9. 10. 11. 12. 13. és 14. számú képeken látható Szűcs Édua alkotások forrása: Sallai Éva: Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 2009, 22., 23. és 24. o.

http://www.educatio.hu/nyilvanossag/hirek_kozlmenyek/eselyegyenloseg_programcsomagok [Letöltve: 2011. május 20.]

A 15. 16. 17. és 18. számú képen látható Szűcs Édua alkotások forrása: Dr. Sallai Éva: Pedagógusnak lenni a mai iskolában. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230> [Letöltve: 2011. május 20.]

A 19. képen látható Szűcs Édua alkotás forrása: Szekszárdi Júlia: Új utak és módok. Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához 13 éven felüli tanulók számára. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2008. kötet szkennelt címlapja

1. kép



4. kép



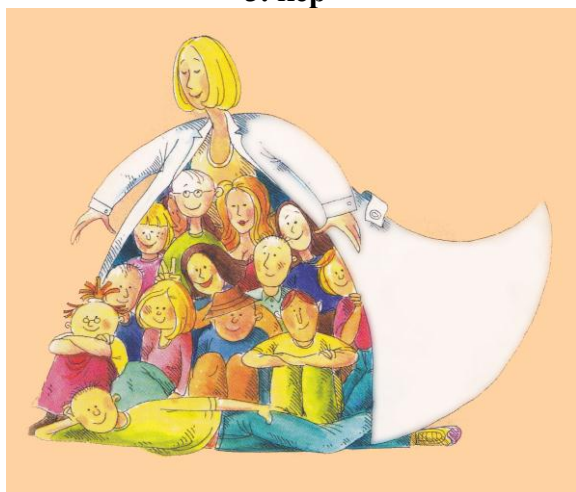
5. kép



2. kép



3. kép



6. kép



7. kép



10. kép



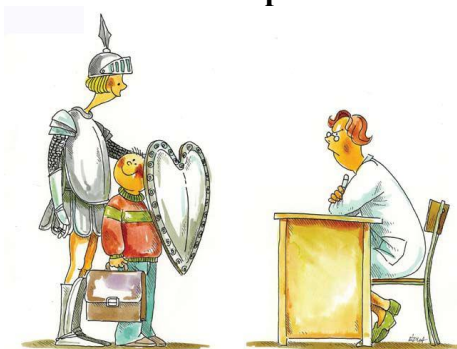
8. kép



11. kép



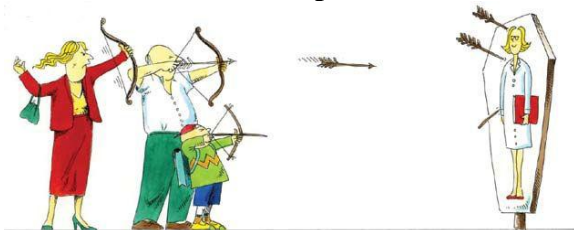
9. kép



12. kép



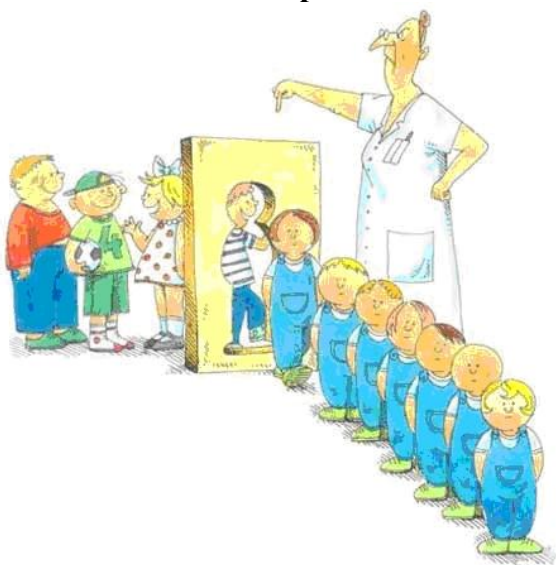
13. kép



14. kép



15. kép



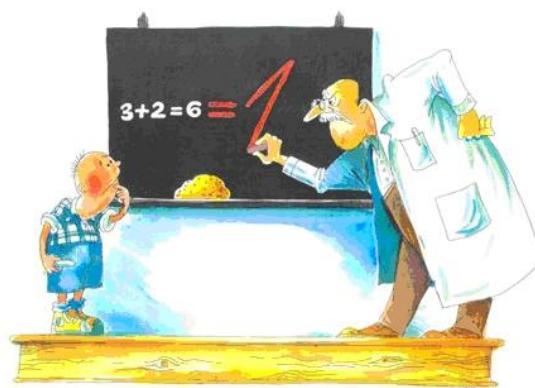
16. kép



17. kép



18. kép



19. kép



4.1.2.

Ismerjék meg egymás írásait, és egészítsék ki további asszociációkkal!

4.1.3.

Foglalják össze és tegyék közzé kiscsoportjuk ötleteit, tapasztalatait a többiek számára!

HASONLATOK/METAFORÁK ALKOTÁSA

A hasonlatok/metaforák alkotása a diákként átélt élmények feldolgozásában, a diák-tapasztalatok nyomán kialakult „belső kép” megfogalmazásában segít, a racionálisan, szavakban nehezebben kifejezhető viszonyulások feltárását teszi lehetővé. A megalkotott/leírt hasonlatok indoklása, magyarázata, elemzése és értékelése pedig a reflektálás lehetőségét, az önreflexió élményét nyújtja.

A „tanárképnek” és a „tanulóképnek” a valódi képekben előhívható, elképzelhető, és így bemutatható tartalmak vezethetik be a tanárookra és a tanulókra vonatkozó – a korábbi személyes és iskolai élményekből, diák-tapasztalatokból felépült – nézetek világát, és azok feltárásának, azaz „képekben való megfogalmazásának” és reflektálásának a kipróbálását.

4.2. Feladat

4.2.1.

Keressen „tanárképeket” és „tanulóképeket” általános- és középiskolai diák-élményei alapján! Keresse meg, hogy eddigi TANÁRAI kihez/mihez hasonlítottak, és kihez/mihez voltak hasonlóak eddigi diáktársai, a TANULÓK!

Önálló munkában vesse papírra ötleteit az alábbi feladatlap felhasználásával – anélkül, hogy elképzeléseit hangosan kimondva a társait befolyásolná!

Magyarázza is meg az egyes képeket, indokolja választásait!

Kihez/mihez hasonlít a TANÁR?

Miért?

Kihez/mihez hasonlít a TANULÓ?

Miért?

4.2.2.

Kiscsoportjaikban ismerjék meg egymás ötleteit, „tanárképeit” és „tanulóképeit”!

Tapasztalataik összefoglalását tárják a csoport egésze elé!

A tanítás olyan, mint...

4.3. Feladat

4.3.1.

Fejezze be az alábbi táblázatban a megkezdett mondatot: „A tanítás olyan, mint...”

Ebben a hasonlatban egy (vagy több) konkrét „képet” keressen, olyan „képe(ke)t”, amely(ek) mások számára is szemléletes(ek), elképzelhető(k), akár le is rajzolható(k), és amely kép(ek)ben megtalálható és értelmezhető a „tanítás” tevékenysége.

A mondat befejezésében felhasználhatja eddig megélt élményeit, de találhat olyan „képe(ke)t” is, amely(ek) a majdani „tanítását” vetíti(k) elő.

Gondolja át, és írja le a hasonlat(ok) magyarázatát is az alábbi táblázatba, indokolja meg azt, miért ez(eke)t a „képe(ke)t” választotta!

Sor- szám	HASONLAT	INDOKLÁS
	A tanítás olyan, mint...	Azért, mert
1.		
2.		
3.		

4.3.2.

Vitassák meg és elemezzék kiscsoportjaikban a leírt hasonlatokat és indoklásokat! Az elemzésben fontos szempont lehet annak megtalálása, hogy a hasonlatban és az indoklásban mit tekintenek a tanítás lényegiségének.

4.3.3.

Tegyék közzé legfontosabb tapasztalataikat a csoport egésze számára!

4.4. Feladat

Vesse össze önálló munkával a saját hasonlatait és indoklásait a „Ha én tanár lennék...” című mondat befejezéseivel (1.2 Feladat), illetve saját tanári mintájáról szóló, „Az én legjobb tanárom” címmel megírt rövid esszé (3.2. Feladat) tartalmával!

Az összehasonlító elemzés és annak reflektálása helyet kaphat a kurzuszáró portfóliójában is.

Ötsoros a tanárról, a tanulóról, a tanulásról vagy az iskoláról

Az ötsoros  technika a vélekedések, személyes jelentések, meggyőződések feltárására szolgál – egy sajátos „versformában” az alábbi módon:

- az első sor egy szó, maga a téma: egy főnév
- a második sor két szó, a téma jellemzése: két melléknév
- a harmadik sor három szó, a témával kapcsolatos „cselekvések”: három ige vagy igenév
- a negyedik sor négy szó, a témához kapcsolódó személyes gondolatok, érzések négyszavas kifejtése
- az ötödik sor újra egy szó: a téma lényegének újrafogalmazása, összefoglalása, szinonimája.

4.5. Feladat

4.5.1.

Kiscsoportjukban mindenki válasszon ki egy fogalmat az alábbiak közül: tanár, tanuló, tanulás, iskola. Fontos, hogy a kiscsoport minden egyes tagjának más fogalom jusson.

Készítsék el önálló munkában ötsorosaikat a kiválasztott fogalomról!

Cím (1 főnév): Tanár (vagy Tanuló vagy Tanulás vagy Iskola)

Leírás (2 melléknév):

Cselekvések (3 ige/igenév)

Személyes gondolat, érzelem, viszonyulás (4 szó):

A lényeg újrafogalmazása (1 szó):

4.5.2.

Kiscsoportjaikban mutassák be egymásnak az elkészült alkotásokat!

Beszélgék meg azt, miért írták, amit írtak, és azt is, mivel indokolhatók az egyes sorok! Fordítsanak különös figyelmet az ötödik sorra – hiszen ott bizonyára a cím/téma metaforái olvashatók!

A legjobban sikerült ötsorost (vagy a kiscsoport közös alkotását), és az indoklások/magyarázatok legfontosabb tapasztalatait tegyék közzé a csoport egésze számára!

METAFORAVÁLASZTÁS, METAFORATÁBLÁZATOK

Szerintem a tanári munka legjobban hasonlít...

4.6. Feladat

4.6.1.

Kiscsoportjukban mindenki önállóan válassza ki a következő oldalon megtalálható rajzokon¹⁰ látható foglalkozások közül azt/azokat, amely(ek)hez leginkább hasonlónak véli leendő tanári munkáját – azt a tanári munkát, amelyet szívesen végezne!

Ha nem tud/akar a megadott képek közül választani, „alkossa meg” saját képét, nevezzen meg Ön egy foglalkozást, és ha van kedve, le is rajzolhatja.

A képválasztás után rögzítse írásban felmerült gondolatait: „Szerintem a tanári munka legjobban hasonlít” címmel!

Írásművében indokolja meg, hogy miért és milyen hasonlóságo(ka)t lát a választott foglalkozás és a tanári mesterség között!

4.6.2.

Kiscsoportjaikban mutassák be egymásnak írásaikat! Beszélgék meg az indoklásokat is!

4.6.3.

Legfontosabb tapasztalataikat tegyék közzé a csoport egésze számára!

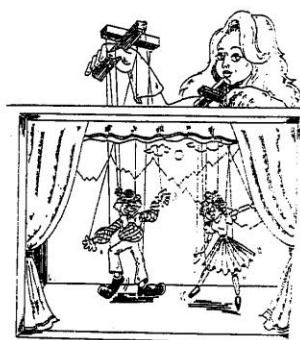
¹⁰ A rajzok forrása: Szivák Judit: A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002, 93-95. o.



Állatorvos



Bíró



Bábművész



Showman



Karmester



Kereskedő



Állatidomár

20. kép

Metaforatáblázatok kitöltése

4.7. Feladat

4.7.1.

Önálló munkában töltse ki az alábbi metaforatáblázatot¹¹ oly módon, hogy a vízszintes sorokban haladva keresi meg egymás után a szükséges odaillő és kiegészítő „képeket”!

Ha az iskola például egy „színház”, akkor ki/mi hasonlít ebben a színházban a „tanárhoz” és a „tanulóhoz”, és milyen tevékenység zajlik a színházban, amely leginkább hasonlatos a „tanításhoz”?

A sorok kiegészítésénél saját eddigi meghatározó (pozitív vagy negatív) diákélményeit vegye figyelembe! Ha egy-egy sor saját eddigi diákélményeihez egyáltalán nem kapcsolható, hagyja ki annak kitöltését!

A legutolsó sorba olyan „képe(ke)t” keressen, amely(ek)hez saját leendő munkahelyét, tanári szerepét és tanítási tevékenységét, és majdani diákjait tudja hasonlítani!

ISKOLA	TANÁR	TANULÓ	TANÍTÁS
színház			
	mérnök		
	parancsnok		
		állat	
		növény	
			faragás
			építés
			küzdelem

¹¹ Vámos Ágnes: Metafora a pedagógiában. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003, 47. oldalon ismertetett példa nyomán.

4.7.2.

Kiscsoportjaikban ismerjék meg egymás ötleteit, hasonlítsák össze, vitassák meg kitöltött táblázataikat!

4.7.3.

Legfontosabb tapasztalataikat tegyék közzé a csoport egésze számára!

DIÁKOK ÉS TANÁROK HASONLATAI/METAFORÁI

4.8. Feladat

A diákok, hallgatók, tanárok hasonlatairól/metaforáiról szóló alábbi szövegeket az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás alapvető tanulási formája, a *mozaik*  technika, pontosabban a *szakértői mozaik* segítségével dolgozzuk fel.

4.8.1.

Kiscsoportjaikban válasszanak egyet az alábbi szövegek közül, és önálló munkában olvassák el! Egyeztessék, ki melyik szöveget fogja feldolgozni!

4.8.2.

Az egyes kiscsoportokból azonos szöveget feldolgozók üljenek egy asztalhoz. Ezekben a „szakértői csoportokban” készüljenek fel arra, hogy saját kiscsoportjuk tagjainak bemutassák az olvasottakat, és a szöveg értelmezéséhez, reflektálásához kapcsolódó beszélgetést koordinálják!

4.8.3.

A „szakértők” térjenek vissza kiscsoportjaikhoz, mutassák be kiscsoportjuknak a feldolgozott szöveget, koordinálják a szöveg értelmezéséhez, reflektálásához kapcsolódó beszélgetést! Támogassák egymást a megértésben!

4.8.4.

Tegyék közzé kiscsoportos, valamint szakértői csoportos megbeszéléseik tapasztalatait a csoport egésze számára!

1. szöveg

Az iskola olyan, mint...

»Fenyő Imre a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Tanszékén végzett OTKA-kutatás részeként középiskolás diákok körében alkalmazta a metaforaelemzés módszerét.

A metaforaalkotási feladatokra 644 tizenegyedik évfolyamos diák adott választ. (...)

A válaszokat 6 forrásfogalomba rendeztük: az iskola mint

- börtön (példák: laktanya, zárka, rabszolgatartó ültetvény, zárda, elmeegógyintézet, koncentrációs tábor)
- (együtt)működés (példák: méhkaptár, hangyaboly, gépezet, kinyíló virág, zakatoló vonat)
- univerzum (példák: város, világ, ország, tenger, paletta, piac),
- adatbázis (példák: világháló, könyvtár, múzeum, tudáshalmaz),
- környezet (példák: rom, palota, csatatér),
- eszköz (példák: lépcsőfok, mankó, lehetőség, segítség, gyógyszer, reménysugár).

A kapott válaszok alapján az iskola mint célfogalom gazdag jelentéshorizonttal rendelkező térként rajzolódott ki előttünk. Nagyszámú válaszadónk a *börtön* metafora különböző alakzataival adta tudunkra, hogy olyan helyként éli meg iskoláját, mely a hagyományos nevelés színtereire jellemző; ahol normák és viselkedési szabályok szabják meg a mozgás terét. Az iskola mindezzel együtt nem unalmas, szabályaival és normáival együtt is érdekes, változatos. Sokszínűségével együtt – illetve ennek ellenére is – működik. Ennek a működésnek további két eleme az *adatbázis-lét*, azaz információtárolás és -szolgáltatás, illetve az *eszköz-lét*, a továbbhaladás támogatása, a pálya és a karrier elősegítése. Az iskola ugyanakkor *fizikai környezetet* is jelent, amelyben és amely által a mindennapi élet végbemegy; ami segít vagy akadályoz; ami örömet és bánatot egyaránt okozhat.«

Forrás: Fenyő Imre: Az iskola olyan, mint... Hogyan élik meg a tanulók az iskolát?

<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=341> [Letöltve: 2008. február 13.]

2. szöveg

»A legtöbb amerikai középiskolában van valaki, aki gépjárművezetést oktat. Ő az autós kiképzőtábor mindenható őrmestere. Hálátlan feladat, alacsony rangú állás, nagyjából a gépirótanárral egy kategóriában, már ami a tantestületi számarlétrát illeti. A gépjárműoktatóval sohasem találkoznak a diákok szülei; a tantestület nem fogadja be belső körébe, a diákok pedig szükséges rossznak tekintik. (...)

Én mindenesetre szeretnék egy darabig gépjárművezetést oktatni. Megtiszteltetés lenne számomra, most, hogy már én is úgy látom a helyzetet, mint a Jó Öreg Mr. Perry. A diákok hívják így. „Mestersofőr”-nek és „Obi Wan Kenobi”-nak is hívják. (...)

– Azt szeretném tudni, hogy mi az, amit ténylegesen csinál. A diákok szerint maga az egyik legrendesebb ember az iskolában – „szuper fej”, hogy egyikük véleményét idézzem.

– Gondolom, önteltségnek hangzik, de én sámánnak tartom magam – fiatal férfiaknak és nőknek segítek abban, hogy egy beavatási szertartáson áteszenek –, és az a feladatom, hogy gondolkodóba ejtsem őket életüknek erről a szakaszáról.

Legtöbbjük már majdnem tizenhat éves. Sokkal többet tudnak az életről, a szexről, az alkoholoról, a kábítószerekről meg a pénzről, mint azt szüleik vagy tanáraik hinnék. Fizikailag pedig már nem sokat fognak változni.

Nekünk viszont nincs semmiféle kulturális rítusunk annak elismerésére, hogy felnőttek. Nincs szertartás, nincs ruhaváltás, nincsenek szerepek, és nincs nyilvános bejelentése annak, hogy többé nem gyerekek – hanem fiatal felnőttek.

Semmi egyebet nem teszünk, csak a kezükbe nyomunk egy jogosítványt. Ha van kocsid, ez annyit jelent, hogy a hátsó ülésről előreköltözhöl a vezetőülésre. Többé nem utas vagy. Te irányítasz. Oda mész, ahová akarsz. Már hatalmad van. Hát erről van szó. A hatalomról. (...)

– És miről beszél nekik a gyakorlati órákon?

– Az újonnan szerzett hatalmukról, a lehetőségekről, a felelősségükről. Álmokról, reményekről és félelmekről – arról, hogy „egy szép napon”, meg hogy „mi lenne, ha”. De leginkább őket hallgatom.«

Forrás: Robert, Fulghum: Már lángolt, amikor ráfeküdtem. A „Már az óvodában megtanultam...” szerzőjének újabb tűnődései. Park Könyvkiadó, Budapest, 1994, 50-53. o.

3. szöveg

»A Mestersofőrrel szerzett tapasztalatom megerősíti egy régi történet mélységes igazságát. Ha még nem ismernéd, itt az ideje, hogy megismerd. Ha pedig már ismered, nem árt, ha időnként újra hallod.

A történet szerint egy olasz utazó a franciaországi Chartres városába ment, hogy megnézzze az ott épülő hatalmas templomot. Estefelé érkezett, és éppen akkor ért a helyszínre, amikor a munkások már hazafelé indultak. Megkérdezett egy tetőtől talpig poros embert, hogy mit csinál ott. Azt válaszolta, hogy ő kőfaragó. Sziklák faragásával telik a napja. Egy másik megkérdezett azt felelte, hogy ő üvegfúvó, és napjait színezett üvegtáblák készítésével tölti. Megint másik munkás azt mondta, hogy ő kovács, és vas kalapálásával keresi a kenyerét.

Az utazó besétált a félkész építmény mélyülő félhomályába, ahol egy söprűvel felfegyverkezett idős asszonyba botlott, aki a napi munka után ott maradt kőszilánkokat, faforgácsokat és üvegcserepeket söpörte össze.

– Maga mit csinál itt? – kérdezte tőle.

Az asszony abbahagyta a munkát, rátámaszkodott a söprűre, fölneézett a magas boltívek közé, és azt válaszolta:

– Én? Katedrálist építek a Mindenható Isten Dicsőségére.

Gyakran gondolok a chartres-i emberekre. Belefogtak valamibe, amiről tudták, hogy sohasem fogják meglátni készen. (...) Jack Perry esetében is ugyanez a helyzet. Tanítványait soha nem fogja felnőttként látni. De a saját pozíciójából és a saját eszközeivel olyan világ vízióját szolgálja, amilyennek szerinte a világnak lennie kellene.

Az az idős chartres-i asszony volt a szellemi elődje a férfinak, aki gépjárművezetést oktat, és aki a maga csendes módján katedrálist épít az emberi vállalkozásnak.«

Forrás: Robert, Fulghum: Már lángolt, amikor ráfeküdtem. A „Már az óvodában megtanultam...” szerzőjének újabb tűnődései. Park Könyvkiadó, Budapest, 1994, 53-54. o.

4. szöveg

Általános iskolai tanulók tanár- és tanuló-metaforáinak feladatlapjai alapján készült kiemelések¹²

Osztály: 6. osztály Neme: lány
Kihez/mihez hasonlít a TANÁR? A tanár olyan, mint egy Einstein.
Miért? Mert mindig nagyjából mindent tud, mindig segít, és jól tanít. Okos, kedves. Sok témáról tud beszélni, rengeteg témához hozzászólni. Jól.
Kihez/mihez hasonlít a TANULÓ? A tanuló olyan, mint egy kishangya, aki ha mindent megtanul elefánt lesz belőle
Miért? Mert ha okos valaki, akkor még hangya, ahogy iskolába megy, tanul, elefánt lesz belőle. Ha buta valaki, akkor bolha, ha iskolába megy és tanul, akkor elefánt lesz. Akkor csoda történik.

Osztály: 6. osztály Neme: fiú
Kihez/mihez hasonlít a TANÁR? uralkodó
Miért? Azt hiszik, hogy csak az a jó, amit ők gondolnak, mondanak, és az már nem, ha egy gyerek mondja. Soha nem adnak a gyerekeknek igazat! Mindig azt kell csinálni, amit ők mondanak!
Kihez/mihez hasonlít a TANULÓ? bolha
Miért? Azért, mert mi a nagyokhoz képest, még kicsik vagyunk. De mi is mondhatunk jót, vagy nekünk is adhatnak igazat! Minket is emberszámba kell venni!

¹² A tanulók által kézírással kitöltött eredeti feladatlapok másolatai olvashatók: Vámos Ágnes: Metafora a pedagógiában. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003, 102. és 105. oldalán. A feladatlapokon olvasható elírásokat, helyesírási hibákat a fenti kiemelésekben javítottuk.

A 4. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

4.9. Feladat

Adja meg válaszait az alábbi kérdésekre!

A témakör melyik feladata volt az Ön számára a legérdekesebb és/vagy a legtanulságosabb?

Miért?

A témakör melyik feladata volt az Ön számára a legproblematisabb?

Miért?

4.10. Feladat

4.10.1.

Töltse ki az 1.5. feladat TTM táblázatának 4. témakörhöz kapcsolódó „Megtanultam” oszlopát!

4.10.2.

A „Megtanultam” oszlopba írtakhoz, valamint az 4. témakör feldolgozásának tanulási folyamatához kapcsolódóan a következő észrevételeket, tapasztalatokat, értékelő megjegyzéseket fűzöm:

5. A TANÁRI SZAKÉRTELEM, A TANÁRI MESTERSÉG TARTALMA

CÉLOK

Az eredményes, sikeres tanár jellemzőinek összegyűjtése

Fogalomtérkép készítése a tanári szakértelem, a tanári mesterség tartalmáról

Az 5. tanulási egység témái

Az eredményes, sikeres tanár Fogalomtérkép a tanári szakértelemről

AZ EREDMÉNYES, SIKERES TANÁR

Az eredményes, sikeres tanárrá válás folyamatát is befolyásolják, meghatározzák azok a nézetek, amelyek az iskolai tapasztalatokból, a pozitív vagy negatív élményekből táplálkoznak. Az eredményes szakmai szocializáció folyamatát alapvetően a tanári minták befolyásolják, melyek akár követésre, akár elkerülésre ösztönözhetik a tanárjelölteket. A témakört bevezető feladat arra szolgál, hogy előhívják és tudatosítsák a követendő tanári minta segítségével megragadható tanári szakértelmet.

5.1 Feladat

5.1.1.

Gondoljon vissza arra a tanárra, akit a legjobb tanárának tart! Gyűjtse össze azokat a jellemzőket (tudásterületek, képességek, viszonyulások, személyiségvonások), amelyekkel volt tanára rendelkezett, és amelyek birtokában megítélése szerint eredményes és sikeres tanárként működött.

Gondolja át a következő kérdésekre adható lehetséges válaszait! Milyen szakértelemmel rendelkezett ez a tanár? Mi mindent tudott, mire volt képes, mit csinált az a tanár, aki támogatta diákjait abban, hogy készek és képesek legyenek eredményesen tanulni?

Készítsen listát ezekből a jellemzőkből!

Gondolatébresztőnek, vitaindítónak olvassa el a következő oldalon, hogyan gondolkodott a „jó tanárról” – akár leszűkített értelmezésben is – 10 éves Tom¹³.

5.1.2.

Kiscsoportjaikban tartsanak *ötletbörzét* , hasonlítsák össze az egyéni listákat!

Vitassák meg azt is, hogy ki, miben ért egyet, és miben nem a 10 éves Tom gondolataival!

¹³ Forrás: Robert Fisher: Hogyan tanítsuk gyermekeiket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999, 119. o.

Hogy lesz valaki jó tanár

Lépésenként kell tanítani a gyerekeket,
hogy mindent megértsenek, ami ahhoz kell,
hogy megtanulják azt, amit a tanár tanít.

A tanár nagyon egyszerűen beszéljen, és
figyelje, hogy mindent megértenek-e a
gyerekek abból, amit mond nekik.

Kérdezze meg, hogy mindent értenek-e,
és ha nem, vegye át újra azt a részt,
amit nem értenek.

Tegyen fel kérdéseket, hogy tényleg
értenek-e mindent, amit mond.

Ha igen, adjon nekik egy
feladatlapot, hogy lássa,
boldogulnak-e egyedül is.

21. kép

FOGALOMTÉRKÉP A TANÁRI SZAKÉRTELEMRŐL

A pedagógiai nézetek feltárására alkalmas egyik módszer a fogalomtérképek készítése. A fogalomtérkép egy adott fogalom jelentéshálója, a fogalom tartalmának és terjedelmének kétdimenziós ábrázolása.

A fogalomtérkép a központi fogalom terjedelmét kibontó szavakból és kifejezésekből, és a közöttük meglévő kapcsolatot jelentő vonalak hálózatából áll. Készülhet fogalomtérkép asszociációk hálójaként is, de előre megadott, korábban elkészült fogalom-lista elemeinek strukturálásával is. Mindkét esetben a központi fogalomhoz kapcsolódó nézetek tartalma válik láthatóvá. Az alábbi feladatokban Önöket is fogalomtérkép megkomponálására, megvitatására invitáljuk.

5.2. Feladat

5.2.1.

Kiscsoportokban készítsenek – poszteren – egy fogalomtérképet (*fürtábrát* ) a tanári szakértelem, a tanári mesterség tartalmának elemeiről, jellemzőiről az alábbi lépésekben:

- csoportosítsák az egyéni listáikon gyűjtött fogalmakat,
- tervezzenek meg és építsenek ezekből hálózatot, alakítsák ki azt a szerkezetet, amelyben a fogalmak egymáshoz való viszonyai is ábrázolhatók, vegyék figyelembe, jelenítsék meg a kapcsolódási pontokat és a lehetséges összefüggéseket!

5.2.2

A *három megy, egy marad* 📖 tanulási technika alkalmazásával ismerkedjenek meg egymás munkáival!

Tegyék ezt a következő módon:

- üljön át minden kiscsoport három tagja három különböző csoport asztalához, hogy megismerjék az ott készült fogalomtérképet,
- a kiscsoportok egy tagja pedig maradjon „házigazdaként” a helyén, fogadja az ide érkezőket, mutassa be nekik az elkészült fogalomtérképet, s annak elkészítési folyamatát!

A „vendégek” „hazavihetik” azokat az ötleteket, szempontokat, jellemzőket, amelyekre a saját fogalomtérképük elkészítésének folyamatában nem gondoltak, és – más színű filctollal – természetesen ki is egészíthetik elkészült fogalmi hálójukat.

5.2.3.

Kiscsoportjaikban gondolják át a fogalomtérkép-készítés teljes folyamatát, s a legfontosabb tapasztalataikat tárják a csoport egésze elé!

5.3. Feladat

5.3.1.

Eddigi munkájuk megerősítése és/vagy kiegészítése, esetleg kurzuszáró portfóliójuk előkészítése érdekében elolvashatják, felhasználhatják az alábbi szövegeket is.

1. A tanító tanítása

»Sok évvel ezelőtt Éva néni ötödikes osztálya előtt állt, és azt a hazugságot mondta a gyerekeknek, hogy mindegyiket egyformán szereti. De ez lehetetlen volt, mert az első sorban Horváth Peti olyan rendetlen és figyelmetlen kisfiú volt, hogy Éva néni valójában élvezettel írt a feladataira vastag piros ceruzával nagy X jeleket, és a lap tetejére pedig legrosszabb érdemjegyet.

Egy napon Éva néni a gyerekek régi bizonyítványait nézte át, és megdöbbsent Peti előző tanítóinak bejegyzésein. „Peti tehetséges gyerek, gyakran jókedvűen kacag. Munkáját pontosan végzi és jó modorú. Öröm a közelében lenni” – írta első osztályos tanítója. Másodikban így szólt a jellemzés: „Peti kitűnő tanuló, osztálytársai nagyon szeretik, de aggódik, mert édesanyja halálos beteg. Az élet Peti számára valódi küzdelem lehet.”

Harmadik osztályos bizonyítványában ez állt: „Édesanyja halála nagy megrázkódtatás számára. Igyekszik mindent megtenni, de édesapja nem nagyon törődik vele.” Negyedik osztályos tanítója ezt írta: „Peti visszahúzódo és nem sok érdeklődést mutat az iskola iránt. Nem sok barátja van, és néha alszik az osztályban.”

Ezeket olvasva Éva néni ráébredt a problémára és elszégyellte magát.

Még rosszabbul érezte magát, amikor a Karácsonyi ünnepségen tanítványai fényes papírba csomagolt, gyönyörű szalaggal átkötött ajándékait bontogatta, és köztük meglátta Peti ajándékát, a fűszeresnél kapható vastag barna papírba bugyolálva. Éva néni a gyerekek előtt bontotta ki az ajándékokat, és gondosan nyitotta ki Peti csomagját. Néhány gyerek nevetni kezdett, amikor meglátta a kövekkel kirakott karkötőt, amiből néhány kő hiányzott, és mellette egy negyedüvegnyi parfümöt. De a gyerekek nevetése abbamaradt, amikor hallották, ahogy Éva néni felkiált: „Milyen szép karkötő!”, és látták, hogy felveszi a karkötőt és csuklójára cseppent a parfümből.

Horváth Peti egy kicsit tovább maradt az iskolában, hogy megszólíthassa: „Éva néni, ma olyan volt az illata, mint valamikor édesanyámé.” Éva néni sokáig sírt, amikor a gyerekek elmentek. Attól a naptól kezdve nem olvasást, írást és matematikát tanított. Elkezdte a gyerekeket tanítani.

Éva néni különös figyelmet szentelt Petinek. Ahogy dolgozott vele, Peti elméje mintha életre kelt volna. Minél több bátorítást kapott, annál gyorsabban reagált. Év végére Peti az osztály élére került, és már azért volt hazugság, hogy minden gyerekeket egyformán szeret, mert Peti lett a legkedvesebb diákja.

Négy évvel később egy üzenetet talált Petitől, amit az ajtaja alatt csúsztatott be. Az állt benne, hogy ő volt élete legjobb tanítója. Azt írta, hogy befejezte a középiskolát, az osztályában harmadik volt az élen. Négy évvel később egy újabb üzenet érkezett, amiben azt mondta el, hogy bár voltak nehéz időszakok, kitartott tanulmányai mellett, és hamarosan egyetemi diplomát szerez, legmagasabb kitüntetéssel. Még négy év telt el, és újra levél érkezett Petitől. Ebben elmondta, hogy miután megszerezte diplomáját, elhatározta, hogy tovább tanul. Hozzátette, hogy még mindig Éva néni a legjobb és legkedvesebb tanára, aki valaha is volt. Ez alatt a levél alatt az aláírás hosszabb volt: Dr. Horváth Péter.

A történetnek nincs vége itt. Azon a tavaszon újabb levél érkezett. Peti elmondta, hogy találkozott egy lánnyal, és nőülni készül, és kérdezte, hogy Éva néni elfoglalná-e a vőlegény édesanyja számára fenntartott helyet. Természetesen Éva néni elfogadta a meghívást.

A régi karkötőt vette fel, amiről kövek hiányoztak, és azt a parfümöt cseppentette magára, amire Peti úgy emlékezett, hogy utolsó együtt töltött Karácsonykor viselte az édesanyja.

Megölelték egymást, és Dr. Horváth Péter Éva néni fülébe súgta, „Köszönöm, Éva néni, hogy hitt bennem. Hálásan köszönöm, amiért segített nekem, hogy fontosnak érezzem magam, megmutatta nekem, hogy számítok, és az életem érték.”

Éva néni könnyekkel a szemében visszasúgta, „Peti, tévedsz. Te voltál az, aki megmutattad nekem, hogy számítok, és az életem érték. Amikor találkoztam veled megtanultam, hogy hogyan érdemes tanítani.”«

Forrás: Elizabeth Silance Ballard: „A tanító tanítása”, eredeti címén: „Letters from Teddy” című meséjének magyarosított változata. In: Csermely Péter: Milyen a jó tanár? Avagy: Történetek a szeretetteljes, siker- és értékcentrikus, tehetségfejlesztő iskoláról. <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/28> [Letöltve: 2011. május 20.]

2. A tanítás 12 „arany szabálya”

»Az volt a feladat, hogy egy olyan tanárommal készítsek interjút, aki nagy hatással volt rám. Én egy kicsit eltértem az eredeti feladattól és nem egy tanárommal beszélgettem, hanem egy osztálytársammal, aki a legjobb barátnőm is egyben. Azért őt választottam, mert ugyan nem tanít régóta, mégis mióta ismerem tanár szeretett volna lenni, elhivatottságot érez, és az ő nézetei, amiket már nagyon régóta ismerek voltak a legnagyobb hatással rám.

T. Magdolna 25 éves, magyar - angol szakos tanár. Az egyetem befejezése után egy évet tanított, jelenleg pedig tolmácsként dolgozik. Több mint 5 éve rendszeresen vannak magántanítványai, tehát a tanítást továbbra is folytatja.

Ezek az ő tanácsai nekem, amik persze részben személyesek, hiszen nagyon jól ismer engem, de remélem mindenki talál benne a maga számára követésre méltónak ítélt gondolatokat. Íme a tanítás 12 „arany szabálya”, ahogy Magdi ezt nekem megfogalmazta:

1. Légy TŰRELMES, de soha ne szolgáltatd ki magad. Ha észreveszik, hogy „jószívű” vagy, néhányan ki akarnak használni, ezt nem szabad megengedni, rá kell őket vezetni a hozzáállásuk negatív voltára. A tanítás sokszor „harc”. Nem szabad hagynod magad. Ez viszont nem azt jelenti, hogy „hatalmaskodj”. Soha.
2. Légy őszinte. Ha valamit nem tudsz pontosan, SOSE HAZUDJ, mert az így eljátszott bizalmat soha nem lehet visszaszerezni. Senki nem tud mindent.
3. Azért vagy ott, hogy SEGÍTS, hogy formáld őket legjobb belátásod szerint. Ez csak úgy lehet, ha tiszteled magad, és tisztában vagy a saját értékeiddel.
4. Légy alázatos. Ezen azt értem, hogy soha ne szálljon fejedbe az, hogy te vagy a tanár. Olyan ez egy kicsit, mintha egy „szolga” lennél, a „jó ügy szolgálója”. Szolgaság, amire büszke az ember. Jusson eszedbe, hogy bizonyos szempontból ki vannak szolgáltatva neked, de neked nem szabad hagynod, hogy ezt így érezzék, „SZABADÍTSD” fel őket.
5. FOGADJ EL MINDENKIT. Még azt is, akit nagyon nehéz, vagy lehetetlen. PRÓBÁLD meg. Már annak a hatását is érezni fogod.
6. Beszélj világosan és érthetően, az ő nyelvükön. Ez a korosztálytól függ.
7. A HUMOR. Nagyon fontos, „felszabadító tényező”. Csodákat tesz.
8. MOSOLYOGJ. Ez is csodákat tesz. De nincs undorítóbb, mint az erőltetett mosoly. Csak az az igazi, amelyik belülről jön. És az neked is jobban esik.
9. Nézz a szemükbe, próbálj egyszerre több emberre figyelni, ez nem könnyű, de nagyon fontos. Érezzék, hogy végig figyelsz rájuk, senkit ne hanyagolj el. Egy-egy kis szúrós megjegyzés az oda nem figyelőknek.
10. Pezsejen az óra. Soha ne hagyd leülni a dolgot. Mindig tartsd lendületben, mozgásban őket.
11. Az aktívabbakat le kell kötni, a lustábbakat noszogatni kell. Szóval megint csak a jó öreg emberismeret.
12. Élvezd amit csinálsz. «

Forrás: Mondok Ágnes kurzuszáró dolgozata, kézirat, kurzusdokumentáció, 2000. In: Dudás Margit: Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2006, 135-136. o.

3. Hiedelmek, mítoszok a jó tanárról

»Ellenőrizze magát, Kedves Olvasó! Mennyire fogadja el Ön a Jó Tanár tulajdonságairól szóló, itt következő elképzeléseket?

1. számú hiedelem: A Jó Tanár nyugodt, nem lehet kihozni a sodrából, mindig kiegyensúlyozott. Soha nem veszi el a „hidegvérét”, soha nem mutat heves érzelmeket.
2. számú hiedelem: A Jó Tanár nem elfogult, és nincsenek előítéletei. Színes bőrűek vagy fehérek, buta vagy eszes gyerekek, lányok vagy fiúk, valamennyien egyformák a Jó Tanár számára. A Jó Tanár nem tesz különbséget a diákok között sem származásuk, sem nemük alapján.
3. számú hiedelem: A Jó Tanár el tudja rejteni és el is titkolja igazi érzéseit a diákok elől.
4. számú hiedelem: A Jó Tanár egyformán elfogad minden diákot. Soha nincs kedvence.
5. számú hiedelem: A Jó Tanár olyan izgalmas és szabad tanulási légkört teremt, ami ösztönző, mégis mindig nyugodt és rendezett.
6. számú hiedelem: A Jó Tanár mindenekelőtt következetes. Soha nem változik, nem részrehajló, nem felejt el semmit, nem ingadozik a hangulata, és hibákat sem követ el.
7. számú hiedelem: A Jó Tanár mindig tudja a helyes választ. Tudása mindig nagyobb, mint a diákoké.
8. számú hiedelem: A Jó Tanárok támogatják egymást, „egységfrontot” alkotnak, a diákok előtt nem mutatják ki egymással kapcsolatos személyes érzéseiket, értékítéleteiket vagy véleményüket.«

Forrás: Thomas Gordon: A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.-módszer. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990, 34-36. o.

AZ 5. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

5.4. Feladat

5.4.1.

Töltse ki az 1.5. feladat TTM táblázatának 5. témakörhöz kapcsolódó „Megtanultam” oszlopát!

5.4.2.

A „Megtanultam” oszlopba írtakhoz, valamint az 5. témakör feldolgozásának tanulási folyamatához kapcsolódóan a következő észrevételeket, tapasztalatokat, értékelő megjegyzéseket fűzöm:

6. A TANÁRI SZAKÉRTELEM, A TANÁRI MESTERSÉG SZAKIRODALMI ÉRTELMEZÉSEI

CÉLOK

A pedagógus mesterség tartalmi elemeinek értelmezéséhez, illetve a tanárok megváltozott szerepének értékeléséhez kapcsolódó néhány kutatási eredmény megismerése

A szakirodalmi értelmezések és a saját fogalomtérképek tartalmi összefüggéseinek értékelése

A tanári mesterképzésben fejlődő/fejlesztendő tanári kompetenciák tartalmának és a tanári munkában/szerepben zajló jelenkori paradigmaváltás értelmezésének áttekintése

A 6. tanulási egység témái

A pedagógus mesterség tartalmi elemei

A tanárok megváltozott szerepe

Tanári kompetenciák – paradigmaváltás a tanári munkában/szerepben

A PEDAGÓGUS MESTERSÉG TARTALMI ELEMEI

Az alábbiakban olvasható szakirodalmi szövegek a tanári szakértelem tartalmáról, a tanári mesterség jellemzőiről, a megváltozott tanári szerepről való gondolkodás mélyebb dimenzióinak feltárásához, néhány kutatási eredmény megismeréséhez, egymással való megosztásához és megvitatásához nyújtanak további támpontokat.

6.1. Feladat

6.1.1.

Válasszon a kiscsoport minden tagja egyet az alábbi – a pedagógus mesterség tartalmi elemeit bemutató – szövegek közül!

Olvassa el a kiscsoport belső munkamegosztása alapján Önhöz került szöveget!

Gondolja át, hogy az olvasottak (1) mely pontokon erősítik meg kiscsoportjuk fogalomtérképének tartalmait, (2) mely területeken módosítják, változtatják, egészítik ki fogalomtérképük tartalmát!

6.1.2.

A szöveg értelmezése, feldolgozása után felmerülő gondolatait, javaslatait ossza meg kiscsoportjának tagjaival!

6.1.3.

A kiscsoporton belüli egyeztetések során, másik színnel jelölve, alakítsák tovább fogalomtérképeiket!

A PEDAGÓGUS MESTERSÉG TARTALMI ELEMEI I.

»**Teoretikus háttér**, amelyben ötvöződik az önismeret, emberismeret és szakmaismeret. Sajátosan összerendezett ismeretek a világról, az emberről, az ember fejlődéséről, a tanulásról és mindezek segítségéről.

Bizalomteli légkör megteremtésének képessége. A bizalomteli légkör megteremtése alapfeltétele a hatékony iskolai nevelésnek. A professzionális segítő foglalkozásokban dolgozók, és természetesen a pedagógusok legfontosabb szakmai követelményeként jelölik a három képesség – elfogadás, empátia, hitelesség – fejlett létét, állandó fejlesztését.

Szerepviselkedés biztonság. A pedagógus munkájának hatékonyságát alapvetően befolyásolja az a tény, hogy biztonságban érzi-e magát az iskolai helyzetekben. A szerepviselkedés biztonság kiindulópontjai lehetnének az alábbi képességek: kommunikációs ügyesség, kapcsolati készségek, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkotás és a megegyezéses, kreatív konfliktusmegoldás.«

A fenti összefoglalást Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996, 11-71. o. alapján készítettük.

A PEDAGÓGUS MESTERSÉG TARTALMI ELEMEI II.

»**Szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai, stb.) tudás, és tanítástechnikai készségek.** A pedagógiai mesterségnek ez az eleme az eredményes pedagógiai munkához szükséges tudás tartalmát, valamint az adott tantárgy hatékony tanításához kapcsolódó tanítástechnikai készségeket jelenti.

Együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal. A pedagógus mesterség tartalmában az együttműködésnek azért van jelentősége, mert az iskolai munka *csapatmunka*.

Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése. A pedagógus képes a *pedagógiai helyzetet elemezni* és így a következő hasonló helyzetben más eszközt választani, illetve külön kezelni azokat a problémákat, amelyek nem a pedagógus hatáskörébe tartoznak, és azokat, amelyek meghaladják a pedagógus hozzáértését.

Mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása). A pedagógus saját személyisége a legfontosabb munkaeszköze, ezért a pedagógus mesterség tartalmi elemeként szólnunk kell a lelki egészségről, amit fogalmazhatnánk úgy is, mint az érett, integrált személyiség jellemzőjét.«

A fenti összefoglalást Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996, 11-71. o. alapján készítettük.

A PEDAGÓGUS MESTERSÉG TARTALMI ELEMEI III.

»A tanár egyik legfontosabb szerepe az, hogy utat nyisson a kultúra gazdagságának megismerése felé.

A tanárnak szaktárgyán belül ismernie kell a legújabb kutatási eredményeket. Tudnia kell azt is, hogy a szaktudását hogyan alakíthatja a különböző tanulók szükségleteihez, és hogyan alapozhatja meg azok életén át tartó tanulását. Ez azt jelenti, hogy ismernie kell a pedagógia legújabb felfedezéseit és eredményeit is.

Tökéletesen tisztában kell lennie az emberi fejlődés és növekedés folyamatával, valamint azokkal a módszerekkel és stratégiákkal, melyek segítségével különböző tanulókat képes tanítani. Továbbá ismernie kell a tanterveket, tanulási környezeteket és nevelési intézményeket is.

Tudnia kell azt is, hogyan megy végbe a tanulási folyamat nem formális tanulási környezetben, mint például a munkaerő piac kontextusában. Ismernie kell a legújabb nevelési technikákat, és tudnia kell a számítástechnikát is felhasználni munkája során.«

Forrás: Niemi, Hannele, Jakku-Sihvonen, Ritva: Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. Pedagógusképzés, 2005, 2, 103-104. o.

A PEDAGÓGUS MESTERSÉG TARTALMI ELEMEI IV.

»A múlt század nyolcvanas éveitől kezdődően a fejlett oktatási infrastruktúrával rendelkező országokban végbement az a folyamat, amire a *tanári hivatás professzionalizálódásaként* szoktak hivatkozni.

A megváltozott elvárásrendszer a gyakorló tanárok tudásbázisának, szakértelmének alapvető átalakulását eredményezte. A tanár az oktatás új modelljében már nem a tárgyi tudás forrásaként és közvetítőjeként jelenik meg, hanem a tanuló autonóm tudásszerző folyamatainak irányítójaként.

E szerepében egy tanárnak sokkal többet kell tudnia egyrészt magáról a tanulóról, az érdeklődés felkeltésének, a motiválásnak a módjairól, a képességek fejlődéséről és a fogalmi váltásról, a tudás szerveződéséről, a kompetenciák és a műveltség alakulásáról, másrészt a rendelkezésre álló tananyag természetéről, reprezentációjának módjairól, a taneszközökről, a különböző eszközök és módszerek fejlesztő hatásáról.«

Forrás: Csapó Benő, Kárpáti Andrea: Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség, Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 308. o.

A PEDAGÓGUS MESTERSÉG TARTALMI ELEMEI V.

»...a konstruktivista pedagógia szerint a tanítás során nem valamifajta tudásátadás (képesség-, készség-, szokás-, attitűd-, stb. átadás) zajlik, hanem olyan folyamat, amelynek középpontjában a tanuló áll, akinek *abszolút önálló, belső konstrukciós folyamatai* a lényegesek. A pedagógus feladata egy olyan környezet megteremtése, amely az adott feltételek között optimálisan segítheti ennek a folyamatnak a kibontakozását. A folyamat természetéből adódik, hogy a tanuló nem lehet passzív; az új tudás lehorgonyzásának, gazdag kapcsolatrendszere formálódásának folyamatosan kell zajlania a valós világ jelenségeire való reflektálással, e reflexió adaptivitásának állandó „bemérésével”. A pedagógus tehát nem az ismeretforrás, nem is a tudásátadás szervezőjének és a folyamat eredményessége megítélőjének szerepeit alakítja; az e szerepekhez tartozó tevékenységeket valójában a tanuló gyermek végzi.

Ugyanakkor a pedagógus tevételes részese a történéseknek, hiszen a tanulási folyamat egyik szociális ágense, a „szakértő”, a reflexió egyik vonatkoztatási pontja, a társas elsajátítási folyamatok egyik jelentős szereplője. A tanulási környezet – egy konstruktivista stílusú pedagógia keretében – a közösség egészének működéseként jön létre, de sajátos tudásrendszerei, különösen pedagógiai tudásrendszere fejlettségének okán a pedagógus meghatározó szerepet játszik annak formálásban. De nem mint elkülönülő organizátor, mint a közösség fölé rendelt „diktátor”, hanem a közösség részeként működő, speciális szakértelemmel megáldott figura.«

Forrás: Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 65-66. o.

A TANÁROK MEGVÁLTOZOTT SZEREPE

6.2. Feladat

6.2.1.

Válasszon a kiscsoport minden tagja egyet az alábbi, a tanárok megváltozott szerepét bemutató szövegek közül!

Olvassa el a kiscsoport belső munkamegosztása alapján Önhöz került szöveget!

Gondolja át, hogy az olvasottak (1) mely pontokon erősítik meg kiscsoportjuk fogalomtérképének tartalmait, (2) mely területeken módosítják, változtatják, egészítik ki fogalomtérképük tartalmát!

6.2.2.

A szöveg értelmezése, feldolgozása után felmerülő gondolatait, javaslatait ossza meg kiscsoportjának tagjaival!

6.2.3.

A kiscsoporton belüli egyeztetések során, másik színnel jelölve, alakítsák tovább fogalomtérképeiket!

A TANÁROK MEGVÁLTOZOTT SZEREPE I.

»Manapság a tanárok olyan feltételek között dolgoznak, ahol az állandó változások, a növekvő sokféleség az élet minden területén megszokott dolog. A családok és a munka világában található struktúrák alaposan megváltoztak. A tanárok gyors és előre nem látott változások tanúi a gazdasági életben, a társadalmi struktúrákban és az információs technika területén.

A következőkben összefoglaljuk azokat a gyakorlati készségeket, amelyre a tanárnak munkája során szüksége van:

- különböző (kor, nem, kulturális háttér, tanulási nehézségek stb.) tanulók segítségének képessége;
- más tanárokkal való együttműködés képessége az iskolában vagy más nevelési környezetben;
- az egyéb szereplőkkel való együttműködés elősegítésének képessége;
- a tanterv és oktatási környezet fejlesztésének és javításának képessége;
- problémák megoldásának képessége az iskola vagy más nevelési intézmény életében;
- reflektálás képessége a tanár saját szakmai identitására.

A tanárnak készen kell állnia arra, hogy elemezze ezeket a körülményeket, majd a megfelelő következtetéseket levonva, döntéseket hozzon, hogy kiigazítson vagy megváltoztasson valamit az adott helyzetben.

Ez azt jelenti, hogy a tanárnak kritikai gondolkodásra és a cselekvés közbeni vagy a cselekvésre való reflektálás képességére is szüksége van. Mivel sok döntést kell nagyon gyorsan meghoznia cselekvés közben, szüksége van arra, hogy elsajátítsa azt a szakmai tudást és azokat az erkölcsi normákat, amelyekre alapozva a változó helyzetekben is cselekedni tud.«

Forrás: Niemi, Hannele, Jakku-Sihvonen, Ritva: Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. Pedagógusképzés, 2005, 2, 106-107. o.

A TANÁROK MEGVÁLTOZOTT SZEREPE II.

»Az aktív tanulási módszerek bevezetése az iskolai osztálytermekbe egyértelmű változást hozott a tanári szerepben is. Azok az esettanulmányok, melyek az OECD Active Learning Projectjében részt vevő országokban készültek, rendre azt igazolják, hogy a tanárok, akik diákjaikat sikerrel rávették az aktív tanulásra, merőben újfajta pedagógusi szereppel szembesültek. Inkább afféle tanulás-segítőkké váltak, mind több felelősséget ruházva át magukra a tanulókra. Viselkedésük demokratikusabbá lett, egyre nagyobb beleszólást hagyva a diákoknak a tanulmányi célok, módszerek s a teljesítmény-ellenőrzések közös meghatározásába.

Ráadásul minden tanuló, sokkal inkább mint azelőtt bármikor, egymás kölcsönös „kútfeje”, tudásforrása lett. Az új tanítási módszerek, melyek az önállóbb tanulás, a hatékonyabb csoportmunka, a nyitottabb feladatok és tanulmányi programok elemeiből épültek, több alkalmat kínáltak a diákoknak az együttműködésre, sőt igen gyakran maga a tanár is egy-egy önkéntes tanulócsoporthoz tagja lett.

Megszűnt a korábbi, kitüntetett tanári pozíció is - szemben az osztállyal, avagy az osztály közepén állva -, a pedagógus inkább afféle »mozgó tanácsadó« lett, aki együtt tanul a diákjaival s közben igyekszik minél nagyobb teret engedni nekik. Az aktív tanulás elősegítése érdekében a tanárnak tutorrá kell lennie. Sőt, a tanáron kívül más szereplőknek, így a diáktársaknak, szülőknek, alkalmazottaknak is mindinkább tutori, támogatói szerepet kell betöltenie a különféle hálózati és együttműködési programok keretében.«

Forrás: Niemi, Hannele: Aktív tanulás – avagy egy kíváncsi kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolában. Pedagógusképzés, 2005, 3, 90. o.

A TANÁROK MEGVÁLTOZOTT SZEREPE III.

»Az iskolák és a tanárok egyre összetettebb igényekkel kényyszerülnek szembenézni. A társadalom ma már azt várja az iskolától, hogy eredményesen kezelje a különböző nyelveket és a hallgatók különböző kulturális hátterét, hogy legyen érzékeny a kultúra és nemek kérdéseire, ösztönözze a toleranciát és a társadalmi kohéziót, reagáljon hatékonyan a hátrányos helyzetű, illetve tanulási vagy magatartási problémákkal küzdő hallgatók gondjaira, alkalmazzon új technológiákat, és tartson lépést a gyorsan fejlődő tudományterületekkel és ismerje a diákok értékelésének különféle megközelítéseit.

A tanár legyen képes arra, hogy a diákokat egy olyan társadalomban és gazdaságban való boldogulásra felkészítse, melyben önvezérelt tanulást, rátermettséget, motiváltságot várnak el tőlük, melynek birtokában egész életükön át képesek lesznek tudásukat gyarapítani: „felkészülésük, szakmai fejlődésük és munkával töltött életük során napjaink tanáraiknak meg kell tanulniuk fogást találni azon a tudásalapú társadalmon, melyben diákjaik élnek, és majd egyszer dolgozni fognak”.«

Forrás: A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Kiadja az Oktatási és Kulturális Minisztérium EU Kapcsolatok Főosztálya az OECD engedélyével. 2007, 115. o.

A TANÁROK MEGVÁLTOZOTT SZEREPE IV.

»A tanári munka csak a kooperatív tanulás és tanítás elvén alapulhat. Az együttes munka előnye, hogy az iskola megújulása belülről indul el. A hatalom és a felelősség megosztása egyenértékűvé teszi a csoporttagokat. A kölcsönös munkában kiegészülnek az egyéni hiányosságok, lehetőség van a segítségnyújtásra. A közös munka ugyan időbe kerül, de a legtöbbször mégis időt takaríthatunk meg. Az együttes tevékenység során kapcsolatok épülnek ki, amelyben a közös probléma megoldásra nyílik lehetőség. A munkához bizalomra van szükség, amely erősíti az érzelmi kötődéseket.

Az új tanárszerep leemeli a katedráról a tanárt, a tanulók közé helyezi, a háttérben tartja. Tutorként, moderátorként, mediátorként az érzékeltetés, a motiválás, a segítségnyújtás, az érdeklődés fenntartása, a gyakoroltatás és a visszacsatolás a feladata.«

Forrás: Vincze Beatrix: A reformpedagógiai aktualitása és a megváltozott tanárszerep. Iskolakultúra, 2005, 8, 37-38. o.

6.2.4.

A kiscsoportok vitassák meg és értékeljék a szakirodalmi értelmezések és a saját fogalomtérképek tartalmi kapcsolatát!

6.2.5.

A kiscsoportok mutassák be a csoport egésze számára fogalomtérképek megerősítésének, kiegészítésének, változtatásának folyamatát és eredményét: először a pedagógusmesterség tartalmi elemeire, másodszor a tanárok megváltozott szerepére vonatkozó szakirodalmi szövegek feldolgozásának következményeire fókuszálva!

6.2.6.

A legfontosabb tanulságokat tárják a csoport egésze elé!

6.2.7.

Az elvégzett munka tanulságai alapján mindenki elkészítheti egyéni fogalomtérképét, elemzéssel és magyarázatokkal ellátva a kurzuszáró portfóliójába is beillesztheti.

TANÁRI KOMPETENCIÁK – PARADIGMAVÁLTÁS A TANÁRI MUNKÁBAN

6.3. Feladat

6.3.1.

Válasszák ki a kiscsoportokban a fenti címekkel rendelkező alábbi két szöveg közül az egyiket oly módon, hogy mindkét szövegnek két-két olvasója legyen!

Az „olvasópárok” választott szövegüket a *kérdezzük a szerzőt*  tanulási technika segítségével dolgozzák fel! Ez az irányított olvasási technika arra ösztönzi az olvasót, hogy az olvasást a szerzővel (a szöveggel) folytatott párbeszédként fogja fel, ezáltal lehetővé válik az olvasó aktív/interaktív részvétele az olvasási folyamatban, amely az olvasottak mélyebb megértéséhez vezet.

6.3.2.

A „Tanári kompetenciák” leírását tartalmazó szöveg értelemszerűen a kilenc tanári kompetencia mentén bekezdésekre tagolódik, a „Paradigmaváltás a tanári munkában” című szöveget pedig kilenc bekezdésre bontottuk.

Olvassák el önállóan a szöveg első bekezdését! Fogalmazzanak meg problémákat, tegyenek fel kérdéseket, a szöveg szerzőjének az olvasottakkal kapcsolatban! Figyeljenek arra, hogy a szövegértésre, a szöveg elmélyült vizsgálatára, háttérismeretekre, okokra, következtetésekre vonatkozzanak, és gondolkodásra ösztönözzenek a kérdéseik!

6.3.3.

Mivel a szöveg szerzői valójában nincsenek jelen, ezért a szerző válaszadó szerepét is az olvasóknak kell betölteni, ezért kérdéseiket egymásnak tegyék fel az olvasottakkal kapcsolatban, és próbálják is megválaszolni!

6.3.4.

Folytassák a szöveg olvasását a második szakasz/bekezdés végéig, fogalmazzanak és tegyenek fel egymásnak ehhez a szövegrészhez kapcsolódó kérdéseket, majd válaszolják is meg egymásnak ezeket!

Folytassák így a közös munkát a szöveg elolvasásának a végéig!

TANÁRI KOMPETENCIÁK

»A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas:

1. **a tanulói személyiség fejlesztésére:** az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását;
2. **tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére:** a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére;

3. **a pedagógiai folyamat tervezésére:** pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni;
4. **a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére:** az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani, szakterületének az egészség védelmével és fejlesztésével való összefüggéseit felismerni és ezzel a tanulók egészségfejlesztését elősegíteni;
5. **az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére:** a kereszttantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére, a tanulók testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére;
6. **a tanulási folyamat szervezésére és irányítására:** változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;
7. **a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására:** a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;
8. **szakmai együttműködésre és kommunikációra:** a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel, a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra;
9. **szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre:** a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére.«

Forrás: Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, 4. sz. melléklet, Tanári mesterképzési szak. <http://ttkto.elte.hu/felveteli/kepzesi.pdf>.
[Letöltve: 2008. március 12.]

PARADIGMAVÁLTÁS A TANÁRI MUNKÁBAN/SZEREPEBEN

»A hagyományos modellben a tanár rendelkezik az objektív, állandó, biztos és szilárd tudással. Ezt a tudást próbálja átadni tanítványainak, ezért szervezi a tanítási/tanulási folyamatot, motiválja tanulóit, akiknek az a dolguk, hogy befogadják a tudást, megtanulják az anyagot. A folyamat végén a tanár felméri, hogy mennyire sikerült elérni a közös célt, az anyag elsajátítását, tehát dolgozatot írat, feleltet, és számszerűen kimutatja az elvégzett munka hatásfokát.

A tanár szerepe tehát az anyag átadása, a munka megszervezése, a diák motiválása annak érdekében, hogy elvégezze a munka rá eső részét, majd az ellenőrzés, a teljesítmény mérése. A tanár szerepe aktív, a diáké passzív. Ennek következtében a felelősség is a tanáré, még akkor is, ha mindenki tudja, a diákok aktív közreműködése nélkül nem lehet eredményt felmutatni. A két szereplő viszonya hierarchikus: a tanár dönti el, mit tanít meg, mikor és hogyan, mit és hogyan fog számon kérni, és végül ő értékeli a diák teljesítményét. A diák szerepe alárendelt, követő, befogadó.

Ez a leírás erősen leegyszerűsített, és a hazai oktatásmélet és gyakorlat több ponton is meghaladta már, de a hagyományos paradigma lényegét mégis jól tükrözi.

A szociális konstruktivista modellben a tudás nem tőlünk független, objektív, állandó, hanem általunk konstruált. A tanuló tehát a tanulási folyamatban szükségképpen aktív, hiszen saját tudását csak ő tudja „konstruálni”.

Ennek megfelelően a tanár szerepe nem az „anyag leadása”, majd a „leadás” hatásfokának vizsgálata, hanem a tanuló konstrukciós folyamatainak kiváltása, állandó figyelése, és a legmegfelelőbb visszajelzések adása, hogy a folyamat a lehető leghatékonyabb legyen. Az értékelés tehát állandó visszacsatolás formájában a tanítási folyamat szerves részévé válik. Az értékelésben a tanuló is részt vesz, aktívan közreműködik úgy a saját, mint a társai teljesítményének a megítélésében.

A tanár és a tanuló egyaránt aktív, együttműködésük a tanulási folyamat alapja, és mint együttműködő felek sokkal inkább szimmetrikus, mint hierarchikus viszonyban állnak egymással. Ez nem jelenti a tanári tekintély feladását: a tanár szervezi az egész folyamatot, hiszen szaktárgyi, metodikai és pedagógiai tudása révén csak ő alkalmas erre.

Ugyanakkor célja a tanulói autonómia kibontakoztatása, tehát a tanulók minél sokoldalúbb bevonása a tanítási-tanulási folyamatba, a tervezés fázisától az értékelés fázisáig. A tanulók aktív szerepvállalásából és egyre növekvő autonómiájából természetesen következik a tanulói felelősség növekedése.

A szerepváltás tehát jelentékeny. A tanári szerepen belül a tanulásszervező és az értékelő, pontosabban visszajelző szerep kerül előtérbe. A tanuló passzív szereplőből aktívvá válik.

A tanuló aktív szerepe miatt felértékelődnek metakognitív készségei, metakognitív tudása és önértékelési képessége. Ez utóbbi nélkülözhetetlen: a tanuló ugyanis csak teljesítményének reális értékelése révén képes új irányokat kijelölni, új célokat kitűzni, idővel saját tanulását szervezni, tehát autonóm tanulóvá válni. A saját teljesítmény reális értékelését, a helyes önértékelést fokozatosan, a tanártól és a társaktól kapott segítő értékelésre támaszkodva tudja megtanulni.«

Forrás: Falus Iván – Kimmel Magdolna: A portfólió. Gondolat Kiadó, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2009, 30-31. o.

6.3.5.

A szöveg feldolgozásának, a kérdések megfogalmazásának és megválaszolásának tapasztalatait osszák meg kiscsoportjukban a másik szöveget olvasó-kérdező társaikkal!

6.3.6.

A legérdekesebb, legfontosabb tanulságokat tegyék közzé a csoport egésze számára!

EGYÉNI MUNKA ÉRTÉKELÉSE AZ 5-6. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁRÓL

6.4. FELADAT

ÉRTÉKELŐLAP A „TANÁRI SZAKÉRTELEM” FOGALOMTÉRKÉP ELKÉSZÍTÉSÉBEN ÉS TOVÁBBI ALAKÍTÁSÁBAN ELVÉGZETT MUNKÁMRÓL

SZEMPONTOK	IGEN	RÉSZBEN	NEM
1. A „Tanári szakértelem” tartalmának kibontásához első feladatként megvalósult egyéni listakészítésben, és az azt követő megbeszélésben sok hasznos ötletem volt.			
2. A fogalomtérképünk szerkezetének kialakításában és a poszteren való elkészítésében aktívan részt vettem.			
3. „Házigazdaként” részletesen bemutattam fogalomtérképünk készítésének folyamatát és eredményét. „Vendégként” alaposan megismertem egy másik csoport munkájának folyamatát és eredményét, kiscsoportomba visszatérve összefoglaltam a tapasztalataimat.			
4. Az általam választott/rám eső szakirodalmi szöveg feldolgozása során alaposan átgondoltam azt, hogy miként járulhatnak hozzá az általam olvasottak fogalomtérképünk megerősítéséhez, illetve szükség szerinti további alakításához.			
5. Felépítettem és érvekkel támasztottam alá a szövegfeldolgozásom tanulságaiból származó javaslataimat a csoport számára.			
6. Figyelmesen hallgattam meg a többiek mondanivalóját. Ha valamit nem értettem, kérdeztem, ha valamivel nem értettem egyet, akkor elmondtam a magam véleményét.			
7. Aktívan vettem részt fogalomtérképünk tartalmának értékelésében, az olvasott szövegrészek általi megerősítések és a kiegészítések meghatározásában.			
8. Elégedett vagyok, mert a fogalomtérkép megerősítésébe és kiegészítésébe az én javaslataim is bekerültek.			
9. A tanári mesterképzésben fejlődő/fejlesztendő „Tanári kompetenciák” megismerése számomra a továbbiakban átgondolandó, új szempontokat is jelentett.			
10. A „Paradigmaváltás a tanári munkában/szerepben” szöveg feldolgozása, hagyományos tanítási modell és a szociális-konstruktivista modell értelmezésének megismerése számomra a továbbiakban átgondolandó, új szempontokat is jelentett.			

A 6. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

6.5. Feladat

6.5.1.

Töltse ki az 1.5. feladat TTM táblázatának 6. témakörhöz kapcsolódó „Megtanultam” oszlopát!

6.5.2.

A „Megtanultam” oszlopba írtakhoz, valamint az 6. témakör feldolgozásának tanulási folyamatához kapcsolódóan a következő észrevételeket, tapasztalatokat, értékelő megjegyzéseket fűzöm:

7. DIÁKOK ÉS ISKOLÁK

CÉLOK

A diákokhoz és az iskolához kapcsolódó nézetek elsődleges közelítése

Az „álomiskola” megalapítása, jellemzőinek bemutatása – szakirodalmi megerősítése, kiegészítése

„Minden tanár volt diák is...” téma feltérképezése

A saját „tanári élettörténet” első állomásainak átgondolása

A 7. tanulási egység témái

Diákok és iskolák

„Álmaim iskolája” – ahol szívesen tanítanék

Minden tanár volt diák is...

„Tanári élettörténetem” első állomásai

DIÁKOK ÉS ISKOLÁK

Amikor pedagógiai nézeteinket akarjuk explicitté tenni, nem hallgathatjuk el azt sem, mit gondolunk a diákról, a diákszerepről, hogyan vélekedünk arról az iskoláról, ahol szívesen (vagy nem szívesen) tanultunk, ahol szívesen (vagy nem szívesen) tanítanánk.

A következő feladatok az Ön nézeteinek ebbéli tartalmi dimenzióit szeretnék mozgósítani, bízva abban, hogy Ön is meghatározó jelentőséget tulajdonít annak, hogy leendő tanárként diákjaival, mint *Embertársaival* tudjon hatékonyan és eredményesen együttműködni, hogy tanári mesterségét *Embernek* (tanárnak, diáknak) való jó iskolában teljesíthesse ki, s hogy ennek megvalósítása érdekében kész és képes legyen szakértelmét, szakmai kompetenciáit (attitűd-, ismeret- és képesség-készletét) mozgósítani, továbbfejleszteni.

7.1 Feladat

7.1.1.

Olvassa el az alábbi szövegeket, és rögzítse írásban az olvasottak nyomán felmerült gondolatait, reflexióit!

7.1.2.

Ha mindenki elkészült, akkor kiscsoportjaikban osszák meg egymással meg gondolataikat, feljegyzéseiket!

7.1.3.

A feladat elvégzésének főbb eredményeit, tanulságait tegyék közzé a csoport egésze számára!

1. A kisfiú

»Egyszer egy kisfiú iskolába ment.
Egy egészen kisfiú.
Egy egészen nagy iskolába.
De amikor a kisfiú
Látta, hogy szépen be tud sétálni az ajtón
Egyenesen a tanterembe,
Nagyon örült.
És az iskola már nem is látszott
Olyan nagynak.

Egyik délelőtt,
Amikor a kisfiú már egy ideje az iskolában ült,
így szólt a tanító néni:

– Ma rajzolni fogunk.
Pompás! – gondolta a kisfiú.
Imádott rajzolni.
Mindenfélét tudott rajzolni:
Oroszlánt és tigrist,
Csirkét és tehenet,
Vonatot és hajót.
Elővette hát a színeseit,
És rajzolni kezdett.

De a tanító néni rászólt:
– Várj! Még nem mondtam, hogy kezdhettek!
És megvárta, míg mindenki rá figyelt.

– Helyes – mondta a tanító néni.
– Virágot fogunk rajzolni.
Pompás! – gondolta a kisfiú.
Imádott virágot rajzolni,
S gyönyörű csokor kezdett kikerekedni
Rózsaszín, narancssárga és kék ceruzája alól.

De szólt a tanító néni:
– Várj! Majd megmutatom, hogy kell.
És piros virágot rajzolt a táblára,
Zöld szárral.
– Tessék! – mutatott rá.
– Most kezdhettek.

A kisfiú a tanító néni virágjára nézett,
Aztán a sajátjára.
A saját virágja jobban tetszett neki,
De hallgatott erről.
Megfordította a papírt,
És rajzolt egy olyan virágot, mint a táblai.
Pirosat, zöld szárral.

Egy másik napon,
Mikor a kisfiú szépen besétált
Az ajtón, egyenesen a tanterembe.
A tanító néni így szólt:
– Ma gyurmázni fogunk.
Pompás! – gondolta a kisfiú.
Imádott gyurmázni.

Mindenfélét tudott csinálni gyurmából:
Kígyót és hóembert,
Elefántot meg egeret,
Autót és teherkocsit.
Lelkesen nyomkodni kezdte hát
A gyurmáját.

Ám szólt a tanító néni:
– Várj! Még nem kezdhetsz!
És megvárta, míg mindenki rá figyelt.

– Most – magyarázta a gyerekeknek
Tálat formázunk.
Pompás! – gondolta a kisfiú.
Imádott tálat formázni,
S máris mindenféle alakú
És méretű edényeket gyártott.

De szólt a tanító néni:
– Várj! Majd megmutatom, hogy kell.
És mindenkinek megmutatta, hogyan kell
Szép, öblös tálat formázni.
– Tessék! – mutatott rá.
– Most kezdhettek.

A kisfiú a tanító néni táljára nézett,
Aztán a sajátjaira.
A saját edényei jobban tetszettek neki,
De hallgatott erről.
Újra gombóccá gyúrta a gyurmáját,
És készített egy olyan tálat, mint a tanító nénié.
Szép öblöset.

Bizony a kisfiú
Hamar megtanult várni
És figyelni
És mindent úgy csinálni, ahogy a tanító néni.
És többé semmit sem csinált
A saját elgondolása szerint.

Később úgy esett,
Hogy a kisfiú családjá
Másik lakásba költözött
Egy másik városba.
A kisfiú pedig
Új iskolába került.

Ez az iskola még nagyobb volt
Az előzőnél,
És nem lehetett szépen beszélgetni
Egyenesen az osztályba.
Először fel kellett menni a nagy lépcsőn,
Aztán végig a hosszú-hosszú folyosón.
Onnét nyílt a tanterem.

A megérkezése utáni
Első nap így szólt a tanító néni:
– Ma rajzolni fogunk.

Pompás! – gondolta a kisfiú,
És várt, hogy a tanító néni
Megmondja, mit kell tennie.
De a tanító néni nem mondott semmit,
Csak járkált a padok között.

A kisfiúhoz érve, megkérdezte:
– Neked nincs kedved rajzolni?
– De, van – felelte a kisfiú.
Mit fogunk rajzolni?

– Nem tudom, amíg el nem készültök – hangzott a válasz.
– Én választhatok? – csodálkozott a kisfiú.
– Amit csak akarsz – biztatta a tanító néni.
– Bármilyen színnel? – érdeklődött a kisfiú.
– Bármilyennel – bólintott a tanító néni.

Ha mindenki ugyanazt rajzolná,
És ugyanolyan színeket használna,
Honnan tudnám, melyik kinek a műve,
Hogy különböztetném meg őket?

– Sehogy – látta be a kisfiú,
És belefogott egy rózsaszín, narancssárga
És kék virágcsokorba.

Tetszett neki ez az új iskola,
Még ha nem is lehetett beszélgetni
Egyenesen a tanterembe!«

Forrás: Helen E. Buckley: A kisfiú. In: Jack Canfield, Mark Vistor Hansen (szerk.): Erőleves a léleknek. 101
erőt adó és lélekemelő történet. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest, 1996, 121-124. o.

2. Diákok nyitottak saját iskolát...

(2007. szeptember 11. 07:46. Forrás: MTI)

»Saját iskolát nyitott egy csapat német diák: ők fogadják fel a tanárokat és persze alakítják ki a tantervet, órarendet. Összesen 9 tanuló vágott a dologba, valamennyien 18 év közeleiek és érettségi előtt állók. Azért vették a saját kezükbe iskolájuk megteremtését, mert elégedetlenek voltak korábbi tanáraikkal, iskoláikkal és persze saját eredményeikkel.

A diákok tíz tanárt szerződtettek, termeket béreltek, jogi személyiséggel bíró társaságot alapítottak és költségvetést készítettek. A teljes kiadás bő 12 millió forintnyi összeg lesz. Szüleik ennek alig harmadát állják, a többi pénzt szponzorok révén remélik előteremteni a diákok. Egyelőre hitelt vettek fel, amelynek törlesztését sokáig nyöghetik, ha nem akad pártoló.

Az öniskola nem lógósoknak való. „4-5 fős csoportokban fogunk tanulni reggel kilenctől egészen délután ötig a hét hat napján” – idézte a német sajtó az öniskoláztató diákok egyikét. Ezért aztán kétséges, hogy az iskolaalapítók iskolát teremtenek-e... «

Forrás: <http://www.stop.hu/articles/article.php?id=193649#null> [Letöltve: 2007. szeptember 11.]

3. Van-e eszményi diák?

»Gyakran megfogalmazott célkitűzés a pedagógusszakmában, hogy önálló, kritikus, döntésképes, segítőkész diákokat kell nevelni. Ugyanakkor a tanórán szinte magától értetődő követelmény, hogy a diák ne döntsön semmiről, hajtsa végre a kiadott feladatokat, de ne önállóan, hanem a megfelelő utasítások szerint végezze, lehetőleg egyáltalán ne segítsen a társainak, a tanárral szemben soha ne legyen kritikus. Így kapcsolódik össze szinte észrevétlenül ellentmondva egymásnak a pedagógiai elmélet és a hétköznapi gyakorlat.

Az eszményi diák nyílt, engedi meggyőzni magát, elmondja azt, ami vele történik, a tanulói szerepet tartja élete egyik legfontosabb szerepének, mert tudásvágy él benne. Változatlanul tisztelettel viszonyul a felnőttekhez annak ellenére, hogy kezdi átlátni gyengeségeiket, hibáikat. Megbocsát vétkeikért, és csupán annyit vár el tőlük, amennyit adni tudnak. Tapintatosan nem közli tanáraival azt, hogy már túl van értelmileg azon a határon, ahol gond nélkül lehetett kényszeríteni alárendelt viszonyban egyirányú befogadó szerepre. Kifinomult megértő képességgel tekint a külvilágra, mint a felnőtt, aki látja a játék határait, mégis elfogadja a szabályokat, mert részt kíván venni benne. Az eszményi diák kíméletes, mindent saját gazdagodása, értelmi fejlődése érdekében tesz, s folyamatosan kifejezi háláját azoknak, akik ebben segítik. «

Forrás: Szebedy Tas: A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak. Új Pedagógiai Szemle, 2005, 7-8, 21. o.

„ÁLMAIM ISKOLÁJA” – AHOL SZÍVESEN TANÍTANÉK

7.2. Feladat

7.2.1.

Gondolja át, és beszélje meg kiscsoportja tagjaival az alábbi kérdésekre – az egykori diák nézőpontjából – adható válaszait!

- Hogyan élnek diákélményeiben, emlékeiben eddigi iskolái? Milyen élmények jutnak eszébe egykori középiskolájából és általános iskolájából?
- Hogyan érezte magát diákként az iskolákban? Mi mindent tanult meg egykori iskoláiban?
- Miként írná le, összegezné volt iskoláinak szellemiségét, légkörét, üzenetét, jelenkori és későbbi életében is felhasználható útravalóját?

7.2.2.

Gondolja át, és beszélje meg kiscsoportja tagjaival az alábbi kérdésekre – immár a tanár nézőpontjából, szemszögéből – megfogalmazható válaszait!

- Milyen iskolában szeretne és tudna eredményesen, tanárként dolgozni?
- Milyen az Ön „álom-iskolája”? Hogyan fogalmazható meg az „álom-iskola” filozófiája, pedagógiai alapelvrendszere, értékválasztása, értékvállalása?
- Milyen tanár-kollégákat, diákokat és szülőket álmodna magának?

7.2.3.

Kiscsoportjukkal „alapítsák” meg azt az iskolát, amelyben mindnyájan szívesen tanítanának! Gyűjtsék össze azokat a jellemzőket, amelyek erre az iskolára érvényesek!

Készüljenek fel „nyílt napra”, arra a helyzetre, amelyben fogadják iskolájuk leendő diákjait!

Készüljenek fel az intézmény szóbeli bemutatására, alkossák meg ehhez a saját szerepeiket!

Készítsenek posztert iskolájuk legfontosabb jellemzőiről!

7.2.4.

Elérkezett a „nyílt nap” időpontja, „megérkeztek” az érdeklődő diákok és szülők.

Mutassák be iskolájukat a poszter segítségével vendégeiknek!

7.2.5.

Gondolja át, beszélje meg kiscsoportja tagjaival az alábbi kérdésekre adható válaszait!

- Hogyan értékelhető elvégzett munkájuk, az eddigi „iskolalapítási” folyamat, és a létrehozott „álom-iskola”?
- Mennyire, miben hasonlít a poszteren „létrehozott” iskola azokhoz az intézményekhez, amelyekben korábban tanult? Mennyiben és miben tér el azoktól? Mit őriztek meg a diákként megélt iskolákból, és miért? Mit szeretne látni, tanárként megvalósítani a megtapasztaltakból, mit nem, és miért?

7.2.6.

Válasszon kiscsoportjuk minden tagja egyet az alábbi, iskolákat bemutató szövegek közül!

Olvassa el a kiscsoport belső munkamegosztása alapján Önhöz került szöveget!

Gondolja át, hogy az olvasottak (1) mely pontokon erősítik meg kiscsoportjuk iskola-poszterének tartalmait, (2) mely területeken módosítják, változtatják, egészítik ki álom-iskolájuk jellemzőit!

7.2.7.

A szöveg értelmezése, feldolgozása után felmerülő gondolatait, javaslatait, és azok indoklását ossza meg kiscsoportjának tagjaival!

7.2.8.

A kiscsoporton belüli egyeztetések során, másik színnel/formával jelölve, egészítsék ki posztereiket!

1. szöveg

»Három alapelvet tartunk elengedhetetlennek:

- Az első az, hogy az iskolához pozitív érzelmek fűződjenek, olyan helynek érezze a gyermek, ahol jó lenni, ahol sok öröm éri, s ahol olyasmit lehet tanulni, ami később is sok öröm forrása lehet az életben.
- Másodszor, az iskola olyan hely legyen, ahol dönteni, választani, kockázatot vállalni lehet és kell, ahol tág tér nyílik ennek gyakorlására, tapasztalatok szerzésére.
- Harmadszor azt érezze a gyermek, hogy az iskolában felelősséget kell vállalnia önmagáért és másokért, ott betartandó szabályok vannak, melyek létrehozásában éppúgy joga és kötelessége közreműködni, mint betartásukban és betartatásukban.«

Forrás: Kozéki Béla: A fegyelmezett személyiség kialakítása. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987, 183. o.

2. szöveg

»Mi történik az iskolában? A gyerekek bemagolják a „szófüzérekét”, emésztetlenül elraktározzák a fejükben, és kérdésre visszaöklendezik. A szavak azonban semmi változást nem idéznek elő, sehová sem illenek be, és nem kapcsolódnak semmihez. Értelmüket tekintve annyira üresek, mint a papagáj számára saját halandzsája. (...)

Iskoláinkban soha nem lesz valódi tanulás addig, amíg azt gondoljuk, hogy a mi kötelességünk és jogunk megmondani, hogy mit tanuljanak a gyerekek. Soha nem tudhatjuk pontosan, hogy a tudás és megértés mely darabjára van a leginkább szükségük, melyik fogja a legjobban segíteni és továbbfejleszteni a valóságképüket. Ezt kizárólag ők tudhatják. Lehet, hogy egy diákunk nem éppen a legjobban dönt, de nálunk még akkor is ezerszer jobban választ. A legtöbb, amit tehetünk, hogy segíteni próbálunk, és nagyjából elmondjuk, hogy mit hol talál, és hogyan érheti el. Neki magának kell aztán kiválasztania és döntenie abban, hogy mit akar és mit nem akar megtanulni.«

Forrás: John, Holt: Iskolai kudarcok. Gondolat Kiadó, Budapest, 1991, 123. o. és 196. o.

3. szöveg

»Lehet az iskola, a tanulás szívesen végzett tevékenység?! Mikor fogja a gyerek akkor megtanulni, hogy az ember nem mindig azt csinálja, amihez kedves van, amit szeret?!

Azt kellene talán látnunk, hogy az iskola nem attól komoly, fontos intézmény,

- hogy oda a gyerekek nem szeretnek járni;
- hogy ott olyan feladatokkal kell foglalkozniuk, amelyeknek nem látják értelmét;
- hogy ott a tanítási órákon a fő feladat a tanár szavai, tevékenysége iránt látványosan megjelenő vagy mutatott áhítatos, szándékos – idősebb korban már olykor megjátszott – figyelem;
- hogy sokak számára az önmagukkal, a követelményekkel, a pedagógussal, a tanulótársakkal való reménytelen „küzdelem” helye, a pszichoszomatikus tünetek megjelenésének fő forrása.

Persze, hogy tanulni kell az erőfeszítést is. De nagy tévedés azt hinni, hogy lelkileg egészséges gyerek erre, a számára közömbös, érdektelen, értelmetlen tevékenységhez kapcsolódóan képes anélkül, hogy a tanuláshoz, az iskolához, önmagához való viszonya ne sérülne.

Értelmesnek érzett tevékenységhez kapcsolódva viszont a megküzdési tudás megtanulása a fejlődés természetese része.«

M. Nádasi Mária: Projektoktatás. Oktatás-módszertani kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003, 25. o.

4. szöveg

»Olyan iskolára van szükség, amelyben minden egyes gyerek a maga sajátos módján elégítheti ki kíváncsiságát, fejlesztheti tehetségét és képességeit, és érdeklődésének megfelelően tanul, és a körülötte lévő felnőttek és gyerekek révén bepillantást nyerhet az élet sokszínűségébe és gazdagságába. Röviden, az iskola legyen egy óriási „svédasztal”, nyújtson lehetőséget a sokféle intellektuális, művészi, kreatív és mozgásos tevékenységre. Ebből minden gyerek kívánsága szerint annyit és azt vesz, amennyit és amit akar (sokat vagy éppen keveset, mindegy).

Anna éppen hatodikos volt, amikor megemlítettem neki az ötletemet. Vázlatosan elmondtam, hogyan képzelem az iskola működését, s mit csinálnának a gyerekek ebben az új típusú rendszerben. „Mondd el, légy szíves – kértem meg ezután –, hogy mit gondolsz erről az egészről. Gondolod, hogy működne a dolog? Gondolod, hogy bármit is tanulnának a gyerekek? Mélyszéles meggyőződéssel válaszolta: „Egészen biztos! Csodálatos lenne! (...) Tetszik tudni, a gyerekek tényleg szeretnek tanulni, csak azt nem bírjuk, hogy folyton passzíroznak minket valamerre”.«

Forrás: John, Holt: Iskolai kudarcok. Gondolat, Budapest, 1991, 198. o.

7.3. Feladat

7.3.1.

Kiscsoportjukban belső munkamegosztással ketten-ketten olvassák el az alábbiak közül ugyanazt a szöveget! (Mindössze két szöveg között kell a pármunkákat eldönteniük.)

7.3.2.

Poszteren tegyék szemléletessé a szöveg mondanivalóját, egyúttal az Önök által megfogalmazott egy-két tanulságot, kiegészítést, problémafelvetést, kérdést is „applikálják” poszterükre!

7.3.3.

Mutassák be poszttereiket azoknak, akik a másik szöveggel dolgoztak!

7.3.4.

Osszák meg egymással a szövegek elolvasása nyomán felmerülő gondolataikat, a témához tartozó és előhívható diák-élményeiket!

Fogalmazzák meg a fentiekben feltett kérdésekre adható saját válaszaikat, és az indoklásokat!

7.3.5.

Kiscsoportos megbeszélésük eredményeit, tanulságait tegyék közé a csoport egésze számára!

1. szöveg

»Van egy óriásplakát, fekete-fehérben. Rajta idős tanárnő, fehér köpenyben, fáradt, rosszkedvű, lestrapált. Mögötte öreg tábla, krétával számok, képletek, körben elhasznált, leselejtezésre megérett, régi fizikai-kémiai kísérleti eszközök. (...)

Aztán változik a kép, és jön az ifjúság: Haverok, buli, színek. Az élet.

A másik – ez mostanában jelent meg az utcákon. Budapesti városi busz, Ikarusz, BKV. Álmos, érdektelen arcú, kissé üres tekintetű fiatalok benne, látszik, hogy iskolába mennek. Ezek a gyerekek be vannak zárva a buszba. Iskolába kell menniük, kényszerek közé, kötelességüket teljesíteni.

Aztán ez a plakát is átalakul néhány nap múltán: színes turistabusz lesz belőle, integető, boldog, önfeledt, nevető fiatalokkal: itt a nyár, vár a buli, a zene, a fiúk, a lányok, az örömök. Az élet.

Merthogy az iskola a szürkeség, az unalom, a bezártság, az érdektelenség, a fásultság, az elavultság, az életidegenség szinonimája. És persze tudjuk, hogy bizonyos értelemben valóban az. Tankötelezettség, munkahely, fegyelem, osztályzás, értékelés, elvárások. És mindig is az volt: „ha élet zengi be az iskolát” – sóhajtott fel szegény Ady, nem is sejtve, hogy kötelező iskolai ünnepélyek kötelező tanversét írja meg.

És nem tudva, hogy ettől az értelmes vágyától az azóta eltelt majd’ száz évben egyre messzebb kerülünk...«

Forrás: Fenyő D. György: Az irodalomtanítás állapotáról.

<http://www.c3.hu/scripta/beszelo/00/0708/11fenyo.htm>. [Letöltve: 2006. november 7.]

2. szöveg

»Az angolok évek alatt át tudták állítani az oktatási rendszert a projektoktatásra, együttműködő, kooperatív embereket nevelnek, s úgy gondolják, hogy ettől – persze megfelelő időtávban – a társadalom is át fog alakulni. A norvégok is véghezvitték egy módszertani megújulást a 90-es évek közepén.

Én pedig azt látom, iskolákban járva, kollégákkal beszélgetve az intézményekben, a vezetőképzőn, a továbbképzéseken, a saját gyerekem iskoláját figyelve, hogy a kollégák egy része (le merem írni, hogy a többsége) kőkeményen ellenáll. Pontosan ugyanúgy tanít, ahogy tanított 20-30 évvel ezelőtt, ha akkor a pályán volt, ha meg nem, akkor más mintát ő sem látott.

Sokszor elgondolkodom azon, hogy mitől fog megváltozni a magyar iskola. Kitől? Ki tehet ezért? (...) A kérdés számomra az, hogy a saját helyén, a saját lehetőségei és korlátai között megtette-e mindenki azt, amit neki kell tennie.

S ha innen nézzük, akkor a mulasztók listáján a pedagógus is rajta van.

Az,

- aki csak frontális órát tart,
- aki nem építi be a tanulók előzetes tudását,
- aki nem értékel, hanem ítéletet hirdet,
- aki megalázza megjegyzéseivel a gyereket,
- akit nem érdekel, hogy aznap már a negyedik dolgozatot írják a tanulók az ő óráján,
- aki inkább „segít” a tanulóknak az országos kompetenciamérést megírni, nehogy rossz legyen az eredmény,
- akinél minden évszámot és apró betűs nevet kell tudni, de az összefüggéseket nem látják a tanulók,
- aki a tanulói portfólió alkalmazását fölösleges tehernek és pluszmunkának tartja,
- akinél nem lehet érteni a tanári magyarázatot, ha egyáltalán van,
- aki füzeteket írat tele, miközben a tanulóknak van könyvük stb...«

Forrás: Cseh Györgyi: Mitől fog megváltozni a magyar iskola? <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=560>
[Letöltve 2008. november 20.]

MINDEN TANÁR VOLT DIÁK IS...

7.4. Feladat

7.4.1.

Az alábbi szöveget gondolatébresztőnek szánjuk. Tanulmányozza, gondolja át a benne foglaltakat, és készítsen egy *rövid esszét*  „Minden tanár volt diák is...” címmel!

7.4.2.

Kiscsoportjaikban olvassák fel egymásnak esszéiket, vitassák meg a bennük foglaltakat!

7.4.3.

A feladat elvégzésének tanulságait osszák meg a csoport egészével!

Minden pedagógus gyerek is volt...

»Gyermekkori élményeink felnőttként való felidézése és feldolgozása, pedagógusként való értelmezése, pontosabban újraértelmezése segíthetnek önmagunk és pedagógus magatartásunk megismerésében. (...)

A pedagógusainkkal kapcsolatos élményekkel együtt vegyük számba egyéb gyermeki élményeinket is! Nemcsak a saját közvetlen tapasztalatainkról van itt szó, hanem arról is, hogy gyermekkori társaink élményeit is fel tudjuk idézni. Minden társunk így érezte? Akár jó, akár rossz gyermekek voltunk, társaink közül emlékezhetünk másmilyenekre. Fontos az ő – általunk megismert – élményeikre is visszaemlékezni.

A gyermekekben nem kifejezetten „jó” gyerekek pedagógusként esetleg nehezebben értenek szót a „jó” növendékekkel. (...)

De előfordulhat, hogy néhány kollégának szembesülnie kell a kiválókkal kapcsolatos – gyermekekéből maradt – ellenérzéseivel. Az is elképzelhető, hogy a jól teljesítőket gond nélkülnek képzei, és kevésbé figyel rájuk, ha segítségre szorulnak a tanulásban vagy személyes életükben, például társaikkal való kapcsolataikban.

Vajon mire képesek a hajdanán, gyermekekben mindig, mindenkor jó tanulók, minden felülről jövő szabályt elfogadók pedagógusként?«

Galicza János, Schödl Livia: Pedagógusok gubancai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagógus pályán. Korona Kiadó, Budapest, 1993, 7-8. o.

Példák a diáktapasztalatok felidezésére és feldolgozására

Az alábbiakban példákat¹⁴ olvashat arra, hogyan történt a korábbi kurzusokon a hallgatók pozitív és negatív diáktapasztalatainak felidézése és feldolgozása. A példákban két pozitív és két negatív élményre utaló feladatmegoldás idézünk.

„A gyermek abból tanul, amit lát...” című alábbi szöveg elolvasása után a hallgatók saját diáktapasztalataikból kerestek példákat arra, hogy az iskolában milyen létélményeket

¹⁴ A hallgatói példák forrása: PTE kurzusdokumentáció, 2002-2006.

szereztek („mivel éltek együtt”), és azt is átgondolták, hogy „mit tanultak ebből” – legyen szó pozitív vagy negatív helyzetekről, pozitív vagy negatív hatásokról.

A gyermek abból tanul, amit lát

»Ha a gyermek együtt él a kritikával, megtanulja a bírálgatást.
Ha a gyermek együtt él a gyűlölettel, megtanulja a háborúzást.
Ha a gyermek együtt él a félelemmel, megtanulja a szorongást.
Ha a gyermek együtt él a szánalommal, megtanulja az önsajnálatot.
Ha a gyermek együtt él a nevetségességgel, megtanulja a félszegséget.
Ha a gyermek együtt él a szégyennel, megtanulja a büntudatot.
Ha a gyermek együtt él a megértéssel, megtanulja a türelmet.
Ha a gyermek együtt él a buzdítással, megtanulja a magabiztosságot.
Ha a gyermek együtt él a dicsérettel, megtanulja mások megbecsülését.
Ha a gyermek együtt él a jóváhagyással, megtanulja szeretni magát.
Ha a gyermek együtt él az elfogadással, megtanul szeretetre lelni a világban.
Ha a gyermek együtt él az elismeréssel, megtanulja, hogy céljai legyenek.
Ha a gyermek együtt él az önzetlenséggel, megtanulja a nagylelkűséget.
Ha a gyermek együtt él az őszinteséggel és méltányossággal, megtanulja az igazságot és jogszerűséget.
Ha a gyermek együtt él a biztonsággal, megtanul hinni magában és környezetében.
Ha a gyermek együtt él a barátságossággal, megtanulja, hogy a világ olyan hely, ahol jó élni.
Ha a gyermek együtt él a nyugodt derűvel, megtanulja, hogyan találjon lelki békét...«

Forrás: Dorothy L. Nolte: A gyermek abból tanul, amit lát. In: Jack Canfield, Mark Vistor Hansen (szerk.): Erőleves a léleknek. 101 erőt adó és lélekemelő történet. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest, 1996, 76-77. o.

Félelem – szorongás

»Félelemmel és szorongással nagyon sokáig együtt éltem. Általános iskolában az osztályfőnökünk volt nagyon szigorú, tőle mindig féltem, és ennek testi tünetei is voltak. Utána az osztálytársaim nem hagytak békén, sokat szenvedtem akkor, nem is akartam iskolába menni. Egyszerűen nem értettem, miért bántanak, ha én békén hagyom őket. Nem vágtam vissza, inkább sírtam.

Gimiben, elsőben megint egy tanáromtól rettegettem, de aztán őt már nem vettem olyan komolyan, és végül is túléltem azt a két évet.

Hogy mi a tanulság ebből nekem? Nem igazán tudom. Talán jobban együtt tudok érezni azokkal, aki hasonló helyzetben vannak.«

Elismerés – saját célok

»Ez nem a középiskolában történt, hanem tavaly, amikor külön franciatanárhoz jártam, hogy felkészítsen a felvételire.

Ő szokott megdicsérni, hogy nagyon jól haladok. Hogy nem volt még ilyen tanítványa, akivel ekkora öröm dolgozni.

Ezek az elismerések arra ösztönöztek, hogy megpróbáljam még jobban csinálni. Büszke voltam magamra, és jólesett, hogy elismerik a munkámat.«

Szégyen – büntudat

»Általános iskola 3. osztályában történt. Az osztályfőnök feltett egy kérdést és felszólított egy fiút. A fiú nem tudta a választ, az osztályfőnök 15 percig nyúzta, megalázza.

Aztán következtem én. Én sem tudtam a választ, 10 perces hallgatások. Elment az egész óra.

Az óra végén azt mondta a tanár, hogy leszerepeltünk az osztály előtt és szégyellhetjük magunkat. Ezek után nem is tudja, hogy mit gondoljon, és biztosan meg van az osztálynak is a véleménye rólunk.

Én majdnem elbőgtem magam. Akkor számomra ez azt jelentette, hogy én vagyok a legbutább.»

Biztonság – hinni önmagában

»Általános iskola hatodik osztályában átkerültem egy másik iskolába. Ahonnan eljöttem, ott nagyon nem éreztem jól magam. A diákok, a tanárok, vagyis a légkör miatt, másrészt a tanulási lehetőségek miatt.

Az új iskolában az első nap megismertem egy Tanárnőt (akiről akkor nem tudtam, hogy későbbi osztályfőnököm és kedvenc tanárom lesz), aki az első pillanattól látta rajtam, milyen érzések keringenek bennem. Úgy bánt velem, hogy éreztem a biztonságot, amit teremtett. És ezt nemcsak én éreztem így, hanem az osztálytársaim is. A tanárnőnek köszönhetem, hogy nekem azt a három évet iskolás korom legszebb és legnyugodtabb éveivé tette. Tőle biztonságot kaptam és bátorítást, hogy hinni tudjak magamban, hogy legyen önbizalmam és legyenek céljaim.

Neki köszönhetem azt is, hogy most itt ülök.»

7.5. Feladat

A fenti példák tanulmányozása után megoldhatja az alábbi feladatot.

7.5.1.

Ha kedvet érez hozzá, Ön is fogalmazza meg a szöveg elolvasása után előhívódó pozitív és negatív diák-élményeit!

- Mivel „élt együtt”, és „mit „tanult” meg, milyen pozitív vagy negatív hatással volt ez Önre?
- Milyen tanulságokat hívnak elő Önből ezek az élmények, s az önmaga számára megfogalmazott hatások?

7.5.2.

Ha kedvet éreznek hozzá, leírásaikat megoszthatják kiscsoportjaikkal vagy a csoport egészével.

„TANÁRI ÉLETTÖRTÉNETEM” ELSŐ ÁLLOMÁSAI

7.6. Feladat

7.6.1.

Készítsen *gondolkodástérképet*  „tanári élettörténetének” első állomásairól!

A gondolkodástérkép szövegalkotás megtervezésére alkalmas grafikai szervező. Központi fogalma címként funkcionálhat, az ehhez kapcsolódó kulcsfogalmakból tételmondatok fogalmazhatók, a kulcsfogalmakhoz rendelhető információk, észrevételek, megjegyzések pedig a tételmondatokat kifejtő, bizonyító szövegrészek, bekezdések vázlatául szolgálhatnak.

7.6.2.

A gondolkodástérkép centrumába a „Tanári élettörténetem első állomásai” kerüljön!

Keresse meg a kulcsfogalmakat!

Néhány kérdés, szempont, amellyel a kulcsfogalmak megtalálhatók, és a téma értelmezhető, megvizsgálható, kifejthető:

- Hogyan, mikor, miért jutott eszembe, jutottam arra döntésre, hogy tanár legyek?
- Hogyan, mikor és miért választottam ki azt a tudásterületet, amelynek a tanítását el tudnám képzelni/szeretném megvalósítani?
- Kik, hogyan, miért befolyásolták a fenti ötletemet/döntésemet? Ki(k), hogyan és miért jelent(enek) számomra fontos, pozitív mintát vagy elrettentő példát? Ki(k), mikor, hogyan és miért próbált(ak) a fenti ötlettől/döntéstől eltávolítani?
- Miért vonzó számomra a tanári munka?
- Hogyan értékelhetők a diákélményeim? Hogyan értékelhetők azok az élményeim/tapasztalataim, amelyekben „tanárként” próbáltam ki magam?
- Hogyan, milyen eredménnyel tanultam, és hogyan éreztem magam az iskolában, miért? Milyen sikerek, kudarcok vannak mögöttem? Milyen sikerekre vágyom, milyen kudarcokat szeretnék elkerülni?
- Mikor és miért éreztem magam értékesnek az iskolában? Mikor, miért, hogyan kellett magamat megvédeni – diákoktól, tanároktól?
- Hogyan látom a saját tanárrá válásom eddigi folyamatát? Mit jelent és hogyan becsülhető, összegezhető az eddigi fejlődésem? Hogyan gondolkodom leendő munkámról, iskolámról, diákjaimról?
- Hogyan értékelhetők a meglévő tapasztalataim? Hogyan értékelhető mindaz a tudás, amelyet már megszereztem? Hogyan, milyen utakon tudom folytatni az elkezdett utat?
- Hogyan értékelhetők a tanárrá válás folyamatához hogyan kapcsolható a kurzuson feltárult, megfogalmazott, esetleg módosult, vagy további átgondolást igénylő saját pedagógiai nézeteim, hiteim, meggyőződéseim?

7.6.3.

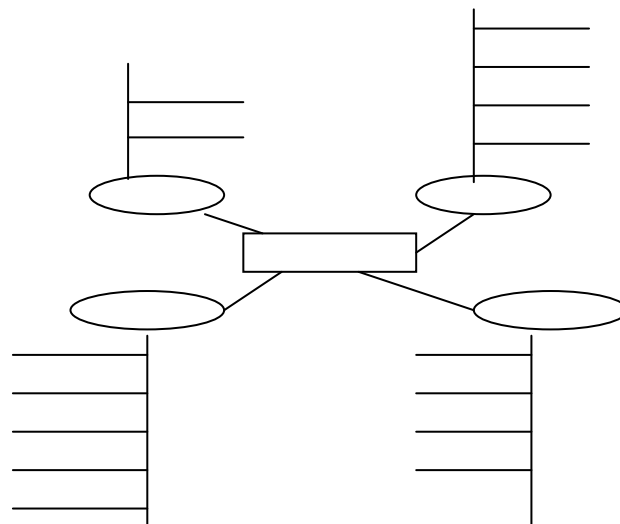
Gyűjtsön össze a kulcsfogalmakban meghatározott szempontokhoz minél több észrevételt, információt, részletet, és lehetőség szerint rendezze ezeket logikai láncba!

Döntse el, hogy milyen sorrend alakítható ki a szövegalkotáshoz!

Elkészült gondolkodástérképe vázlatként felhasználható „Tanári élettörténetem első állomásai” című esszéjének elkészítéséhez, amelyet kurzuszáró portfóliójába is beépíthet.

7.6.4.

Kiscsoportjaikban gyűjtsék össze a gondolkodástérkép elkészítése során szerzett tapasztalataikat, és tárják a csoport egésze elé!



KISCSOPORTUNK MUNKÁJÁNAK ÉRTÉKELÉSE A 7. TÉMAKÖR EGYIK TANULÁSFOLYAMATÁRÓL

7.7. Feladat

Gondoljon vissza a témakör kiscsoportos feladataira!

Válassza ki az Önnek leginkább tetsző, vagy legproblematisabb csoportfeladatot, írja az alábbi értékelőlap kipontozott helyére, és értékelje kiscsoportjának munkáját az értékelőlap szempontjainak felhasználásával!

CSOPORTMUNKA ÉRTÉKELŐLAPJA A..... FELADATBAN VÉGZETT MUNKÁNKRÓL	
A KISCSOPORT TAGJÁNAK NEVE	SZEMPONTOK
	...dolgozott leghatékonyabban a jó teljesítményért.
	...volt a legeggyüttműködőbb.
	...működött csoportvezetőként.
	...jó ötletekkel, hozzászólásokkal segítette a munkát.
	...magyarázata volt a legvilágosabb, legkövethetőbb.

A csoport munkájában problémát okozott...

Csoportunk jól csinálta...

A 7. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

7.8. Feladat

7.8.1.

Töltse ki az 1.5. feladat TTM táblázatának 7. témakörhöz kapcsolódó „Megtanultam” oszlopát!

7.8.2.

A „Megtanultam” oszlopba írtakhoz, valamint az 7. témakör feldolgozásának tanulási folyamatához kapcsolódóan a következő észrevételeket, tapasztalatokat, értékelő megjegyzéseket fűzöm:

8. TANULÁS ÉS TANÍTÁS

CÉLOK

A tanulás és a tanítás elsődleges értelmezései

Fogalomtérképek készítése fogalompárokról

A saját (leendő) szaktárgy(ak)ban értelmezhető és megvalósítható tanulás/tanítás lehetőségeinek átgondolása

Néhány alternatív iskola tanulás/tanítás gyakorlatának megismerése

A 8. tanulási egység témái

A tanulás és a tanítás elsődleges értelmezései Fogalomtérképek fogalompárokról Tanulás/tanítás a saját (leendő) szaktárgy(ak)ban Tanulás és tanítás alternatív iskolákban

A TANULÁS ÉS A TANÍTÁS ELSŐDLEGES ÉRTELMEZÉSEI

A tanulásról és tanításról kialakult nézetek forrását is az eddig megszerzett diáktapasztalatok jelentik, de természetesen ezek között a „tanulás” tevékenységére vonatkozóak vannak túlnyomó többségben. A diákok „megélik” a különböző tanárok által megvalósított „tanítást” is, és ezek az élmények szintén hozzájárulnak a vonatkozó nézetek kialakulásához.

Azért lehet nagy jelentősége a tanuláshoz és tanításhoz kapcsolódó nézetek, hitek, személyes elméletek feltárásának, mert ezzel válik tudatosíthatóvá az, hogy pontosan mit jelentenek/jelenthetnek a diák szempontok, és ezek mentén hogyan értelmezhetők és fejleszthetők e tevékenységek.

Az is átgondolható, hogy a tanárrá válás önfejlesztési folyamatában ezekből a szempontokból, ebből a diákszerepből történik majd meg az átlépés a tanári szerepbe, a tanári mesterség szempontjainak és lényegiségének megismerésébe és mérlegelésébe.

8.1. Feladat

8.1.1.

Kiscsoportjaikban alkossanak párokat, és egyezzenek meg egymással abban, hogy melyikük gondolkodik a „tanulás”-ról, illetve a „tanítás”-ról ebben a bevezető feladatban!

8.1.2.

„Én úgy tanulok...” címmel, önálló munkában foglalja össze *rövid esszében*  gondolatait, aki a „tanulás” fogalmát választotta!

„Én úgy szeretnék tanítani” címmel, önálló munkában foglalja össze *rövid esszében*  gondolatait, aki a „tanítás” fogalmát választotta!

8.1.3.

Olvassák el egymás esszéit, és cseréljék ki gondolataikat!

8.1.4

Tapasztalataikat osszák meg kiscsoportjukban a másik párossal!

Munkájukról adjanak összegző betekintést a csoport egésze számára!

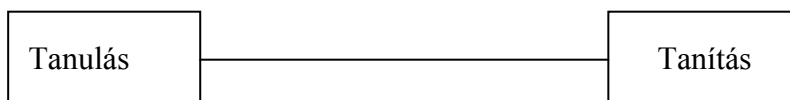
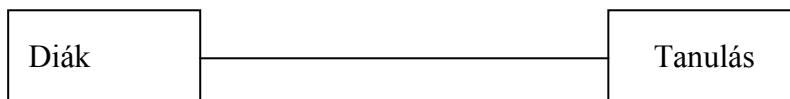
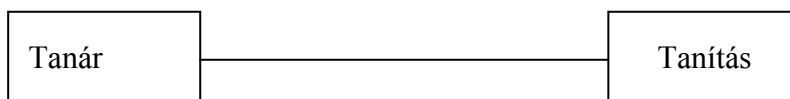
FOGALOMTÉRKÉPEK FOGALOMPÁROKRÓL

8.2. Feladat

8.2.1.

Készüljenek fel arra, hogy kiscsoportjaikban az alább választandó fogalompárokkal fognak dolgozni! Csoportközi egyeztetéssel ügyeljenek arra, hogy 2-2 kiscsoport ugyanazt a fogalompárt válassza!

Választható fogalompárok: Tanár — Tanítás, Diák — Tanulás, Tanulás — Tanítás



8.2.2.

Ötlebörzében  gyűjtsék össze azokat a szavakat és kifejezéseket, amelyek a választott fogalompárról eszükbe jutnak!

Készítsék el a választott fogalompárról összeállítandó fogalomtérkép (*fürtábra* ) szerkezeti vázát, rendezzék el benne az összegyűjtött listából beilleszteni kívánt szavakat/kifejezéseket, jelöljék vonalakkal az összefüggéseket!

8.2.3.

Az azonos fogalompárról készült fogalomtérképek készítői ismerjék meg egymás munkáját oly módon, hogy a kiscsoportok 2-2 tagja átül a másik kiscsoport asztalához!

A „házigazdák” mutassák be „vendégeiknek” fogalomtérképük készítésének folyamatát, a szerkezet kialakulását, a fogalmi hálón jelölt legfontosabb kapcsolatokat! Figyeljék meg és elemezzék a fogalompárok első és második fogalmához, illetve a fogalompárok közötti kapcsolat kibontásához felhasznált szavak és kifejezések tartalmát!

8.2.4.

Mutassák be a „kiscsoport-párok” fogalomtérképeik készítésének és elemzésének folyamatát, eredményeit!

TANULÁS/TANÍTÁS A SAJÁT (LEENDŐ) SZAKTÁRGY(AK)BAN

8.3. Feladat

8.3.1.

Válassza ki azt a tantárgyat, amelyet tanárként majd tanítani szeretne, és amelyről a következő feladatban gondolkodni fog!

Olvassa el az alábbi – a tanulás/tanítás különböző megközelítésmódjairól szóló – szövegeket!

Olvasás közben gondolja át, hogy az olvasottak közül:

- melyekről vannak saját iskolai tapasztalatai,
- melyek illeszkednek a saját tanulás/tanítás értelmezéseihez,
- melyekkel kapcsolatban vannak fenntartásai,
- melyek, és miként (lennének) működtethetők saját (leendő) szaktárgyának tanulásában/tanításában?

Tapasztalati, észrevételei, indoklásai, kérdései összegyűjtéséhez használja az alábbi táblázatot!

TANULÁS/TANÍTÁS A SAJÁT (LEENDŐ) SZAKTÁRGYA(I)MBAN				
ÉRTELMEZÉS	VANNAK SAJÁT TAPASZ- TALATAIM...	ILLESZKEDIK A SAJÁT ÉRTELMEZÉ- SEIMHEZ, MERT...	FENN- TARTÁSAIM VANNAK, MERT...	MŰKÖDTETHETŐ A SAJÁT SZAKTÁRGYA(I)M TANULÁSÁBAN, TANÍTÁSÁBAN, MÉGPEDIG...
Kooperatív tanulás				
Projekt- orientált tanítás				
Probléma- alapú tanítás				
Metakognitív tanulás				

Kooperatív tanulás

»A csoportban végzett munka előnye az, hogy fejlődnek

- a szociális készségek (interszociális intelligencia): *azáltal, hogy a többiekkel együttműködünk és kommunikálunk;*
- a kognitív készségek: *azáltal, hogy a többiekkel együtt kell megmagyarázni, megválaszolni és megoldani problémákat;*
- az érzelmi alapok: *azáltal, hogy a csoport vagy a vezető egyéniségek lelkesedése motiválja a többieket. (...)*

A csoportmunkára szabott feladatok a következőket tartalmazzák:

- értelmező megvitatás: *a csoport egy adott témát vizsgál és vitat meg, például egy képet, egy költeményt vagy valamilyen alkotást. Összegyűjtik az ötleteket, megbeszélik a tapasztalatokat, a véleményeket, vagy jellemzik, amit kézbe kaptak. Ilyen feladat lehet például: csoportos olvasás, dolgok megfelelő sorrendbe állítása, pl. egy költemény szétvágtott sorainak összerendezése, dolgok (képek) tetszés szerinti sorrendezése, vagy tulajdonság szerinti csoportosítása, pl. mi úszik a vízben és mi süllyed el a vízben;*
- problémamegoldó feladatok: *a csoportok egy nyílt végű problémát vagy helyzetet vitatnak meg, és két cselekvési lehetőség között döntenek. Példák: egy jótékonyági gyűlés megszervezése, egy környezeti vagy szociális probléma megoldása, egy számítógépes feladat kezelése, egy csoportbemutató előkészítése;*
- alkotó feladatok: *a csoportok egy közös feladat elvégzésére szerveződnek, hogy kézzelfogható eredményt hozzanak létre akár úgy, hogy különböző prototípusokat készítenek és kiválasztják a legjobbat (...). Akár úgy, hogy egy közös feladathoz részeket készítenek, például újsággészítés során. Esetleg nagyléptékű közös munkán dolgoznak.«*

Forrás: Robert Fisher: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999, 125-126. o.

A projektorientált tanulás jellemzői

1. A projektorientált tanulás és a cselekvőképesség (fejlődése, fejlesztése) szorosan összefüggenek egymással. A döntéshozatali folyamatokban való cselekvő részvétel, az elmélet és a gyakorlat merev szétválasztásának megszüntetése, valamint az egyoldalú szaktárgyi (szaktudományi) specializáció feloldása döntő kritériumai e tanulási formának.

A célok meghatározásánál, a tartalom és a módszerek kiválasztásánál, a szervezésnél és az eredmény biztosításánál egyaránt figyelembe kell venni, hogy számtalan (szociális, kognitív és konkrét munkatevékenységekhez szükséges) képesség mozgósítására, aktivizálására, felhasználására, fejlődésére nyíljon lehetőség.

2. A projektorientált tanulás során a csoport minden egyes tagja azonos jogokat élvez, a demokratikus cselekvési elvek az irányadók. Mindenki számára biztosított a tervezés, a beleszólás, közreműködés, a tevékeny részvétel lehetősége.

A csoportnak magának kell céljait meghatároznia, érdeklődésének és szükségleteinek megfelelően a tartalmat kidolgoznia, és az egész munkát önállóan megszerveznie.

3. A projektorientált tanulás életszerű, praktikus, a valóságra vonatkoztatott tanulást jelent.

A témaválasztás alapjait a mindennapi problémák, valamint az aktuális és aktualizálható tanulói érdekek alkossák. Ezek a tanulói érdeklődéshez, aktuális érdekeikhez kapcsolódó problémák ugyanakkor szervesen beépülnek, beépíthetők a tervezett hatásrendszerbe (a tervezett tananyagstruktúrákhoz is kapcsolódó hatásrendszerbe, vagyis a tantervi követelmények, elvárások rendszerébe).

4. A projektorientált tanulás többnyire szaktárgyakon túlmutató, több szaktárgy, illetve szaktudomány körébe tartozó egységes, összefüggő, komplex elméleti és gyakorlati munkát jelent.

Ez a tanulás interdiszciplináris megközelítésmódot igényel, ez a tanulás a kutató és felfedező, a játékos és fantáziadús, a kérdezni tudó és kérdezni engedő, a kooperatív és szociális tanulás lehetőségeinek megteremtését követeli meg.

5. A projektorientált tanulás sokszor kifejezetten az iskola falain kívül bonyolódik le, és a legkülönbözőbb anyagok, médiumok, eszközök alkalmazását igényli.

Meg kell teremteni az iskola nyitottságának lehetőségét a különböző közösségek, a város, a távolabbi vidékek felé, fel kell tárni a lehetséges külső tanulási szintek körét.

6. A projektorientált tanulás megváltoztatja a tanár szerepét. A tanár egy személyben tanuló és közreműködő, megfigyelő és közvetítő, valamint partner, tanácsadó és segítő a tanuló és a tanulásban valamilyen módon közreműködő (szak)emberek számára.

Ez a szerep nagyobb valószínűséggel „kényszeríti ki”, hogy a tanár elkerülje a sztereotípiákat, hogy kritikus énfunkciókat alakítson ki, hogy folyamatosan tökéletesítse kognitív, szociális, személyes kompetenciáit.

7. A projektorientált tanulás „szabad terepen” zajlik, ami azt jelenti, hogy hiányoznak a merev iskolai órarendek és szervezési sémák.

Minden tekintetben a „nyitott curriculum szemlélet”-nek megfelelő tanulásszervezést kell megvalósítani. Ez a fajta tanulásszervezés elegendő teret biztosít a rugalmasságnak, az előre nem tervezett, nem tervezhető akciók beépítésének is a tanulás folyamatába.

8. A projektorientált tanulás „kézzel fogható” produktumokhoz, konkrét eredményekhez vezet.

Meg kell vizsgálni, hogy a projektorientált tanulás „termékei”, produktumai milyen értékeket hordoznak magukban. Ezek lehetnek anyagi értékek, szociális értékek, lehetnek a résztvevők életvitelét aktuálisan, de távolabban is segítő, közvetett vagy közvetlen, az élet minőségére kiható értékek is.

Forrás: Bárdossy Ildikó: A curriculumfejlesztés alapjai, JPTE Távoktatási Központ, Pécs, 1998, 57-58. o.

Probléma-alapú tanítás (PBL)

»A probléma-alapú tanítás (PBL) módszerrel vezetett óra egy problémahelyzet felvetésével kezdődik (ideális esetben tehát nem egy konkrét probléma, csak problémahelyzet szerepel). Ennek megismerése után a diákoknak el kell dönteniük, hogy problémával állnak-e szemben, ha igen, mi lehet az. A probléma felismerését nehezíti, hogy azt nem előzi meg a megoldáshoz szükséges korábban tanult ismeretanyag felelevenítése, vagy egyéb más, a megoldással kapcsolatos utasítás. Ezután a diákok kiscsoportban összegyűjtik, amit a problémával kapcsolatban tudnak – legyen ez előzetes ismeret vagy a szövegből kihámozott információ – amire szükségük lehet a probléma alaposabb megértéséhez, esetleges megoldásához, az előzetes hipotézisek megfogalmazásához, azok ellenőrzéséhez stb.

Meglévő ismereteik alapján ötleteket gyűjtenek (brainstorming) a potenciális értelmezési lehetőségekre, illetve megoldási módokra. Ezt követően felosztják egymás között a feladatokat, ki minnek és hol néz utána. Amikor a diákok visszatérnek a csoportba, nem csak egyszerűen ismertetik az információgyűjtés eredményét, hanem arra is felhasználják az új ismereteket, hogy esetlegesen felülvizsgálják a problémát. Ehhez nélkülözhetetlen a begyűjtött információk elemzése, kritikus kezelése – a megoldáshoz szükséges információk kiválogatása, szintetizálása, a megoldás megalkotása, megfogalmazása, érvekkel alátámasztása – majd végül az értékelés és önértékelés: megoldották-e a problémát? Hogy ment a munka? (...)

A tanár szerepe gyökeresen eltér a hagyományos tanár szerepétől, amikor is a tanár a tanulás tartalmának, ütemének meghatározója, a közvetlen utasítások adója és a helyes válasz birtokosa. A PBL órákon a tanár metakognitív irányítóként, facilitátorként van jelen, aki a kutatás stratégiájának esetleges modellezője, a felfedezés irányítója, és ha szükséges, segít a tanulónak a kutatási kérdések pontosabb megfogalmazásában, tisztázásában.«

Forrás: Molnár Gyöngyvér: A probléma-alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködőkészség fejlesztésének módszere. Iskolakultúra, 2005, 10, 33. o.

Metakognitív tanulás (1)

»A helyes gondolkodást és tanulást a metakognitív irányítás jellemzi. A jó metakognitív készségekkel rendelkező 'metatanulókat' az jellemzi, hogy saját ellenőrzésük alatt tartják a gondolkodásukat, előre látják a dolgokat, és számba veszik a következményeket. Tudják, hogy mely stratégiák segítenek a gondolkodásban. Ezek között szerepel például a koncentráció szükségessége vagy az, hogy tudják, mi mással próbálkozzanak, ha elakadnak. Gondolkoznak a saját gondolkodásukról, és hatékonyan használják a stratégiákat. Sok tanuló azonban nem tud betekinteni a saját gondolkodási és tanulási folyamataiba. Azok, akiknél a metakognitív irányító funkció gyengén működik, a 'nem metatanulók'. Ők mentálisan passzívak, és nem hajlanak az elmélyült megfontolásra. Azt hiszik, hogy a tanulásuk kívülről irányított. (...)

A metakognitivitásnak három fő eleme van:

- tervezés: *célok (és al-célok), műveletek és folyamatok tervezése, akadályok és lehetséges problémák meghatározása, a folyamat ismerete és az eredmények előrejelzése;*
- nyomon követés: *szem előtt tartani a célt, tudni, hol tartunk a folyamatban, a lehetséges akadályok és hibák észben tartása, tudni, mi a teendő, ha valami rosszul sikerül, vagy ha egy terv megbukik, tudni, mikor értük el a célt;*
- értékelés: *a folyamat és a stratégiák sikerességének felmérése, a hibák és tévedések áttekintése, a teljes folyamat értékelése. «*

Forrás: Robert Fisher: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999. 53. o.

Metakognitív tanulás (2)

»Sok kutató egyenesen azt állítja, hogy a tanulási teljesítmények és a problémamegoldás javulása szempontjából a tanulás megtanulását lehetővé tevő képességek bizonyulnak a legmeghatározóbbaknak. Butler és Winne az önszabályozó tanulást (Self Regulation Learning, azaz SLR) úgy mutatja be, mint olyan stílusú cselekvést, amelyik magában foglalja egyrészt a célok kiértékelését, másrészt pedig a probléma megoldása érdekében a stratégiák végiggondolását, valamint közülük a legmegfelelőbbnek a kiválasztását is. Az IMPROVE módszer pedig arra helyezi a hangsúlyt, hogy a matematika tanulása során minden tanulónak meg kell adni a lehetőséget arra, hogy saját maga alakítsa ki a matematikai értelmezést olyan kérdések feltevése révén, amelyek a következőkre összpontosulnak:

- a probléma megértése („Tulajdonképpen mi is a probléma?”)
- az előzetes és az újonnan megszerzett tudás közötti kapcsolatok létrehozása („Miben hasonlóak és miben különböznek egymástól a jelenlegi és a már régebben megoldott problémák? És miért?”)
- a probléma megoldásához használt legmegfelelőbb stratégia („Melyek azok a stratégiák/taktikák/alapelvek, amelyek alkalmasak a probléma megoldásához és miért?”)
- néhány esetben van még egy negyedik kérdés is, ami az eljárás folyamatán és a megoldás módján töpreng („Mit csináltam rosszul?”; Van ennek a megoldásnak értelme?”).

(A módszert jelölő *improve* szó egyébként kijavítást, tökéletesítést jelent.) «

Forrás: Bracha Kramarski, Aliva Libermann: Az E-mail kommunikáció és a metakognitív oktatás alkalmazása a matematikai problémamegoldás fejlesztésében. Új Pedagógiai Szemle, 2003, 7-8, 99-105. o.

8.3.2.

Alakítsanak tantárgyak szerinti 4 fős csoportokat!

Folytassanak eszmecserét elkészült táblázataikról a kiemelt szempontok mentén!

8.3.3.

Adjanak összegzést a többi tantárgy (leendő) „tanára” számára saját tantárgyuk tanulásában és tanításában értelmezhető és megvalósítható lehetőségekről, és eszmecseréjük tanulságairól!

TANULÁS ÉS TANÍTÁS NÉHÁNY ALTERNATÍV ISKOLÁBAN

8.4. Feladat

8.4.1.

Eddigi tapasztalatainak kiegészítése érdekében ellátogathat Magyarországon működő alternatív iskolák honlapjára (vagy az iskolákba), és a közzétett Pedagógiai programokban (vagy az iskolákban) tanulmányozhatja, hogy az adott iskolában miként értelmezik és valósítják meg a tanulási és tanítási tevékenységeket.¹⁵

¹⁵ Czike Bernadett: A pedagógusszerep változása. Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2006. kötet 155-176. oldalain olvasható, az iskolák honlapjáról származó kiemelések is adhatnak segítséget a tanulási és a tanítási tevékenységek értelmezéséhez és megvalósításához.

Néhány lehetőség:

Alternatív Közgazdasági Gimnázium

Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola

Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola

A Lauder Javne Zsidó Közösségi Óvoda, Általános, Közép- és Szakiskola

A Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program

A Pesthidegkúti Waldorf Iskola

8.4.1.

A tanulás/tanítás értelmezésének/megvalósításának egy választott alternatív iskolában való bemutatásához, vagy több alternatív iskola összehasonlításához a kreatív írás, az egyéni alkotó írás egyik technikáját, az *egy témáról különböző szerepekben technikát (RAFT)*  hívhatja segítségül.

A kreatív írásnak ez a technikája a tanulás/tanítás értelmezési lehetőségeinek, a megvalósított tanulói/tanári tevékenységeknek több nézőpontból, több szerepkörből történő megközelítését teszi lehetővé az alábbi folyamatban:

- válasszon magának *szerepet*, olyan személyt, akinek a nevében írni fog!
(Választott szerepe lehet: az iskola tanára, diákja, munkaközösség-vezetője, osztályfőnöke, igazgatója, mentor-tanára, diákönkormányzat képviselője, gyermek- és ifjúságvédelmi felelőse, szabadidő-szervezője, fejlesztő pedagógusa, iskolakönyvtáros, pedagógiai asszisztens, oktatás-technikus, egyetemi hallgató, szakmódszertant vagy pedagógiát, vagy pszichológiát tanító tanár, újságíró, tankönyvíró, kritikus, riporter, iskolapszichológus, iskolaorvos, szülő, hazai vagy külföldi másik iskola bármely szereplője, stb.)
- Gondolja végig, hogy kinek fog írni, ki lesz a *címzett!*
(Írása címzettjének kiválasztásához is meríthet ötleteket a fenti listából.)
- Döntse el, mi lesz a *műfaja* az írásának!
(Lehet az írás levél, riport, beszámoló, tudósítás, feljegyzés, hospitálási jegyzőkönyv, interjú, vers, aforizma, novella, jelentés, kutatási beszámoló, terv, értékelés, stb.)
- Választott szerepe nézőpontjából, meghatározott címzettnek, és eldöntött műfajban írjon az Ön választott iskolájáról, vagy akár több alternatív iskola tanulási/tanítási jellemzőinek összehasonlításáról!

Írását megfelelő dokumentációval és reflexióval kiegészítve kurzuszáró portfóliójában is felhasználhatja.

A 8. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

8.5. Feladat

8.5.1.

Töltse ki az 1.5. feladat TTM táblázatának 8. témakörhöz kapcsolódó „Megtanultam” oszlopát!

8.5.2.

A „Megtanultam” oszlopba írtakhoz, valamint a 8. témakör feldolgozásának tanulási folyamatához kapcsolódóan a következő észrevételeket, tapasztalatokat, értékelő megjegyzéseket fűzöm:

9. A TANÁRI GYAKORLAT ÉS A PEDAGÓGIAI NÉZETEK KAPCSOLATA

CÉLOK

Az osztálytermi gyakorlat és a pedagógiai nézetek kapcsolatának elsődleges közelítése

A vállalt/vallott meggyőződések és az osztálytermi gyakorlat kapcsolatának feltérképezése tanárokkal készült interjúk feldolgozásával

A tanári tevékenység és a tanári gondolkodás összefüggéseinek feltárása tanári „naplók” alapján

A saját mikrokutatás (interjú és osztálytermi megfigyelés), a saját tanítás/fejlesztés előkészítése

A 9. tanulási egység témái

Osztálytermi gyakorlat – pedagógiai nézetek

Tanárokkal készült interjúk

Tanári „naplók”

Mikroutatás: interjú és osztálytermi megfigyelés

Tanítás/fejlesztés: saját „tanári napló”

OSZTÁLYTERMI GYAKORLAT – PEDAGÓGIAI NÉZETEK

A saját pedagógiai nézetek feltárásához, megfogalmazásához vezető úton jól használható útjelzőket jelenthet tanárok osztálytermi gyakorlatának megfigyelése, illetve a tanári tevékenységet egyértelműen meghatározó, a tanítási/tanulási döntéseket megalapozó pedagógiai nézetrendszer, a tanári gondolkodásmód/szemléletmód megismerése.

Az alábbiakban részletek olvashatók Winkler Márta „Kinek kaloda, kinek fészek” című könyvéből, amelyben a szerző pedagógiai hitvallását és tanítói gyakorlatát mutatja be. A kötetből kiemelt első három szövegrészlet a szerző gondolkodásmódjába, pedagógiai nézeteibe, a második három szöveg az osztálytermi gyakorlatába ad betekintést.

9.1 Feladat

9.1.1.

Kiscsoportjukban döntsék el, hogy ki, melyik szövegrészletet tanulmányozza! Arra törekedjenek, hogy legyenek kiscsoportjukban, akik a pedagógusi szemléletmódról szóló írásrészletek közül választanak, és legyenek, akik az osztálytermi gyakorlatról olvasnak!

A szemléletmódról olvasók olvasás közben gyűjtsenek ötleteket arra vonatkozóan, hogy a szövegben kifejtett pedagógusi szemléletmód vajon milyen tanári/tanítói osztálytermi gyakorlat megvalósítását jelentheti!

Az osztálytermi gyakorlatról olvasók pedig olvasás közben arról gondolkodjanak, hogy a szövegből megismert osztálytermi gyakorlat mögött milyen pedagógusi szemléletmód, milyen pedagógiai nézetrendszer fedezhető fel!

9.1.2.

Az azonos témáról olvasók osszák meg egymással gondolataikat, és ezután beszéljék meg a kiscsoport másik párosával!

Hogyan értékelhető elvégzett munkájuk: megtalálható volt-e a az olvasott szövegekben a pedagógiai szemléletmód és az osztálytermi gyakorlat kapcsolata?

9.1.3.

Gyűjtsenek eddigi diákélményeikből olyan történeteket, helyzeteket, amelyekben a fenti feladathoz hasonlóan értelmezhető és megtalálható az osztálytermi gyakorlat és a tanári szemléletmód, pedagógiai nézetrendszer kapcsolata!

9.1.4.

Kiscsoportjaikban cseréljék ki gondolataikat, és a legfontosabbnak értékelt tanulságokat tárják a csoport egésze elé!

1 szöveg

»A gyakorlatban fokról fokra értettem meg: a döntő az, hogy a gyerekvilághoz közel legyek. Tudatossá vált az a törekvésem, hogy a bennem lévő gyermeki látásmódot, szemléletet fel tudjam eleveníteni. Ne csak a felnőtt zárt világán keresztül tudjak kommunikálni, hanem a gyerek belső világához érzékeny közelségben is.

Ez a felismerés az önismeret fontosságára döbbsített rá: aki jól ismeri magát, az a problémákat is jobban akarja ismerni. Ez pedig feltétele annak, hogy az ember mindenféle konfliktusra érzékennyé váljon. A gyerekek problémaérzékenységének ugyanez az útja, tehát az ennek mennél jobban megfelelő légkör megteremtése volt a következő célom.«

Forrás: Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészek. Hunga-Print Kiadó és Nyomda, Budapest, 1993, 15. o.

2. szöveg

»Évek során erősödött meg bennem az a szemlélet, hogy a gyerekek képességeinek ne csak egy részét lássam, hanem az egész gyereket minél teljesebben ismerjem. A szellemi adottságain kívül a mozgásos tevékenységét, érzelmi életét, esetleg az érzelmi megterhelését is, ami őt a munkától elfordítja.

Az ismeretek szerzésében nem választom szét a képességek szerinti tevékenységet. (...) Ebben a nevelőtevékenységben a gyerekek ismerete a legfontosabb, ezért fordítok gondot erre az első naptól kezdve.«

Forrás: Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészek. Hunga-Print Kiadó és Nyomda, Budapest, 1993, 16. o.

3. szöveg

»A munkastílusomnak, a légkörnek, amelyben élünk, lényeges része tehát a személyesség, mindkét fél részvétele, annak minden élményével, kudarcával együtt Ezzel a nevelési stílussal tudom elérni azt is, hogy a tanított anyag az érdeklődésük tárgyává váljék. (...)

A személyes, érzelmi kapcsolat, a tudatos munka, a megállapodások, a kapcsolatok szimmetriái elsősorban nevelési hatásként említhetők. Olyan önnevelési folyamat részei ezek, amelyek a közösségi alkalmazkodást, önértékelést, önállóságot növelik, akár a munkavégzés terén, akár a személyes konfliktusok megoldásában. Az érzelmi ráhangolódásnak az ismeretanyag elsajátításakor is érezhető szerepe van, a gyerekek szívesen végzik munkájukat. Érthető, hisz az ilyenkor elég színes ahhoz, hogy szerethessék. Színezi azt az ő saját aktivitásuk, ötleteik, amelyeket meg is valósíthatnak, de színezi a tananyagot az is, hogy nem kell határokat szabnunk, megállnunk tantárgyanként, hiszen a valóságban ezek a határok nem léteznek.«

Forrás: Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészek. Hunga-Print Kiadó és Nyomda, Budapest, 1993, 16-17. o.

4. szöveg: Milyen legyen az iskola?

»Egy alkalommal a rádió riporterei a második osztály utolsó hónapjaiban kérdést tettek fel a gyerekeknek, milyennek képzelik el a jövő iskoláját

– Hát ilyennek, mint a miénk – mutattak körbe a gyerekek.

A válasz a riporterekből elégedetlenséget váltott ki, szerény fantáziával rendelkező gyerekcsoportra gondoltak.

– Modernebb, világosabb, érdekesebb iskolát nem tudnátok elképzelni? – méltatlankodott a riporternő.

– Dehogynem! Csakhogy mi nem az épületről, hanem az osztályunkról beszélünk! Arról, hogy itt vannak körben a munkáink: ott elől a tábla alatt Dani és Andris festett cirkuszt a hullámpapírra; a polcokon az elsős munkáink: az agyagból formált állatkertünk, „A kis gömböc” című mese szereplői, a farsangi játékunkhoz készített vásárfiák és rongybabák, a kukoricacsutka állatkák: a csuhéból megformált Dalos Eszti, Tuba Ferkó. (...)

– Ha dramatizálunk az anyanyelvi órákon, vagy anyák napjára készülünk, a szekrényekben kalapokat, kosárkát, textil darabokat találunk, amiből gyorsan felöltözhethet egy-egy szereplő. Jó ez így nekünk nagyon!«

Forrás: Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészek. Hunga-Print Kiadó és Nyomda, Budapest, 1993, 23-24. o.

5. szöveg: „Még barátságos?”

»Gergő a legerősebb, emellett verekedni tudó és szerető emberke, megmelegedvén egyre kihívóbb – partnert keres. Végigpróbálgatja a többieket, sajnos nem kap megfelelő választ; elhárítja az egyik, a másik félve rohan előle, és van, aki nyugalomra inti – visszaütni egyik sem akar. Ez igen nagy baj, Gergő meggyőződik róla, hogy ő a legerősebb. Egyre súlyosabb a helyzet, nem bír a fölényével. Toldi Miklósként – akit nem is titkoltan tisztel – tartja félelemben a fiúkat, a durvasága a lányok körére is áttérjed.

Ekkor azzal az ötlettel álltam elébük, hogy szeretném, ha a mesésáv naponta egy szünetben a fiúk lehetne birkózásra, lovagi tornára. Hiszen nem kívánhatjuk tőlük, hogy mindig csak ők alkalmazkodjanak a lányok játékaikhoz. Egyezzünk meg tehát, hogy melyik szünet legyen az övék.

Jó megoldás volt ez, amiből a lányok is hasznot húztak. Kevesebbet bántották, zavarták őket a fiúk. Az együttes játékokba egyaránt szívesebben kapcsolódtak be ezután valamennyien. Folytak a birkózások, amelyeknél egyetlen szabályt rögzítettünk az elején: a barátság határa legyen a mérce.

Az osztályban a szünetekben történő birkózások megszüntették teljesen a verekedést. Mindig szemmel tartottam a birkózókat, és egyéb elfoglaltságom közben is észrevettem a túlzottan belemelegedőket. Ez még barátságos, fiúk? – kérdeztem a kellő lélektani pillanatban. Igen – jött a válasz, és közben engedett a szorító kéz, barátságosabbá vált a mérkőzés. Mind a négy évre megőriztük az „Ez még barátságos?” kérdést, amit azután átvittek a saját használatukba, megszelídítve egy-egy veszekedésbe hajló helyzetet.«

Forrás: Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészek. Hunga-Print Kiadó és Nyomda, Budapest, 1993, 141-142. o.

6. szöveg: „Ebben már megegyeztünk”

»A munkához szükséges körülményeket szintén együtt teremtik meg a gyerekekkel. Nem kinyilatkoztatom, hogy mit kell tenniük, hanem egy értelmes együttműködésben, folyamatos párbeszédben megállapítjuk, hogy az adott munkához mi a legcélszerűbb elhelyezkedési, előkészületi, tanulási forma. Ha a próbálkozásunkat a gyakorlat igazolja, megegyezés, „törvény” lesz belőle. A megállapodások aztán az életünk szabályozóivá, a fegyelem alapjává válnak. Ha az együtt alkotott szabály nem tartható be, javítjuk, módosítjuk, de az új csak akkor emelkedik „törvényerőre”, ha már a gyakorlatban bevált.

Több szempontból jó dolog ez:

- mindannyian látják, hogy a felelősséggel kimondott véleményükkel a saját és az egész csoport ügyét egyszerre szolgálják, ez növeli az önbizalmukat, megfontolttá teszi őket döntéseikben;
- kialakul bennük a felelősségérzet, hiszen mindenért, ami itt történik, mindnyájan felelősek vagyunk;
- tapasztalják, hogy a megállapodásaink nyomán jól szerveződik a munkánk, az életünk, így igazolódik előttük azok értelme, értéke;
- a nyugodt munka, a jó hangulat teremtő részesei mindnyájan, ezért a megállapodások elfogadása, betartása magától értetődő, természetes dolog.

Elég egy rövid megjegyzés a megfélemlítőknek: „Tudod, ebben már megegyeztünk.”«

Forrás: Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészek. Hunga-Print Kiadó és Nyomda, Budapest, 1993, 63-64. o.

TANÁROKKAL KÉSZÜLT INTERJÚK

A következő feladatban két tanár pedagógiai hitvallásáról és osztálytermi gyakorlatáról olvashatnak. Az első írásmű Pethőné Nagy Csilla tankönyvíróval, a PTE Babits Gyakorló Gimnázium irodalmat tanító vezetőtanárával készült riport. A második szövegben az Új Pedagógiai Szemle folyóiratban megjelent szerkesztőségi beszélgetés azon részletei találhatók, amelyeket ebben a beszélgetésben Horányi Gábor, a Lauder Javne Iskola szervezeti igazgatója és fizikatanára mondott.

9.2 Feladat

9.2.1.

Döntse el, hogy melyik írásművet olvasná el most szívesebben!

9.2.2.

Jegyzetfüzetét egy függőleges vonallal ossza ketté, és a választott szöveg olvasása közben, és/vagy olvasás után készítsen egy *kettéosztott naplót* !

Jegyzetfüzetének bal oldalára emeljen ki az olvasottakból olyan részleteket (egy-egy kulcsszó, gondolat, kifejezés, mondat, stb.), amelyek megragadták a figyelmét! Emelje ki azokat a szöveg-elemeket, melyeket érdekesnek, megjegyzésre érdemesnek tart, amelyek élményeket, érzelmeket, gondolatokat idéznek fel, meglepőek vagy éppen érthetetlenek, véleményformálásra (egyetértésre vagy éppen ellentmondásra) ösztönzők!

Jegyzetfüzete jobb oldali oszlopába pedig a kiemelt/kiválasztott részhez kapcsolódó személyes reflexióit, észrevételeit, hozzáfűzéseit, kiegészítéseit, megjegyzéseit, kérdéseit, azaz a kiemeléseit „magyarázatait” jegyezze fel!

„Szövegekkel molyolnak”

Pethőné Nagy Csilla magyartanár, tankönyvíró

»Szakértők szerint a magyartanítás, az olvasóvá nevelés súlyos válságban van. Mit lehet itt tenni? Interjúalanyunk a pécsi Babits Mihály Gyakorlógimnázium tanára, a befogadás-központú és kompetenciafejlesztő módszer egyik hazai meghonosítója, két kiváló tankönyvcsalád, valamint egy módszertani kézikönyv szerzője.

Az osztály öt négyfős csoportban ül a szaktanteremben, a falon csomagolópapírra írt vázlatok, ábrák (Kávéházi élet a 20. század elején Budapesten!), Tóth Krisztina novellái ihlette rajzok. A csoportok először egy-egy népvetet kapnak – a téma Babits Messze... messze... című verse –, a diákoknak rövid közös gondolkodás után egy-egy élőképben meg kell jeleníteniük az adott népet, a többieknek pedig kitalálni, melyikről van szó. Aztán asztalterítő-játék következik: minden asztalra csomagolópapír kerül – lényegi eleme az új módszernek –, a közepén megint csak egy-egy népnévvel, a gyerekek mindegyike azt írja az elé eső részre, ami eszébe jut róluk. Mire elkészülnek, a táblán három feladat: „Rakjátok sorrendbe a versszakokat!” „Indokoljátok!” „Vessétek össze a terítővel a vonatkozó versszakot!” És a csoportok borítékban megkapják a szakaszokra vágott költeményt. Rövid munka után három-három tanuló kijön, egy indokol, kettő (ez se könnyű) a terítőt gombostűzi. Újabb kérdések, most épp az egész osztályhoz: „Mi lehet a vers címe?”, „Mi lehet a vége?” – aztán a szöveggyűjteményből ki-kí elolvassa a művet, elmondják, mit gondolnak róla. Egymást szólítják, aki magától akar beszélni, szót kér az épp beszélőtől... És így tovább; a második órán a szöveget nézve tankönyvi feladatok alapján elemzik a verset. Házi feladatként megírandó a Magyarhont felvillantó szakasz.

Magyar Narancs: Össze tudná foglalni a módszer lényegét?

Pethőné Nagy Csilla: Nem egy önmagában álló módszer- és eljáráskészletről van szó; rendszerek, teóriák vannak mögötte. Egyrészt a befogadás-központú irodalomtudományi iskolák elméletei, amelyek azt mondják, hogy az irodalmi szöveg jelentése mindig egy párbeszéd eredménye. Ez a párbeszéd az olvasó és a mű között jön létre, de kiterjeszthető egy nagyobb olvasóközösségre is, például egy iskolai osztályra. Másrészt a konstruktív pedagógia teóriája, amely azt állítja, hogy minden tanulás konstrukció eredménye, s minden konstrukció személyes; a tanárnak, jelen esetben a magyartanárnak pedig az a feladata, hogy ezeket a személyes értelmezői kereteket segítse tágulni, fejlődni. A tanulás így nem információhalmozás, hanem a saját tudás konstruálása, egy aktív értelmezési folyamat az előzetes tudás bázisán.

MN: A magyar iskolákban változatlanul virul a poroszos, az irodalomtanításban pedig a pozitivista hagyomány. Mennyire lehet áttörést elérni?

PNCS: Az elmúlt hat évben jelentek meg a tankönyveim, de ha a példányszámot nézem, azt mondhatom, eléggé elterjedtek mára, ami az új típusú, a szemléletváltást ösztönző érettségi vizsgával is összefügg. Évfolyamonként úgy húszezer diák tanul belőlük. Meg is kéne írnom egy oldottabb szövegű változatot, kevesebb elmélettel, műszóval, hisz nem mindenki a bölcsészkarra készül. A tanárok egy része érzi a változtatás szükségességét.

MN: Mondja ezt egy olyan országban, ahol a tanári pályán leginkább a megszállottak maradtak. Meg azok, akik tehetség híján nem tudtak elmenni.

PNCS: Tudom, hogy nagy gondok vannak. De akadnak, nem is kevesen, akik hajlandók változni, változtatni. Más kérdés, hogy ehhez alig kapnak támogatást, kevés például a továbbképzés. Magam is egy tréningen ismertem meg az új módszertant 1998-ban. Ott találkoztam Cserhalmi Zsuzsával is, aki a pesti bölcsészkaron oktatja ezt a módszert, s megírta az általános iskolai és szakiskolás könyveket is. Nem csak a magyartanárok panaszkodnak gyakran, hogy a mai gyerekeket nehéz lekötni, a hagyományos módszerek, például a frontális osztálymunka, nemigen vezetnek eredményre. Ha hatpercenként nem éri a diákokat valami új impulzus, nem figyelnek tovább. De hiszem, hogy van kiút. A változtatáshoz persze tudatosítani kell a magunk öntudatlan pedagógiai elveit, azt, hogy mit miért csinálunk az óráinkon. A pozitivista szemlélet a tudást mennyiségben méri. A tanárok

azt tervezik meg, mit fognak mondani, mi az átadandó tudás, mit fognak visszakérdezni. A kompetencia viszont csak a tanulói tevékenységben fejlődik, ígérettel nem. Az órán nem nekem kell okosakat mondanom az osztály előtt prelegálva; a gyerekeknek kell dolgozniuk. Az én feladatom, hogy moderátorként olyan környezetet teremtsék, amiben szövegeket olvasnak, alkotnak, szövegekkel molyolnak, beszélnek, vitáznak róluk, és ráadásul mindezt örömmel. Ez a tanár részéről sok időt és főleg elméleti, pedagógiai tudatosságot, didaktikai kultúrát igényel. A magyar iskolai kultúrában ezek ma nem fontosak.

MN: Gyakran vágatják a fejéhez, hogy könnyű magának egy elitiskolában.

PNCS: A technikákat, amiket leírok a kézikönyvben, elsősorban tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek számára fejlesztették ki. Nagyon jó eredményeket lehet elérni náluk.

MN: Roppantul tetszik a tankönyveiben, hogy a befogadás-központúság dacára szerepel bennük a szerzők életrajza, részletes pályaképe is, mi több, időrendben haladnak.

PNCS: Nem gondolom, hogy a szerző- vagy műközpontú irányzatok eredményeit el kellene dobunk - például itt Pécsen jobban értjük, szeretjük Babits néhány versét, ha ismerjük a költő kötődését a városhoz. De ne feledjük, hogy az életrajzok és a pályaképek is csupán konstrukciók! Az időrenddel kapcsolatban megengedőbb vagyok. Azt gondolom, az eredmény alapvetően a hogyanon múlik, nem azon, hogy mit. A kronológia kialakít a fejben egy sémát, ad egy keretet, amiben elhelyezhetjük a műveket, a történeteket. De nincs különösebb problémám a problémacsoportos, tematikus tanítással sem. Én is folyamatosan utalok előre és vissza, sőt utalok más művészetekre és a populáris kultúrára is.

MN: Ismeri mondjuk a Quimbyt vagy a Tankcsapdát?

PNCS: Még a Bëlgát is!

MN: Számos statisztika szól az olvasás visszaszorulásáról, a funkcionális analfabetizmus terjedéséről, tudjuk, hogy az uralkodó értékrendekben a műveltség nem érték. Mit tehet az iskola, a magyartanár ebben a helyzetben?

PNCS: Sok változás kivédhetetlen. Tudomásul kell vennünk, szomorúan akár, hogy változik a világ. Nem feltétlenül rosszabb lesz: más. Ugyanakkor tanárként nem mondhatunk le az olvasóvá nevelésről, a művészet iránti igény felébresztéséről. És ebben a befogadás-központúságnak nagy szerepe lehet. Ha egy gyerek megtapasztalja, hogy az irodalom róla szól, hogy olvasva jobban fogja érteni önmagát és a világot, autonómabb személyiség lesz, akkor lesz igénye a művészetre. Ha szövegolvasás és a szövegről való beszélgetés helyett csak belésulykolják, hogy mit kell tudni a szövegről, akkor soha nem kerül a művészettel személyes kapcsolatba. És itt nem csak szépirodalmi szövegekre gondolok. A közoktatás egyik nagy problémája, hogy csupán egyfajta kínálatot nyújt. Van, ahol lehet például Esterházyt tanítani, van, ahol nem. Ha valaki négyéves korára nyelvileg marginalizálódott, nehéz a hátrányokat felszámolni. De ezekkel a gyerekekkel is lehet kezdeni valamit! Ha nem olvasnak otthon, olvassunk együtt az órán! Ha nem értik Jókait, akkor ne Jókait olvassunk; olvassunk rövid, a mindennapjaikhoz kapcsolódó szövegeket! Mindig a gyerektől, a gyerek napi tapasztalatától kellene elindulnunk, csak ehhez a tanárok nem kapnak semmiféle bátorítást. Én bízom abban, hogy az olvasottság, a műveltség hosszú távon érték marad, bár lehet, hogy ez csak vágy.«

Forrás: D. Magyar Imre írása: <http://www.manacs.hu/index.php?gcPage=/public/hirek/hir.php&id=14766>
[Letöltve: 2007. 05. 31.]

Használható tudást vagy lebutított tudományt?

Horányi Gábor, a Lauder Javne Iskola szervezeti igazgatója, fizikatanár

»A nemzetközi szakértők azt mondják, hogy egy magyar gyerek még mindig többet tud a természettudományokból, mint egy amerikai vagy bármelyik nyugat-európai társa. Igaz-e ez a megállapítás, vagy ez is önámításaink körébe sorolható?

Erre a kérdésre akkor lehet válaszolni, ha pontos képünk van arról, hogy mit kell, kellene tudniuk a gyerekeknek. Előbb azonban érdemes kicsit körbejárni az elitképzés és a tömegoktatás viszonyát. Ha kísérletképpen elvinnénk egy elit iskola tanárait egy átlagos iskolába, bizony az is lehetséges, hogy egyesek csúfos kudarcot vallanának. Vagyis az a kérdés, hogy jók-e ezek a tanárok. Pontosabban: mikor mondhatjuk, hogy jók a tanárok. Nekem van elképzelésem arról, hogy ki tekinthető jó tanárnak, de a magyarországi közgondolkodás nem ezt a fajta tanárt tekinti igazán jónak. Úgy vélem, nem feltétlenül jó egy tanár, ha a tanítványai versenyeket nyernek, úgymond hozzák az eredményeket. Saját gyerekeim közül az egyik olyan iskolába jár, amelyről a közvélemény azt gondolja, hogy kiváló iskola, pedig szerintem korántsem olyan jó. A tanárok a tananyagból, a szakmai követelményekből indulnak ki, s olyan gyerekek járnak oda, akik képesek ezt teljesíteni. Ám az én értékítéletem szerint mégsem jó tanárok. A jó tanár a gyerekek igényeiből indul ki, nyitott a gyerekek felé, alkalmazkodik a szükségleteikhez, épp ezért a differenciálást tartja fontosnak, amely az egyéni tananyagválasztást is lehetővé teszi, és megengedi a csoportmunkát. Ha az előbbieken jellemzett jó iskolában a folytonosan önmagát mutogató tanár irányítása alatt kellene eltöltenem egy napot, bizony megbolondulnék az unalomtól, a dresszúrától. A hagyományos értelemben vett jó tanár azok számára megfelelő, akik jól kondicionáltak a dresszúrára, képesek az ilyen jellegű tanári magyarázatot befogadni, és sikeresek tudnak lenni ebben a feltételrendszerben is. (...)

A természettudományi tárgyakat tanító tanár szemszögéből nézve miben változott a világ s benne a gyerekek?

Először is nem lehet egyes tárgyak szempontjából beszélni a változásról. Ugyanis egy fizika- vagy kémiaeszt teljesítése nemcsak a szaktárgyi tudás, hanem szövegértési kompetenciák, logikai készségek függvénye is. De a tágabb társadalmi-politikai környezet is megváltozott 1989-1990-ben. Az iskola megszűnt hatóságként funkcionálni, az emberek, a szülők önálló döntéseket hoznak, választanak, véleményük van, amelyet alkalmasint ki is szeretnének fejteni. Lépten-nyomon olyan szituációkba kerülnek, ahol a döntéseket befolyásolják. A probléma abból fakad, hogy még mindig létezik egy merev iskolarendszer, amelyen választási lehetőségek nélkül időről időre végig akarnak zavarni bizonyos felülről meghozott döntéseket. De van egy másik jelentős változás is: a világ nagyon felgyorsult. Közhelynek hat, de a világot egyre gyorsabb képek formájában fogadjuk be. Ez bizonyosan igaz az iskolai tananyag befogadására is. Ha valaki megnézi a hetvenes években készült sci-fit, az Űrodisszeát, halálra unja magát, noha nagyon jó film, csak lassú. (...)

Elhangzott, hogy a tanárok erőteljesen kötődnek a tankönyvekhez, ami szorosan összefügg a tanárok tekintélyelvűségével. De nemcsak ők tekintélyelvűek, többnyire az ország is ilyen ma még. Kell egy kis idő ahhoz, hogy ez változzon. Addig a tanárok nagy része bizony a tankönyvet fogja irányadónak tekinteni. Felmerült az imént, hogy a tanárjelöltek többsége azért nem képes áttörést véghez vinni a módszerek tekintetében, mert a tekintélyelvű tanárszerepre kondicionálódott. Nincsenek például tapasztalataik arra vonatkozóan, hogy külön-külön figyeljenek minden gyerekre, hogy differenciáljanak. Nagyon leegyszerűsítve úgy fest, hogy van egy csomó lelkes fiatal, aki tanár szeretne lenni, de nem tanítják meg őket arra, miként kell differenciálni, hogyan kell figyelni mindenkre, hogyan kell önálló munkára alapozva tanítani, hogyan kell a hagyományos tanárszerepből mentorrá válni. Az angolszász

oktatási rendszerekben ma már egészen más tanárkép uralkodik, sokkal inkább az egyéni vagy a csoportmunkát segítő, azt folyamatosan mentoráló szerep dominál, s egyre jobban háttérbe szorul a katedráról minden bölcsességet egyedül osztogató, tekintélyt parancsoló szerep.

Ezzel a tanári szerepértelmezéssel hogyan függ össze a tartalom kérdése? Egyáltalán összefügg-e?

Nagyon szorosan összefügg. A tanárok zömében él a hiedelem, hogy akkor jó az oktatás, ha sok tartalmat közvetít, míg felületes, felszínes, sőt egyenesen rossz, ha kevés a tartalom. A tudáshalmazok minél teljesebb átadását tekintik tehát jó oktatásnak, azt, ha a teljes tudományt kicsit lebutítva ugyan, de átadják, s nem azt, ha diákjaik megtanulnak elmélyedni az adott természettudományi tárgy világában, egy-egy részletében. Ha a 9. vagy 10. évfolyamosok számára írott, átlagos nehézségű, 200-250 oldalnyi terjedelmű könyvből kivesszek 20 oldalt, és azt megpróbálom olyan módon feldolgozni, hogy a gyerekek megértsék a fizika vagy a kémia logikáját, elmélyedjenek a természettudományi vagy matematikai állításokban, végiggondolják az állítások közötti lehetséges ok-okozati összefüggéseket, erre tapasztalataim szerint egy tanév kell. A mai természettudományi oktatásban az a legnagyobb baj, hogy összemossuk a tudást és a megértést. Minden jelszó ellenére a mennyiségi szemlélet jellemzi az oktatást mind a mai napig. Minél több ismeretet akarunk megtanítani minél rövidebb idő alatt.

Sok szó esett arról, hogy mit tanítsunk. A mi iskolánkban ezt úgy fogalmazzuk, hogy nem tanítani szeretnénk a gyerekeket, hanem segíteni akarunk nekik abban, hogy tanuljanak. A frontális órán, a hagyományos tanítási eljárással semmi nem megy át abból, amit a tanár át akar adni. Csak az megy át, amit a gyerek használ, ami valamilyen tevékenységhez kötődik. E nélkül nincs igazi megértés, tanulás, sőt motiváció sem nagyon. Álljon itt egy rövid történet a kompetenciafejlesztésről és a természettudományi nevelésről. Adva volt egy tanítványom, eléggé alulmotivált kislány. Volt egy szabadon választható, természettudományokhoz kötődő feladata. Az volt a dolga, hogy – miután a könyveket szereti – a Konkoly-Thege Csillagászati Kutatóintézet műemlékkönyvtárát, ahol sok értékes régi természettudományi könyv van, lefotózza. El is vitte néhány barátját, s kutattak: eredeti Galilei-kötetet, Kepler-könyvet s számos más kulturális értéket találtak, amely kapcsolódott a természettudományhoz. Beszélgetett Szabados Lászlóval, az intézet igazgatóhelyettesével. Egyáltalán feltalált a hegyre, előtte telefonált, rávette az igazgatóhelyettest, hogy beszélgessenek. Elintézte, hogy értékes, régi könyveket fotózhassanak. Utána az egész látogatásról powerpointos dokumentációt készített, majd előadta. Ez a projekt nekem félórányi munkámba került. Mennyit dolgoztam én, és mennyit profitált ez a természettudományok tanulása iránt kevésbé érdeklődő gyerek?! Miért hisszük azt, hogy az a hatékony tanítás, ahol sokat szerepel a tanár, s miért gondoljuk azt, hogy ha a gyerek sokféle tevékenységet végez, az nem igazi tanulás? Ez a kislány közel került a csillagászathoz, szervezett, kommunikált, és egy sor kompetenciája fejlődött a feladat során. Őt eltávolítottam volna a fizikától, ha ugyanazt a tananyagot adtam volna neki, mint amit a természettudományi pályák felé törekvő társainak. A tudás az, amiben megkapaszkodhatunk, de be kell látni, hogy nem attól születik meg a gyerek fejében, hogy a tanár elmondja neki az órán. Az iskolában működtetünk egy elektronikus rendszert, amelyben differenciált tananyagot küldök a tanítványaimnak, példákat adok, felteszem az animációkat. A személyre szabott tananyagot mindenki lehívhatja akár otthon is. A csoport igényeinek megfelelően évről évre változtatható a tananyag. Ezen a rendszeren keresztül küldik el nekem vagy az éppen aktuális tanárnak a dolgozataikat. A tanár kijavítja, és mindenkinek személyre szabottan visszajelez. És mindez nem az órán történik.«

Forrás: Használható tudást vagy lebutított tudományt? Utak és tévutak a természettudományi és matematikai nevelésben. Szerkesztőségi beszélgetés, szerkesztette: Schüttler Tamás. Új Pedagógiai Szemle, 2006, 5, 55-70. o.

Az *utolsó szó joga*  tanulási technikával folytatjuk az önálló munkában olvasott és reflektált szövegek feldolgozását.

Ez a tanulási technika jól használható, áttekinthető keretet nyújt az olvasott szövegek és a hozzájuk fűzött reflexiók közzétételét jelentő csoportvitához, és átgondolható tapasztalatokat is adhat az olvasottakból kiemelt és megvitatott tanári gondolkodásmód és osztálytermi gyakorlat összefüggéseire.

9.2.3.

Egy vállalkozó, vagy a kurzus vezetője által felkért hallgató olvasson fel egy általa kiemelt szövegrészt!

Kérjen társaitól ehhez a szövegrészhez észrevételeket, reagálásokat, értékelést, hozzászólást!

Vezesse a beszélgetést, és gondoskodjon arról, hogy a vita a tárgynál, azaz az általa felolvasott/kiemelt szövegrésznél maradjon!

Zárja le az eszmecserét oly módon, hogy összegezze az elhangzottakat, és „az utolsó szó jogaként” olvassa fel a kiemeléshez fűzött saját személyes reflexióját!

Ez a feladat többször is megismételhető a csoportban.

TANÁRI „NAPLÓK”

Pedagógiai nézeteink nem „csak” diákként megélt iskolai élményeinkből táplálkoznak, azok alakításához nem „csak” hallgatóként megélt, egyetemi tapasztalataink járulnak hozzá. Ahogy már az előző feladataink némelyikéből láthattuk, a jó tanári gyakorlatok megismerése, átgondolása, elemzése, értékelése és reflektálása is jelentősen befolyásolhatja pedagógiai nézeteink, leendő szakmaiságunk további alakulását.

Az alábbi feladatokhoz kapcsolódóan tanárok feljegyzései, „naplói” nyújtanak további kiindulópontot és lehetőséget arra, hogy segítségükkel saját nézeteinket át- vagy éppen újragondoljuk.

9.3 Feladat

9.3.1.

Kiscsoportjaikban alakítsanak „olvasópárokat”, és olvasópáronként egyazon szöveget dolgozzanak fel! Készítsenek listát arról, hogy Önök szerint milyen nézetek, milyen szakmai meggyőződések és megfontolások befolyásolják az adott tanár osztálytermi gyakorlatát!

9.3.2.

A vállalkozó, vagy a kurzusvezető által felkért párok röviden mutassák be olvasott szövegüket, tegyék közzé elkészített listájukat és reflexióikat!

1. Részlet egy dán angoltanár naplójából

»Dupla órám volt a 4.b-vel. (...) Mint mindig, most is a plenáris megbeszéléssel kezdtük. (...)

Simone elmondta, hogy elolvasta a Madonnáról szóló cikket, és mindenkinek melegen ajánlja; nem nagyon tetszettek neki az utána következő kérdések, de összeállított egy kvízt Madonnáról. Ma befejezéseképpen feldolgoz három dalt jegyzetekkel, amiről úgy gondolja, jól bemutatja majd eddigi munkáját.

Carla láthatóan elmélyedt a „Nyelvtan használatá”-ban. Azt mondta, végig akarja csinálni az egészet. Nem igazán nyerték el a tetszését a transzformációs gyakorlatok, inkább a direkt kérdéseket kedveli.

Megkérdeztem, ki milyen módokon próbál nyelvtant tanulni. Elmondtam, milyen fontos, hogy rögzítsék élményeiket a különböző tanulási módszerekről.«

Forrás: Medgyes Péter, Major Éva: A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Dialógus. Corvina Kiadó Kft., Budapest, 2004, 116-117. o.

2. Részlet egy óra tapasztalataiból – értékelés a tanulói reflexiók tükrében

»Az óra célja az Európai Unióról tanult ismeretek bővítése és új tanulási technikák elsajátítása az *Európai Kulturális Főváros* cím megismerése kapcsán. (...)

Az önálló fűrtábrás feladat öröömre sokkal könnyebben ment a vártnál, azonban a mottók és városok párosításával már nehezebben birkóztak meg a diákok. Nagyon hasznosnak bizonyult a vaktérképes feladat, amelynek során a térképhasználat gyakorlására is lehetőség nyílt. Továbbá jó ötlet volt feladatokkal is kihangsúlyozni a főváros és a kulturális főváros cím közötti különbséget, aminek eredményeképp a diákok nem tévesztették össze például Ankara és Isztambul szerepét.

Mivel a plakátkészítés összegezte az óra témáját, ezért az értékelés során az kapta a legnagyobb hangsúlyt. Azonban nemcsak az eredményekre voltam kíváncsi, hanem a diákok saját reflexióira, illetve a feladat elkészítésének munkafolyamatára is. A tanulók elmondása alapján a legnagyobb gondot a kezdeti, tervezési nehézségek jelentették, de onnantól, hogy kialakult a plakát koncepciója, már nem volt nehéz dolguk.

A munkamegosztás változatosan alakult. Volt olyan csoport, ahol felosztották a feladatokat attól függően, hogy kinek mihez van kedve és miben tehetséges, de volt olyan csoport, ahol mindenki minden munkafolyamatban egyaránt részt vett. Nagyon érdekes volt az eredmények önértékelése, mely éppen az ilyen gyakorlati jellegű alkotómunka során, a tudás alkalmazásakor kap nagy jelentőséget.«

Forrás: Orgoványi-Gajdos Judit: A deklarált tantervtől az elsajátított tantervig. „Európa kulturális fővárosai és a kultúrák együttélése” című oktatási program adaptív feldolgozása osztályommal. Taní-tani, 2010, 3, 38., 40. o.

3. Részlet a tantárgyat átvevő tanár tapasztalataiból

»A tanítást nagyban megnehezítette, hogy az osztályok már megszokták az előttem tanító tanár módszereit. Az ő irodalomóráin – a diákok beszámolóí és a hátrahagyott dolgozatok, jegyzetek szerint – nem volt elvárás, hogy a tanulók elolvassák a szövegeket. A tanárnő elmesélte a tartalmukat, és lediktálta, hogy mit kell még tudni a műről, a szerzőről. A dolgozatok tesztek voltak, esszét, érvelést soha nem írtak.

Az órákon feltehetően nem volt beszélgetés egy műről, egy témáról, a tanárnő nem adott lehetőséget az önálló véleményformálásra, a kritikai gondolkodásra – persze ez nem is lehetséges egy szöveggel kapcsolatban, amit nem olvasunk. Ezek után nagyon nehéz volt az én szemléletmódot elültetni, az általam kedvelt és hasznosnak ítélt módszereket alkalmazni. (...)

A 10. B-ben (...) nem értékelték a próbálkozásaimat, ugyanúgy megtagadták a munkát és az együttműködést. Vittem mindenféle játékokat, feladatokat, de ezek a kísérletek sem voltak sikeresek. Abban a pillanatban, amikor változtatni akartam a megszokott renden, és a diákok kicsit több szabadságot kaptak, például megszólalhattak, vagy párokban, csoportokban dolgozhattak, azonnal óriási hangzavar alakult ki, és kezelhetetlenné vált a helyzet. Sosem tanultak önfegyelmet, nem tudtak élni a szabadságukkal. Egyedül akkor voltak egy kicsit összeszedettebbek, ha az történt nálam is, mint mások óráin: én meséltem, és vázlatot írtam a táblára, amit ők, kevés kivételtől eltekintve lemásoltak. Csakhogy ennek semmi értelme nem volt, ebből semmit sem tanultak. (...)

A 9. G-ben (...) érdemes volt kreatív, játékos órákat kitalálni, majdnem mindig megvolt az eredménye. Irodalomból az ókori líránál remek ritmusgyakorlatokat csináltunk, lekopogtuk a versek ritmusát, több szólamban is, eltapsoltuk a nevünk ritmusát, írtam hexametert az osztálytársak neveiből, megzenésítettek bizonyos verseket, képeket gyűjtöttek hozzájuk, az Antigonéból modernizált képregényt rajzoltak csoportokban, rengeteg energiát tudtak mozgósítani.«

Forrás: Kucserka Fanni: Tanári tapasztalataim. Taní-tani, 2010, 3, 49., 50. o.

4. szöveg: Feljegyzés tanórai kooperatív tanulásszervezésről

»...ha azt látjuk, hogy a tanulók nem képesek, és nem is akarnak együttműködni – a mondjuk a középiskolai korosztályban –, akkor nyilvánvalóan nekünk kell hátrébb lépünk. Olyan kereteket kell találnunk, amelyek jobban segítik az együttműködést!

A négyfős csoportokat például mindig párokra osztom, és az elején párokban zajlik a munka zöme, így szinte mindenki garantáltan együttműködik majd. Vagy például először mindig az alapok közös, mozaikszerű átismétlésével kezdem, hogy kiderüljön, nincs-e valamilyen hiányosság. Illetve, hogy a mozaikban azonnal pótolgatni is lehessen kinek-kinek a hiányosságát. A csoportok ugyanis szakértői csoportokban dolgoznak: egy-egy témáról gyűjtik össze az egész osztály szintjén az ismerteket. Majd visszaülnek eredeti csoportjukba és átbeszéljük az összes kidolgozott témát.

A feladatoknál mindig lépésről lépésre haladok az elején, amíg nem látom, hogy most már a csoportok is képesek lépésekben gondolkodni. Megőrzöm a csoportok probléma-megoldási autonómiáját, vagyis nem oldok meg helyettük feladatot, ahogyan eddig tettem frontális óráim során, hanem forrásokat biztosítok számukra: kérdezzétek a többi csoportot, nézzétek meg itt és itt, ebben és ebben a könyvben, ha senki nem tudja a megoldást, akkor lehet csak hozzám fordulni!«

Forrás: Arató Ferenc, Varga Aranka: Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás rejtelseibe. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2006, 163-164. o.

MIKROKUTATÁS: INTERJÚ ÉS OSZTÁLYTERMI MEGFIGYELÉS

A következő feladatban a kurzus teljesítéséhez tartozó saját mikrokutatást, az iskolai terepen való tájékozódást is igénylő önálló munkát tervezzük meg.

A kurzus záró portfólióba készítendő „Kutatási/fejlesztési” dokumentum egyik választási lehetősége (ahogyan az 1. témakörben már láttuk) egy tanár nézeteinek feltárása, bemutatása és elemzése a vele készített interjú és az osztálytermi megfigyelés alapján.

9.4. Feladat

9.4.1.

Keresse fel volt tanárai közül azt a tanárt, akitől sokat tanult, akit a legjobb tanárának tart, akinek hálás, aki miatt esetleg itt van most az egyetemen, aki Önnek a tanári mintát, a tanári példát jelenti!

Készítsen vele interjút, és hospitáljon is egyik óráján!

Kérje meg őt egy személyes/szakmai beszélgetésre!

Olyan beszélgetésre, amelyben már nem a tantárgyról, tudományról, nyelvről, tevékenységről, stb. tanulhat tőle, amelyről korábban a diákjaként, hanem arról, amiről Ön most tanul. A tanári tevékenységről, a tanári szakmáról, a pedagógiai nézetek és az osztálytermi gyakorlat kapcsolatáról szóló beszélgetésre, tanári interjúra készüljön fel! Azokat a témákat járják körül, amikkel Ön most, hallgatóként ezen a kurzuson is foglalkozik, amik Önt ebben a tárgykörben foglalkoztatják!

Kérdezze meg volt tanárát a pedagógiai nézeteiről (oly módon, ahogyan mi itt a kurzuson kérdeztünk a nézetek feltárása érdekében)!

Például a következőkről:

- Milyen hasonlatokban/metaforákban tudja kifejezni azt, hogy mit jelent neki a saját munkája?
- Hogyan gondolkodik a tanításról, a tanulásról, a diákokról, az iskoláról, a saját szaktárgjáról?
- Hogyan tudná ötsorosokba sűríteni tapasztalatait, meggyőződéseit?
- Hogyan, milyen tartalmú és szerkezetű fogalomtérképet készítené az általa birtokolt tanári szakértelemről!
- Hogyan vélekedik a tanárrá válás folyamatáról, a tanári mesterség tanulhatóságáról?
- Van-e mondanivalója a kurzuson megismert/feldolgozott bármely képhez, szövegrészlethez kapcsolódóan?
- Hogyan látja a saját hitei, nézetei, meggyőződései és osztálytermi gyakorlata közötti kapcsolatot?
- Van-e tanácsa a tanári mesterséget tanuló tanárjelöltek számára?

Tervezze meg az interjút, tegyen fel olyan kérdéseket, amelyek megválaszolása részletesen megmutatja volt tanára pedagógiai nézeteit, és arra is alkalmat adhat, hogy ezeket összehasonlítsa a kurzuson feltárult saját nézeteivel.

9.4.2.

Kérje meg volt tanárát arra is, hogy meglátogathassa egy óráját! Figyelje meg, mi történik ezen az órán! Ne felejtse el, hogy ebben az osztálytermi megfigyelésben már nem diákként, hanem leendő kollégájaként vesz részt!

Figyelje meg az osztálytermi történéseket, a tanulási/tanítási folyamat lépéseit, a diákok tudásszerző folyamatának támogatásához felhasznált módszereket és eszközöket; a tanulási folyamat és a tanulási eredmények értékelésének megoldásait, a tanár-diák kommunikáció, kapcsolat jellemzőit!

Figyelje meg az interjúban megfogalmazott pedagógiai nézetek következményeit, megvalósulásukat az osztályteremben! Keressen példákat a tanári gondolkodás, szemléletmód, nézetrendszer, hitvilág és az osztálytermi gyakorlat közötti összefüggésekre!

9.4.3.

Tanára engedélyével rögzítheti a beszélgetést, az osztálytermi történéseket, fotókat készíthet, írásos feljegyzéseket gyűjthet erről a saját mikrokutatásról.

Annak érdekében, hogy kurzuszáró portfóliójának „Kutatás/fejlesztés” dokumentuma a saját megelégedésére kiteljesedhessen, és egyúttal megfeleljen az értékelési szempontoknak.

Példák kurzuszáró hallgatói portfóliókból, interjúk és osztálytermi megfigyelések dokumentumaiból

A saját interjúk megtervezéséhez, az osztálytermi gyakorlat megfigyelési szempontjainak átgondolásához, a tapasztalatok, tanulságok megfogalmazásához – példaként – betekinhetnek hallgatók portfólióinak vonatkozó dokumentumaiba.

A portfólió-dokumentumok különböző témák mentén vallottak az interjú/hospitálási feladat tapasztalatairól, a saját pedagógiai nézetek tudatosulásáról¹⁶.

Az interjú/hospitálás tapasztalatai megerősítést jelentettek...

»A tanárnő az órán nagyon figyelt és állandóan javította a hibákat. Véleményem szerint a tanulók hibáinak kijavítása rendkívül fontos feladat, mert szerintem a hibáinkból tanulunk a legtöbbet, valahogy ezek a dolgok vésődnek bele legjobban fejünkbe.

A tanárnő a „tanítás mint kilégzés” metaforájával rávilágított arra, hogy milyen lényeges a tudás magunkba szívása az egyetemi évek alatt.«

Az interjú/hospitálás tapasztalatai elgondolkodtattak, elbizonytalanítottak...

»Az interjúm elgondolkodtatott az eddigi nézeteimről. Apukámmal készítettem, aki egy falusi iskolában tanít 26 éve. Egészen másképp vélekedik az újfajta tanítási módszerekről, a kooperatív tanításról.

¹⁶ A hallgatói írásmű-részleteket a 2003-2006-os tanévek kurzusdokumentációjából emeltük ki.

Ő is használ természetesen szemléltető eszközöket, videofilmet, képeket, de saját szavaival élve „a tanárt nem cirkuszi mutatványok elvégzésére szerződtek”. Nem lehet mindig a gyerekek kedvét lesni, hogy mikor hogyan tudom szórakoztatni őket. Meg kell tanulniuk, hogy az iskolában kötelességek vannak, nehézségeket kell leküzdeni és a tanulás nem mindig élvezet.

Ez számomra elgondolkodtató volt, hiszen a szemináriumon a csoportomban én kardoskodtam amellett, hogy a gyerekeket le kell kötni órán, megfelelő kreativitással érdekessé kell tenni a tananyagot. De apukám példáit hallgatva ez korántsem olyan könnyű, főleg vidéken, ahol a gyerekek nagy részét a teljes fegyelmezetlenség, érdektelenség jellemzi, nem tudnak önállóan dolgozni, nem tudnak rendesen olvasni, nem csinálják meg a feladatokat.

Fontos volt ez a beszélgetés számomra. Sok mindenem elgondolkodtató. Az eddig felépített képem a tanításról egy ideálkép volt.»

Az interjú/hospitálás tapasztalatai megváltoztatták, amit eddig gondoltam...

»Amikor elkezdődött az első félévem az egyetemen még sok mindent máshogy láttam és gondoltam, mint most. Így van ez a tanításról alkotott véleményemmel is. A szemeszter elején megfogalmazott tanítás-metaforám a tanításról már nem igazán állja meg a helyét. Akkor az iskola számomra nyitott könyvet jelentett, ahol a tanár a könyv, a tanuló az olvasó.

Azóta már rájöttem, hogy a tanítás nem lehet ennyire passzív folyamat. A tanulókat ösztönözni is kell a tanulásra, sőt sokszor kell dicsérni az addig elért eredményeikért, különben, ösztönzés és visszajelzések nélkül nem lesz kedvük a tanuláshoz.

A szemléletem megváltozásához nagyban hozzájárult a hospitáláson szerzett tapasztalatom és a fejlesztési feladat is.»

TANÍTÁS/FEJLESZTÉS: „TANÁRI NAPLÓ” KÉSZÍTÉSE

A következő feladatban a kurzus teljesítéséhez tartozó saját tanítást/fejlesztést, az ehhez kapcsolódó önálló munkát tervezzük meg.

A kurzus záró portfólióba készítendő „Kutatási/fejlesztési” dokumentum másik választási lehetősége (ahogyan az 1. témakörben már megbeszéltük): egy saját önkéntes tanítási/fejlesztési tevékenység bemutatása, elemzése a folyamatot dokumentáló saját „Tanári napló” alapján.

9.5. Feladat

9.5.1.

Próbálja ki magát „tanárként”!

Tervezzen, valósítsa meg, értékeljen és reflektáljon egy 4-5 alkalmat jelentő (4-5 hétig tartó) tanítási/fejlesztési tevékenységet.

Először azt gondolja végig: mit és kit tanítana, fejlesztene szívesen?

- Miről tanítana szívesen, és várhatóan eredményesen? Mit tud jól, mit képes sikerrel megcsinálni? Keresse meg az a területet, azt a témát, amelyről valakinek tanítani

tudna! Keressen olyan tevékenységet, amelyet Ön jól tud, és amely valaki számára tanulásra, fejlődésre alkalmas lehet!

- Kit tanítana szívesen, és várhatóan eredményesen? Keressen a személyes környezetében egy embert: felnőttet vagy gyereket, aki vagy szívesen tanulna, fejlődne, vagy rábeszélhető lenne arra a tanulásra, fejlődésre, amelyet Ön mint tanár tudna neki nyújtani!

9.5.2.

Kérje meg leendő „tanítványát” egy találkozásra, és ajánlja fel a tanulás, fejlődés lehetőségét! Kérje meg arra, hogy az elkövetkező 4-5 alkalommal/hétben az Ön által ajánlott, vagy közösen megtalált témában, tevékenységben fogadja el Önt a tanárának!

Vezessen részletes „Tanári naplót” a tanítás/tanulás, a fejlődés/fejlesztés teljes folyamatáról, írjon le, rögzítsen mindent, ami a tanítási/fejlesztési tevékenység időszakában történik.

Tervezze meg a tanítás/fejlesztés célját, tartalmát, folyamatát, módszereit, eszközeit, várható eredményeit, az értékelés módját!

Valósítsa meg azt a helyzetet, amelyben mindkettőjük számára elfogadottá válik a tanár és a diák szerepe, és megtörténik a tanítás/fejlesztés (közös) megtervezése!

Valósítsa meg a tanítást/fejlesztést, ellenőrizze és értékelje a folyamatban, és a folyamat végén is az elért eredményeket!

Tanítványa engedélyével rögzítheti a beszélgetéseket, a tanítási/fejlesztési alkalmakat, fotókat készíthet, írásos feljegyzéseket gyűjthet a folyamatról annak érdekében, hogy kurzuszáró portfóliójának „Kutatás-fejlesztés” dokumentuma a saját megelégedésére kiteljesedhessen, és egyúttal megfeleljen az értékelési szempontoknak.

Tekintszen vissza a tanítás/fejlesztés folyamatára, és annak eredményeként „Tanári naplójában” a bemutatás dokumentálás mellett elemezze, értékelje és reflektálja is a tanítás/fejlesztés folyamatát!

Példák kurzuszáró hallgatói portfóliókból – a megvalósított tanítás/fejlesztés dokumentumaiból

A saját tanítási-fejlesztési tevékenység megtervezéséhez, ötletek gyűjtéséhez összegzést olvashatnak a tanítás/fejlesztés tartalmáról, tanítványairól, tapasztalatairól. Saját vonatkozó dokumentumuk összeállításához, a tapasztalatok, tanulságok megfogalmazásához – példaként – betekinhetnek hallgatói portfóliók vonatkozó dokumentumaiba.¹⁷

Mit tanítottak a „tanárok”?

Többnyire a saját szaktárgyaikhoz kapcsolódó tartalmakat, a személyes érdeklődésük középpontjában lévő témákat és tevékenységeket, de több esetben előfordult a szabadidős, hobby-tevékenységekhez kapcsolódó tanítás/fejlesztés is.

¹⁷ A hallgatói írásmű-részleteket, illetve azok összegző értékelését a 2003-2006-os tanévek kurzusainak dokumentációjából emeltük ki.

Több esetben annak a tanulássegítési, korrepetálási tevékenységnek a naplózása és értékelése valósult meg, amelyet a hallgatók szívességgént, családi, baráti segítségként vagy pénzkeresetként egyébként is végeztek.

Kik voltak a „tanítványok”?

Többnyire azok, akik vállalták a tanuló, a diák szerepét: családtagok (szülők, testvérek, unokatestvérek); ismerősök (felnőttek, gyerekek); kortársak (barátok, barátnők, szobatársak, lakótársak).

Több esetben azok, akik kérték a tanítást, a fizetésért végzett korrepetálást, vagy a különböző vizsgákra, egyetemi vizsgára, nyelvvizsgára, érettségire, pótvizsgára felkészítést.

Milyen tapasztalatokat fogalmaztak meg? Milyen pedagógiai nézetek tudatosultak?

Az alábbiakban néhány téma kiemelésével, és a témát bemutató hallgatói írásmű részletével ismerkedhetnek meg.

Amikor a középiskolai tapasztalatok felhasználhatók voltak...

1. *»Középiskolai tanárom tanítási módszerét diákként nem szerettük, mert nagyon szigorú volt és sokat követelt, de ma már visszagondolva nagyon jól tette, hisz ha nem követelt volna, nem fejlődtünk volna. A gyakorlatra helyezte mindig a hangsúlyt és nem az elméletre, fontos a sok gyakorlás. Hiszi, hogy minden diák tehetséges, csak meg kell találni benne a tehetséget, és fel kell tudni kelteni az érdeklődését. Szaktárgyai iránt elhivatott, azokat fontosnak tartja, véleményem szerint joggal, mivel a nyelvek tanulása nagyon fontos.*

Az én tanításom során az ő példáját próbáltam követni. A barátomat tanítottam német nyelvre. Az első lépés az volt, hogy megkérdeztem, miben érzi magát gyengének, miben lenne szüksége gyakorlásra. Az igék ragozásával, a múlt idővel voltak problémái, ezért elsősorban ezekre kerestem feladatokat. De tudtam, hogy nem szabad csak egy területre koncentrálni, mert akkor unalmassá válhat az óra, ezért a kommunikációs képességet is fejlesztettük. Csináltunk szövegértést, szituációs játékokat.«

2. *»Úgy éreztem, hogy gimnáziumi tapasztalataim sokat segítettek a tanításban, hiszen amit akkor én is nehezebben tanultam meg, az anyukámnak is gondot okozott először, de szerencsére tudtam neki segíteni, hogy hogyan könnyebb megtanulni azt a részt. Úgy magyaráztam el neki, amilyen módon akkoriban én is rájöttem. És, ha néha nehezen is, de megértette, hogy mit magyarázok. «*

Amikor a középiskolai tapasztalatokat át kellett értékelni...

»A tanítás elkezdése előtt kicsit leültem és átgondoltam, hogy mi lenne a legjobb taktika, hogyan lehetne a legtöbbet kihozni a feladatból és a lehető leghatékonyabban eltölteni ezt a pár alkalmat. Eszembe jutott, hogy gimisként mennyire nem örültünk, amikor kezdő történelem szakos tanárnőnk a lehető legapróbb részletességgel mondta el az óra anyagát, térképet hozott, még szép képeket is, aztán az óra utolsó 5 percébe még a forráselemzést is belesűrítette. Úgy döntöttem, hogy én ehelyett inkább a lassan, de biztosan elvét követem.«

Tapasztalatok a „tanár-diák” kapcsolatáról...

1. *»A tanítást úgy kezdtem, hogy leültem velük, és elmondtam nekik, hogy még nem tanítottam soha senkit, és hogy segítsenek nekem abban, hogy sikeresen megoldjuk ezt a feladatot, ami előttünk van. Megmondtam nekik, hogy nem képzelem magamat okosabbnak, csak én tudok valamit, amit ők még nem. A cél, hogy ezt most megtanulják, én azon leszek, hogy átadjam ezt nekik. Ha úgy érzik, hogy nem jól csinálom, mondják meg és megpróbálom másképp. Megkértem őket, hogy mindig szóljanak, ha nem voltam érthető, és hogy mindig addig fogjuk az egyes lépéseket gyakorolni, amíg mindenki el nem sajátítja, és csak akkor haladunk majd tovább, ha mindenki úgy érzi, hogy azzal az adott résszel megbirkózott.«*
2. *»Rájöttem, hogy nem lehet „haver-haver” alapon oktatni, bizonyos távolságtartásra és ezáltal „poroszosságra” szükség van. Ettől az ember megőrzi a tekintélyét és a szerepek is szilárdan megmaradnak tanár és diák között. A kevésbé szorgalmas diákoknál ezt be kell tartani, ha nem akarjuk, hogy a szavunkat végül semmibe vegyék.«*

Tapasztalatok a tanítás nehézségeiről...

»A tapasztalatom elég vegyes: mindenképpen nehezebb a tanítás, mint előtte gondoltam. Már volt néhány tanítványom, akit spanyolra tanítottam, de ez nehezebbnek bizonyult, mivel a testvéremről volt szó. Meg kellett találnom azt a hangot, amit komolyan vesz, és azokat a témákat, amik érdeklik őt, és így tanulásra tudom ösztönözni. Szembe kerültem azzal a tipikus problémával is, hogy az ember hiába tud valamit már régóta nagy biztonsággal, nem biztos, hogy ezt át is tudja adni.«

Tapasztalatok a tervezés szükségességéről...

1. *»Hetente kétszer tartottam órát, és meglepett, hogy ez mennyi felkészülést igényel. Eleinte még úgy gondoltam, hogy én elég jól tudok angolul, meg ismerem ezt a könyvet, én is ebből tanultam, aztán rá kellett jönnöm, hogy ez nem ilyen egyszerű. Pontosan meg kell tervezni az órát: mit akarok csinálni; miért akarom azt csinálni; meg kell tudni magyarázni a feladatok célját; a gyakorlatok ellenőrzésénél el kell mondani, hogy miért az a jó válasz, és miért nem a másik, a kérdésekre kell tudni válaszolni.*

A másik tapasztalatom az volt, hogy néha más módszereket kellett alkalmaznom, mint terveztem, mert nem mindenkinek felel meg az a módszer, ami nálam bevált.

Azt is el kell mondanom, hogy néha elég nehezemre esett a motiválás, mivel a bátyámnak nem mindig volt kedve nem csak a gyakorláshoz, de egyáltalán az angol órákhoz. Mivel nagyon szereti a mozit, az ő esetében egy beígért mozival, vagy valamilyen mozis feladattal sikerült rávennem az angolorozásra, de attól tartok, hogy ez például egy osztály esetében nem lesz járható út.«

2. *»A feladatot édesanyámmal készítettem, akinek számítástechnikai alap dolgokat tanítottam. Most kerültem először olyan helyzetbe, hogy tudatosan tanítanom kellett valakit. Ez az elején zavaró volt, teljes mértékben meg akartam felelni bizonyos elvárásoknak, amiket magam elé tűztem. Nehéz volt azt a tudást átadni neki, amit eddig összeszedtem, talán azért, mert hiányzott egy rendszer, ami alapján haladhattam volna.*

Sokszor ellentmondásokba keveredtem, ami bántó volt, hisz saját alkalmasságom kérdőjeleződött meg. Az igazság az, hogy nem szántam rá megfelelő odafigyelést, időt, ami majdnem kudarcba fullasztotta a próbálkozásaimat. Időbe telt, míg rájöttem, hogy spontán módon nem tudok valakit megtanítani olyan dologra, amivel ő még sohasem találkozott. Az utolsó két alkalomra már egy kész tervvel mentem, és így talán többet haladtunk, mint az ezt megelőző idő alatt.

A közös nyelv megtalálása is nehéznek bizonyult, hisz a számítástechnika sok angol kifejezést tartalmaz, melyeket, mikor előjöttek a tanítás folyamán meg kellett magyaráznom. Megjegyzem, hogy hiányos angol nyelvismeretem miatt ez is nehézséget okozott.

Édesanyám viszont tökéletes tanuló volt, érdeklődve fogadta az összes órát, és látszott rajta, hogy odafigyel mindenre, amit mondok, együtt halad velem. Nem kellett motiválnom a tanulásra, ami nagy terhet vett le a vállamról, így is megkönnyítve a dolgomat.

Összefoglalva a feladat sok nehézséget okozott számomra. Amiket nem tudtam megoldani, azok kicsit emlékeztettek azokra a helyzetekre, amivel az elmúlt tizenkét év tanulása alatt találkoztam. A tanári felkészültség hiányossága megkeserítheti az órátartást.«

Tapasztalatok a „tanítványokról”...

»Számomra meglepő volt, hogy a gyerekek sokkal okosabbak, mint én azt hittem volna. Annyira tisztán látnak helyzeteket, embereket, hogy teljesen le voltam döbbenve.«

Tapasztalatok önmagamról...

1. *»Rájöttem, hogy tanítással válik a tudás teljesen a miénkké, mert olyan apró dolgok, amik természetesen is, tudatosulnak is bennünk. Azzal, hogy el kell magyarázni, ráeszmélünk bizonyos dolgokra, sokkal alaposabb és mélyebb lesz a tudásunk.*

Tanítványom szerint én inkább magántanárnak lennék jó, de „annak nagyon”. Tetszett neki, hogy nem csak az anyaggal foglalkoztunk, hanem a versekhez kapcsolódó kultúrtörténettel, szituációkkal, és másodlagos információkkal („érdekességekkel”) szórakoztattuk egymást.

A tudásomat nehezen tudom átadni, ezt kellene fejlesztenem. Ezenkívül nem vagyok elég erélyes, nem tudnék fegyelmet tartani.

Részemről még ma is nehezen tudnám tanárként elképzelni magam, de egyre inkább szokom a gondolatot. «

2. *»Egyik barátomat tanítottam szeptember végétől november végéig, a téma történelmi volt: Róma felemelkedése a kezdetektől a principatusig; főleg a hadtörténetre kihegyezve. Mivel ő inkább a reál tárgyak iránt érdeklődik, már az elején tudtam, hogy nem lesz könnyű dolgom.*

Habár lelkesedtem az ötletért, hogy Rómáról taníthatok, valahogy mégsem terveztem meg a fejlesztési program elején a dolgok menetét. Még október közepén sem tudtam pontosan, hogy időben meddig akarok eljutni az anyagban. Az órákra viszont mindig készítettem vázlatot, s ennek segítségével viszonylag gördülékenyen zajlottak le; november végére már – úgy érzem – egészen jól beletanultam a kisórák tartásába.

A hosszú távú tervezés kimaradt a számításaimból, egy-egy óra távlatára viszonylag jól felkészültem. Ha az óra az én szobámban volt megtartva, próbáltam rögtönözni valamiféle papírtáblát a szekrényemre, hogy a nehezebb idegen szavakat vagy neveket arra írjam föl. Rendszeresen használtam térképet is, könyvekből pedig képeket vettem segítségül az illusztrációhoz.

Igyekeztem időnként – kérdések segítségével – felhívni a „tanítvány” figyelmét azokra a dolgokra, amiket tud, hogy ezáltal lelkesítsem; és valóban, ilyenkor egy időre jobban odafigyelt, aktívabb lett.»

Tapasztalatok a kurzusról...

»A Bevezetés a pedagógiába»¹⁸ című óra nem hiába az első kurzus az egyetemi tanárképzés sorában. Bármily furcsa ez nekem az utolsó lett. A szigorlat előtt pár nappal elgondolkodom azon a dolgozat keretében, hogy mit is tanultam, illetve mi is lett volna a helyes sorrend a tantárgyak felvételét illetően. Az jutott eszembe, hogy az esetem olyan, mint azé a magasugróé, aki úgy ugorja át a 2 méteres rudat, hogy az 1 métereset soha nem próbálta.

Sok okos dolgot tanultam, de soha nem tártam fel a bennem szunnyadó tanárt, nem gondolkodtam el saját nézeteimről, és nem mértem fel, hogy mennyi bennem a múltból hozott emlékek súlya, ezek mennyire pozitívak illetve negatívak.

Ez az óra tette lehetővé, hogy átgondoljam ezeket, és most megpróbálom érthetően, és életemben először számomra is olvashatóan leírni.

Magyar-történelem szakos hallgató vagyok, így a tanári órák mellett szakmódszertanon is vettem már részt. Szerencsére olyan tanárok keze alá kerültem, akik teljesen másként gondolkodtak a tanári hivatásról, mint ahogy én tapasztaltam. Találkoztam már a kooperatív tanítás, a reflektív tanítás, a kompetencia, a kulturális autizmus fogalmakkal, tehát tanárainm bepillantást engedtek korunk nagy tanítási-tanulási válságába, és megmutatták, hogy melyek azok a lehetőségek, melyekkel ki lehetne lábalni. Érdeklődve figyeltem őket, mert tudom, hogy meg akarom tanulni a tanármesterséget.

Furcsa, de ha visszagondolok diákéveimre, a most lépen-nyomon hangoztatott problémák, mintha elevenen élnének képzeletemben. Tudom milyen: unatkozni az órán, nem érteni semmit, rettegni a feleléstől, megfélelni a tanár elvárásainak stb.

Az emberek többsége vagy azért szeretne tanár lenni, mert annyira jó, vagy azért, mert annyira rossz tanára volt. Nekem mindkettőből volt részem. Amellett, hogy érdeklődtem mindkét szakom iránt, fontos szerepet játszott az is, hogy történelem tanárom tanítási módszere nagyon szimpatikus volt nekem, és az, hogy úgy éreztem, magyar tanárom olyan botrányosan rosszul tanít, hogy meg kell mutatnom, hogyan is kell ezt csinálni.

A Bevezetés a pedagógiába tényleg egyfajta bevezetés mindenkinek a saját pedagógiájába. Az első órán megfogalmazottak derült égből a villámcsapásként értek. Még soha nem került szóba, hogy mennyire befolyásolja kialakuló tanárszemélyiségemet az, hogy milyen élményekkel kerültem el idáig.»

¹⁸ A korábbi években „Bevezetés a pedagógiába” volt annak a kurzusnak a neve, amely a hallgatók diáktapasztalataiból kialakult pedagógiai nézetek, azaz a „saját pedagógia” feltárásával támogatta a tanárrá válás első lépéseit.

9.6. Feladat

9.6.1.

Megnézheti a „Holt költők társasága” című filmet, vagy elolvashatja a film alapját jelentő regényt. (N. H. Kleinbaum: Holt Költők Társasága. Lazi Könyvkiadó, Szeged, 2008.)

9.6.2.

Ha ismeri a filmet vagy olvasta a regényt, akkor a tanári gondolkodásmód és az osztálytermi gyakorlat összefüggéseihez kapcsolódó kiegészítéseit, reflexióit megoszthatja a csoport egészével.

9.6.3.

Az alábbi ajánlók ösztönözhetik Önt arra, hogy:

- (1) megtekintse a filmet és/vagy elolvassa a regényt,
- (2) filmajánlót és/vagy könyvajánlót írjon és azokat felhasználja portfóliójában.

A film

»Ifjú lelkeket lángra lobbantó külön tanárember kezdi meg varázslatos működését 1959-ben a Welton Akadémia ódon falai között. Lapról lapra tépeti szét diákjaival a tankönyvet, mert azt akarja, hogy felfedezzék: életük maga a költészet. A felismerés egyeseknek életre szóló szerelmet, másoknak tragédiát hoz. A hagyománytisztelő iskolában pedig tanyát ver a lázadás szelleme.«

Forrás: http://www.port.hu/pls/fi/films.film_page?i_film_id=1088 [Letöltve: 2011. május 20.]

A regény

»Régóta tudom, hogy a szépirodalmi művek és a filmek gyakran érzékletesebben tárják fel az iskola világának problémáit, mint a pedagógiai elemzések. (...)

A nyolcvanas évek végén született egy különös hangulatú amerikai film Peter Weir rendezésében, a Holt költők társasága, amelynek pedagógiai vonatkozásait – a most elolvasott akkori kritikák tanúsága szerint – alig-alig vette észre a közvélemény. Bevallom, bennem sem keltett mélyebb szakmai impressziókat a konzervatív amerikai középiskola rideg világa és az ettől gyökeresen eltérő pedagógiai elveket valló tanár közti konfliktust idéző történet. Idén nyáron azonban kezembe került a film alapjául szolgáló, azonos című Kleinbaum-regény, amely döbbenetes erővel mutatja meg, mit jelenthet egy rideg, tekintélyelvű iskolában a liberális pedagógiai elveket valló és azt a gyakorlatban érvényesíteni kívánó fiatal tanár jelenléte.«

Forrás: Schüttler Tamás: Szerkesztés közben... Új Pedagógiai Szemle, 2006, 7-8, 3. o.

A 9. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

9.7. Feladat

9.7.1.

Tervezzén saját feladatot/feladatokat a 9. témakör értékelésére!

9.7.2.

Kiscsoporton belül osszák meg egymással feladatterveiket, és oldják is meg a feladatokat!

9.7.3.

Néhány feladatot ismertessenek, és a legfontosabb tanulságokat osszák meg a csoport egészével!

9.8. Feladat

9.8.1.

Töltse ki az 1.5. feladat TTM táblázatának 9. témakörhöz kapcsolódó „Megtanultam” oszlopát!

9.8.2.

A „Megtanultam” oszlopba írtakhoz, valamint a 9. témakör feldolgozásának tanulási folyamatához kapcsolódóan a következő észrevételeket, tapasztalatokat, értékelő megjegyzéseket fűzöm:

10. A TANÁRI MESTERSÉG TANULHATÓSÁGA

CÉLOK

A tanárrá válás elsődleges megközelítése

Tanulható-e a tanári mesterség? – A lehetséges válaszok átgondolása

A tanárrá válás, a szakmai fejlődés folyamatának áttekintése

A 10. tanulási egység témái

A tanárrá válás elsődleges megközelítése

Tanulható-e tanári mesterség?

A tanárrá válás, a szakmai fejlődés

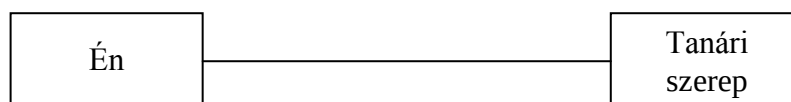
A TANÁRRÁ VÁLÁS ELSŐDLEGES MEGKÖZELÍTÉSE

Már a tanárrá válás folyamatának első állomásainál célszerű elgondolkodni azon, milyen összefüggéseket találunk saját énünk és leendő tanári szerepelvárásaink, a tanári szerepre vonatkozó nézeteink között. Gondolhatunk értékrendre, tulajdonságokra, attitűdökre, képességekre, stb. A feltárt összefüggések, a mögöttük meghúzódó megfontolásaink, a belőlük levonható következtetéseink nagyban megalapozhatják azt, milyen irányban, milyen utakon tesszük meg lépéseinket tanárrá válásunk útján.

10.1. Feladat

10.1.1.

Önálló munkában készítsen fogalomtérképet oly módon, hogy a középpontba az „Én” ————— „Tanári szerep” fogalompárt helyezze!



10.1.2

Hasonlítsák össze elkészült fogalomtérképeiket! Vizsgálják meg szerkezetüket, elemezzék a fogalompár egyik és másik tagjához kapcsolódó, illetve a fogalompárokat összekötő szavakat és kifejezéseket!

10.1.3.

Tapasztalataikat, összegző megállapításaitat tárják a csoport egésze elé!

TANULHATÓ-E A TANÁRI MESTERSÉG?

Úgy a pedagógiai szakirodalomban, mint a szakmai „köznyelvben” időről időre, úgymond örökzöld témaként bukkan fel a „tanulható-e a tanári mesterség” dilemmája. E kérdésre adható lehetséges válaszainak mérlegelése, megfogalmazódó álláspontja ugyancsak jelentősen befolyásolhatja tanárrá válásának „szakmai élettörténetét”.

E kurzus keretében a következő feladat segítségével, a *sarkok*  tanulási vitatechnika alkalmazásával keresheti meg lehetséges válaszait és gyűjthet érveket azok alátámasztására.

10.2. Feladat

10.2.1.

Gondolkodjon el a fenti kérdésen, és tapasztalatai, háttértudása mozgósításával, felhasználásával alakítsa ki álláspontját!

Rögzítse írásban tételmondatát, és az azt alátámasztó érveket!

10.2.2.

Foglalják el a terem négy sarkát azok, akiknek a véleménye legközelebb áll az alábbi lehetőségekhez:

- (1) NEM – a tanári mesterség egyáltalán nem tanulható
- (2) nem – a tanári mesterség alapvetően nem tanulható, bár...
- (3) igen – a tanári mesterség alapvetően tanulható, de...
- (4) IGEN – a tanári mesterség teljes mértékben tanulható

10.2.3.

Osszák meg egymással véleményüket és érveiket azok, akik hasonló véleményt képviselnek, és most egy „sarokban” foglalnak helyet!

Alakítsák ki a véleményüket kifejező tételmondatot, és építsenek fel egy közös érvrendszert a saját álláspontjuk mellett a többiek meggyőzése érdekében!

10.2.4.

A csoportok szóvivői adják elő csoportjuk álláspontját!

Ezután a csoportok tagjai is fejtsek ki véleményüket, egészítsék ki az elhangzottakat, sorakoztassanak további érveket és ellenérveket, tegyenek fel kérdéseket saját álláspontjuk védelme, illetve mások álláspontjának cáfolata érdekében!

10.2.5.

A vita befejezéseképpen mindenki önállóan gondolja újra eredeti álláspontját, és készítse el azt a „Zárónyilatkozatot”, amely egyéni véleményét és érvrendszerét tartalmazza!

10.2.6.

Értékelje önállóan a vitában való saját részvételét, vitakészségét az alábbi önértékelési táblázat kitöltésével!

10.2.7.

További forrásokkal (szakirodalom, tapasztalatok felhasználásával) kiegészített, újabb érveket tartalmazó „Zárónyilatkozat”, a (tételmondat(ok) és a saját érvrendszer bemutatása, elemzése, értékelése; valamint a vita és a vitában való saját részvétel értékelése, elemzése a kurzuszáró portfólió egyik dokumentuma lehet.

A VITAKÉSZSÉG ÖNÉRTÉKELÉSE ÉRTÉKELÉSI TÁBLÁZATTAL¹⁹

KIVÁLÓ	MEGFELELŐ	NEM MEGFELELŐ
Határozott álláspontom alakult ki a kérdésről, amelyet meg is fogalmaztam a többiek számára.	Nem alakult ki határozott álláspontom a kérdésről, de van néhány érvem ellene és mellette is. Ezeket el is mondtam a vitában.	Tanácsstalan voltam a kérdésben, kívül maradtam a vitában, nem fogalmaztam meg semmilyen véleményt.
A vitában az álláspontomat alátámasztó érveim közül ki tudtam válogatni és össze tudtam kapcsolni („ezért”, „így”, „ebből fakad”, „ennek feltétele”, „például”, „ebből következik”, „mindez bizonyítja”) a szerintem leghatásosabbakat, vita közben új érvek is eszembe jutottak.	A vitában több érvet is meg tudtam fogalmazni, és menet közben új érvek is eszembe jutottak.	Nem tudtam érveket mondani egyik álláspont mellett vagy ellen sem, vagy volt néhány érvem, de bizonytalan voltam bennük, így inkább nem tettem közzé azokat.
Kérdéseket tettem fel, hogy pontosan értsem a másik álláspontot képviselők érveit.	Kérdéseket tettem fel, ha valamit nem értettem.	Nem kérdeztem.
Kérdéseket tettem fel, hogy rámutassak a másik álláspont gyengeségeire.	Nem tudtam olyan kérdéseket feltenni, amelyek megzavarták a vitapartnert.	Ha kérdeztek, megpróbáltam válaszolni.
Figyeltem arra, hogy világosan, meggyőzően és hatásosan érveljek (szófordulatok, változó mondattartalmak, szemléletes és életszerű példák, testbeszéd, prozódiai eszközök).	Többször kaptam vitapartnereimtől arra vonatkozó kérést vagy kérdést, hogy ismételjem meg, fejtsem ki világosabban gondolataimat.	Csak arra tudtam figyelni, hogy ha kérdeznek, én is mondjak valamit.
Nyitott voltam a vitapartnerek érveire, megfontoltam, és ha lehetett, elfogadtam azok igazságát.	Hajthatatlan voltam álláspontom védelmében.	A vita végére sem tudtam saját álláspontot kialakítani az elhangzott érvekkel kapcsolatban.

¹⁹ Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9-12. évfolyamában. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 193-194. oldalakon megtalálható önértékelési táblázat alapján

10.3. Feladat

10.3.1.

A „tanulható-e a tanári mesterség” probléma további mérlegeléséhez a 10.2 Feladat megoldása során megfogalmazott érvek további kiteljesítéséhez tanulmányozhatja – akár egyénileg, akár pármunkában, akár kiscsoportján belüli munkamegosztásban – az alábbi, szakirodalomból kiemelt szövegrészleteket.

10.3.2.

A *T-táblázat*  tanulási technika segítségével gyűjtsön a szöveg(ek)ből érveket a kérdés igenlő vagy nemleges válaszaihoz! Az érveket és ellenérveket a feladat után található T-táblázatban rögzítse!

TANULHATÓ-E A TANÁRI MESTERSÉG?	
IGEN	NEM

1. szöveg

»Az egyik meglehetősen elterjedt felfogás képviselői szerint pedagógusnak születni kell. Azaz vannak bizonyos velünk született adottságok, amelyek predesztinálnak a pedagóguspályára. Ha ezekkel rendelkezünk, akkor – függetlenül képzettségünktől – eredményesek leszünk, de ha nem adatott meg számunkra, hogy ilyen képességekkel rendelkezünk, akkor mindenféle erőfeszítés hiábavalónak bizonyul, eredményeink igen haloványak lesznek.

Amennyiben elfogadjuk ezt a felfogást, nem marad más hátra, mint hogy kiválasszuk a pedagóguspályára a megfelelő adottságokkal rendelkező személyeket. Ennek a megoldása – függetlenül attól a tényről, hogy az alapjául szolgáló elméleti felfogást magunkévá tesszük-e vagy sem – van egy súlyos gyakorlati akadálya: nincsenek olyan számban „született pedagógusok”, mint amilyen számban szükség lenne rájuk. S a pedagóguspálya megbecsültsége világszerte sem vonzza magához az összes „született pedagógust”, vagyis kénytelenek vagyunk olyan jelölteket is képezni, akikben az adottságok csak kisebb mértékben vannak meg.

De elméletileg sem igazolt az a tétel, hogy a pályaalkalmasságot bizonyos veleszületett tulajdonságok ilyen mértékben determinálnák. Nem tagadva ezen adottságok meglétének hasznosságát, jelentőségét, azt valljuk, hogy több vagy kevesebb képzéssel a különböző adottságú személyekből is válhatnak eredményes pedagógusok.«

Forrás: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 80-81. o.

2. szöveg

»Egy, nem jelentéktelen tudósok által képviselt álláspont szerint a szaktudományi felkészültség a szükséges és elégséges feltétele az eredményességnek. Vagyis ha valaki jól elsajátítja a történelmet vagy az irodalmat, akkor azt a tárgyat eredményesen is fogja majd tanítani, sőt ennek következtében tanítványai el is fogadják, és így hatni tud a személyiségükre, fejlődésükre. Ez az álláspont is sok igazságot tartalmaz. Annyit mindenképpen, hogy a megfelelő, magas színvonalú szaktárgyi tudás szükséges feltétele az eredményességnek.

Az is igaz, hogy jó néhány kiemelkedő adottságú személy számára – s az ő példájukra szoktak ezen álláspont képviselői hivatkozni – a megfelelő szakmai tudás elegendő is az eredményességhez. A valóság azonban az, hogy az átlagos képességekkel rendelkező személyek számára a szakmai tudás csupán szükséges, de nem elégséges feltétele a hatékonyságnak.

Mire van akkor még szükség? Evidensnek tűnik az a válasz, hogy megfelelő pszichológiai és pedagógiai ismeretekre. Gyakorta találkozunk azonban azzal a jelenséggel, hogy pszichológiából és pedagógiából remekül vizsgázó pedagógusjelöltek sikertelenek a pályán. Nemzetközi tapasztalatok, vizsgálatok is azt bizonyítják, hogy nincs szoros összefüggés, korreláció a pszichológiai és pedagógiai ismeretek és a pedagógiai eredményesség között.«

Forrás: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 80-81. o.

3. szöveg

»Steiner megkérdezte hallgatóit. El tudnak-e képzelni egy festőt, aki esztétika könyvből próbálja kiolvasni, mit is kellene festenie és hogyan. Erre a festőre hasonlítana a tanár, aki pedagógiából szeretné megtudni, hogy mit is kell csinálnia az iskolában a gyerekekkel, hogyan kell, hogyan lehetséges léteznie közöttük.

A színek, az anyagok és technikák tanulmányozása már közelebb vinné a festőt a feladatához, – persze az eredményt senki sem garantálhatja.

A gyerek élettani, lélektani, antropológiai tanulmányozása a tanárt is közelebb viheti feladatának megoldásához.

Aztán: az eszközök. A tanár eszköze nem az írásvetítő, netán a tankönyv, vagy pláne tanmenet, tanterv.

Nem. A tanár eszköze: saját személyisége.

Ez az, amivel hat.«

Forrás: Vekerdy Tamás: A tanítás tanulása? (Szubjektív széljegyzetek.) In: Felnőttek és gyerekek – Mit akarunk egymástól? Pszichológiai széljegyzetek. Saxum, Budapest, 2006, 206. o.

4. szöveg

A pedagógusok mindenesetre különleges, minden más foglalkozás-csoporttól különböző helyzetben vannak a szakmatanulás során: talán ez az egyetlen foglalkozás, amely művelhető úgy, hogy művelője soha sehol máshol nem szerzett társadalmi és szervezeti tapasztalatokat, csak iskolában. Ezért a pedagógus mesterség kialakulásában talán más szakmákénál is nagyobb jelentősége van a szereptanulásnak, az utánzásnak.

A pedagógus pálya választásáról hozott döntések viszonylag fiatalon, sokszor még gyerekkorban történnek, s nagy szerepe van bennük egy-egy tanáregyéniségnek, példaképnek. Ettől a (korai vagy éretten hozott mindegy) döntéstől kezdődően az előrehaladáshoz nem kell más, mint megfelelő iskolai (tanulmányi) teljesítmény. Ez az elvárásrendszer kialakít egy – már a mesterséggyakorlás során elvárt, latensen jelentkező – iskolai viselkedésmintát, tanár, tanulószerepre egyaránt.

A pedagógusképzésben e latens viselkedésminta felszínre hozása, értelmezése, autonóm korrekciójához szükséges ismeretek és személyes támogatás az egyik (ha nem a legjelentősebb) feladat, ami a mesterségbeli tudás formálását illeti. (...)

Forrás: Pöcze Gábor (szerk.): A pedagógus szakmához tartozó képességek. Szöveggyűjtemény, egyetemi jegyzet. Okker Oktatási Iroda, Miskolc, 1996, 9. o.

A TANÁRRÁ VÁLÁS, A SZAKMAI FEJLŐDÉS

A „Pedagógiai nézetek” program utolsó tematikus témakörének záró témájához érkeztünk. Ez a téma töltheti be a program során eddig tanultak/tanítottak szintetizálásának szerepét, s egyúttal hidat is kíván nyújtani a tanárrá válás, a szakmai fejlődés útjának további szakaszai felé.

Annál is inkább, mivel – ahogy erre Falus Iván felhívja a figyelmet – a „pedagógussá válás” folyamata jóval az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, és sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki²⁰. Bizonyára egyetértenek alábbi gondolataival is, miszerint „nagy hibát követ el az a pedagógusképzés, amelyik magát a pedagógussá válás folyamatának kezdő pontjaként képzelel el. Legalább ekkora hiba az, ha a képzés befejezését a pedagógussá válás folyamatának végpontjaként értékelik. Ma már világszerte úgy gondolkodnak a pedagógusképzésről, mint amelyik szervesen folytatódik a gyakornoki szakaszban, majd a pedagóguspályát végigkísítő továbbképzési rendszerben.”²¹

A szakirodalom a pedagógusi pályáiv jellemzéséhez három szakaszt különít el: a pályára előkészítő képzés, a pályára való belépés, a pályán való működés szakaszait. A nemzetközi szakirodalomból „három P”-ként ismert fogalmat, az angol elnevezés alapján „initial, induction, in-service education” fázisokat Nagy Mária „három B”-ként, vagyis „bevezető, betanító, benntartó képzésként” is megjeleníti tanulmányában.²²

Az eddigi témakörök feladatainak feldolgozása során már Ön is megtapasztalta, milyen befolyást gyakorolnak a pedagógia nézetekre, a pályaválasztásra a gyerekként/diákként megélt élmények, tapasztalatok. Mondhatjuk azt is, hogy a tanárrá válás „szakmai előtörténeteként” tételezhetők ezek a gyermek- és diákevek. Nevezhetjük ezt az időszakot a „tanárrá válás, a szakmai fejlődés” lehetséges első, „felvezető” szakaszának.

A következő szakaszban, vagyis a pedagógusképzésben elméleti és gyakorlati kurzusok keretében kerül sor a szakmai tudás alapozására, a szakmai kompetenciák (attitűd-, ismeret- és képességrendszer) fejlesztésére, s nem utolsósorban azok iskolai terepen, pedagógiai praxisban történő kipróbálására, továbbfejlesztésére.

A pályára belépés szakaszában kezdő tanárként szerzett tapasztalatok (sikerek, eredmények, problémák) megéléséhez, megértéséhez és feldolgozásához a tanárképzési programok, a

²⁰ Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004, 3, 359. o.

²¹ Falus Iván, i.m. 360. o.

²² Nagy Mária: Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 2004, 3, 376. o.

tanárképzés folyamata meghatározó módon tud hozzájárulni. Többek között azzal, milyen szakmai kommunikációra és kooperációra, milyen szakmai problémák megoldására, milyen egyéni és csoportos alkotó feladatok megvalósítására, miféle produktumok létrehozására nyílt lehetőségük. Miként lehettek kezdeményezői, részesei saját pedagógia nézeteik előhívásának, saját tanulásuk/tanításuk tervezésének, megvalósításának és értékelésének. Miként, milyen szituációban, milyen problémamegoldások során, milyen alkotó feladatokban találkoztak mások másfajta nézeteivel, szempontjaival. Milyen alapozást, támogatást kaptak ahhoz, hogy készek és képesek legyenek a másokkal való hatékony és eredményes együttműködésre.

Mint minden más szakmában, a pedagógus mesterségben is nélkülözhetetlen a folyamatos önképzés és szakmai továbbképzés. A szakmában különös jelentősége van a szakmai fejlődésben való elkötelezettségnek. Ma már nem lehet eredményes az a pedagógus, aki az ismeretek átadásának dominanciáját részesíti előnyben, és nem fordít elég gondot a tartós, sokféle szituációban alkalmazható tudás megszerzésének folyamatára, az önálló tanulásra, a diákok attitűd-, ismeret és képességfejlődésének és fejlesztésének támogatására, a diákok „autonóm tudásszerző folyamatainak” ösztönzésére, irányítására. Mindebből következik az is, hogy a szerepelvárásoknak akkor tehet eleget a gyakorló pedagógus, ha maga is figyelmet fordít arra, hogy saját autonóm szakmai tudásszerző folyamatait, saját szakma attitűd-, ismeret- és képességrendszerét folyamatosan karban tartja, reflektálja, továbbfejleszti. A tanári pályát kísérő önképzések, szakmai műhelyek és továbbképzések a tanári gondolkodás, nézetrendszer átgondolását, a tanári gyakorlat folyamatos kontrollját, fejlesztését, szükség szerinti módosítását, megváltoztatását hívhatják elő, ezáltal szolgálva a szakmai fejlődést.

Az alábbi – a *vándorló csoportok*  tanulási technikával feldolgozandó – feladatban kiscsoportonként léphetnek be a „tanári szakmai előtörténet és élettörténet” egyes szakaszaiba.

10.4. Feladat

10.4.1.

Válasszanak ki kiscsoportonként egyet a tanárrá válás, a szakmai fejlődés folyamatának alább megjelölt szakaszai közül!

- (1) Személyes és iskolai tapasztalatok
- (2) Tanárképzés
- (3) Pályakezdés
- (4) Önképzés, továbbképzés

Készítsenek poszttert a választott szakaszcsoportról oly módon, hogy szemléletesen (képpel, rajzzal, szövegszerűen) jelenítsék meg az adott szakasz lényegességét, jellemzőit, jelentőségét, funkcióit, elvárásait, lehetőségeit, problémáit, veszélyeit, stb.!

10.4.2.

Páronként olvassák el az adott szakaszhoz tartozó, alább található két szöveget!

Egymással egyeztetve foglalják össze a szöveg számukra meghatározó mondanivalóját, üzenetét, és ezt a tudásukat osszák meg a másik párossal!

10.4.3.

A pármunkák tapasztalatainak kiscsoportos egyeztetése után, ha szükségét érzik, egészítsék ki, módosítsák poszttereiket!

I. FÁZIS: SZEMÉLYES ÉS ISKOLAI TAPASZTALATOK

1. szöveg

»A pedagógusképzéssel foglalkozó szakirodalom előszeretettel hivatkozik az iskolában eltöltött több ezer óra élményeinek jelentőségére. S való igaz, nincs egyetlen szakma sem, amelyre vonatkozóan a pályaválasztást megelőző időszakban ennyi benyomás érhetné a tanulót. Naponta tucatnyi pedagógiai hatás következményeit van szerencséje minden éles szemű tanulónak saját bőrén vagy társait megfigyelve, érzékelnie, elemeznie. Ezek az élmények jelentős szerepet játszanak a képző intézménybe belépő tanuló „értékelő rendszerének” kialakulásában. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a hallgató belépő értékelő rendszerének, vagy ahogyan gyakorta megfogalmazzák nézetrendszerének jelentős, domináns szerepe van a későbbi ismeretszerzésben, a gyakorlati készségek, kompetenciák kialakulásában.

Amennyiben „csupán” az iskolai tapasztalatok – egyébként igencsak jelentős nézetformáló szerepére – lennénk csak tekintettel, a pedagógusszemélyiség kialakulásának egy másik, igen jelentős tényezőjéről megfeledkeznénk. Gondoljunk csak arra, hogy a pedagógus olyan személyiségvonásai és alapvető képességei, mint az empátia, a tolerancia, a konfliktusok kezelése, a másik ember tisztelete, a hitelesség, a hatékony kommunikáció, jelentős mértékben az iskolai falain kívül, a családi, rokoni, baráti környezetben, annak hatására alakulnak. A hatékony pedagógusnak ezek a személyiségjellemzői jelentős szerepet játszanak a mindennapi tevékenységben, a pedagógiai munka eredményességében. «

Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata. Educatio, 2004. 3, 359. o.

2. szöveg

»Írj húsz perces szabad esszét, az alábbi nyitott mondatot folytatva!

A történelemóra számomra....

„... azt a világot és azt a valóságot mutatja be, amely a múltban létezett. Számtalan olyan eseményt mutat be, amely az emberek életében sorsdöntő volt, és néha kihat a mára is. Szerintem fontos, hogy az ember tudjon tanulni a múlt eseményeiből, hogy alakítani tudja a jövőt. Valamint lehetőséget ad arra, hogy egymást segítve haladjunk a tananyagban a csoportmunkával.

Igaz, néha egyben túl monoton, és nehéz jegyzetelni, mert a kistanár elharapja a szavak végét, vagy nem emeli ki a fontos részeket, s így lemaradok. A tankönyv nem nyújt segítséget az órai anyag elsajátításában, mert igen hiányos. Az óra színvonalával elégedett vagyok, fegyelmezett, de azért nem unalmas, mert nekünk is lehetnek hozzászólásaink az anyaghoz, s így felkelti a figyelmet.

A csoportmunkákat szeretem, mert így a többiek segítségével jobban fel tudom dolgozni az anyagot, mint egyedül, mert össze tudom hasonlítani, mit felejtettem ki a jegyzetemből. Szerintem egy jó óra, mert nem csak abból áll, hogy ülünk és jegyzetelünk, hanem mi is részesei vagyunk az órának.”

»Írj húsz perces szabad esszét, az alábbi nyitott mondatot folytatva!

Az irodalomóra számomra...

„... nem csak egy tanóra a többi között. Örülök, hogy jó módszerrel tanítják nekem az irodalmat, úgy értem, nem félve megyek be az órára, hogy melyik kérdésre nem tudom a választ, hanem addig kérdez a tanárnő, amíg nem tudom kitalálni a már megszerzett tudásomból kigondolva a választ. Számomra az a legjobb, hogy a saját kreativitásomat nem nyomja el a tanári hatalom vagy erő, szóval én képzelem el magamnak például egy vers értelmét és nem a tanár erőszakolja rám a vers azon jelentését, amit számára jelent.

Az órák megszervezettsége és egyáltalán a stílusa nekem nagyon tetszik, mert sokkal lazább egy másik tantárgynál, mégis szerintem könnyebben tanulom meg az irodalmat, mint más tantárgyat.

Számomra tényleg valamiféle szellemi szabadságot jelent az, hogy magam jövők rá művek elemzése közben azok értelmére, vagy egy-egy korszak tanulása közben kiépíthetem a gondolataimmal az adott kor jellemzőit, így saját magamat is ott érezhetem, ha nagyon elmerülök benne.

Az órák menete is a diákok érdekeit szolgálja. Jó, hogy nem gépiesen tanulunk, és egy kicsit talán ki is tudunk kapcsolódni, egy műről, egy korról, így bevezetve saját magunkat a műfajba.”«

Forrás: Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. kötet. PTE BTK Tanárképző Intézet, Pécs, 2003, 128-130. o.
<http://pedtamop412b.pte.hu/menu/40/26>

II FÁZIS: TANÁRKÉPZÉS

1. szöveg: A hagyományos és korszerű tanárképzés

»A hagyományosnak tekinthető tanárképzés keretei között – s ez ma még tipikusnak tűnik hazánkban is, Európa más országaiban is – a képzésnek egy, alapvetően az elméleti tárgyak rendszerét követő felépítése alakult ki. A különböző pszichológiai, pedagógiai tárgyak, majd a tantárgy-pedagógiák és az iskolai gyakorlat alkotja a képzés gerincét. A tárgyak egy részéhez, részben indukciós célzattal, az egyes témákat megelőzően, de nagyjából az elméleti ismeretek alkalmazásának céljából, az egyes anyagrészeket, tantárgyakat követően, különféle gyakorlatok társulnak. (...)

A korszerű tanárképzés:

1. Céljának tekinti a tanárjelöltek, tanárok meglévő nézeteinek megváltoztatását.
2. Ennek érdekében feltárja, nyilvánvalóvá teszi a tanárjelöltek rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, tudását.
3. Olyan elméleti megállapításokat, tényeket, gyakorlati példákat, nézeteket tesz hozzáférhetővé, amelyek alapján a tanár felismeri saját gyakorlatának, nézeteinek hiányosságait.
4. Csoportos megbeszélések, reflexiók segítségével módot ad a fenti felismerések megfogalmazására, az eltérő nézetek ütköztetésére, s mindezek segítségével saját nézeteik módosítására.
5. Lehetőséget teremt a stratégiák, módszerek, eljárások gazdag választékának tapasztalati tanulás keretében történő felfedezésére, megismerésére, elsajátítására.

Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata. Educatio, 2004, 3, 362., 364. o.

2. szöveg: A nézetek szerepe és változása

Mit hisznek a tanárjelöltek, és mi történik a képzésben? (1)

»Sok tanár(jelölt) (...) szentül hisz abban, hogy az igazán jó középiskolai oktatás azonos az előadás formájában történő magyarázattal. Ehhez a vélekedéshez azok a nyelvben használatos metaforák is jelentős mértékben hozzájárulhattak, amelyeket az eszmék, gondolatok és érzelmek átadásával kapcsolatban használni szoktunk.

A tanárjelöltek azt hiszik, a tanár igazi feladata az, hogy világosan elmagyarázza a dolgokat, mivel ezt tapasztalták, amikor még maguk is diákok voltak. A tanárképzők ugyanakkor arra akarják ráébreszteni őket, hogy az oktatás elsődleges célja, hogy a diákok tanuljanak és megértsenek. Ez a fogalom csaknem teljesen hiányzik a tanárjelöltek nagy részének a tanítással kapcsolatos nézeteiből.

A tanárképzők persze rávehetik a tanárjelölteket, hogy ha mód van rá, alkalmazzák a csoportos munka vagy a megvitatás módszerét, hogy ezzel tanulási lehetőséget teremtsenek a diákok számára. Ahhoz azonban, hogy a felfogás és a cselekvések ennyire megváltozzanak, a felfogás és hozzá kapcsolódó tanítási készségek radikális újrastrukturálására van szükség. «

A nézetváltozás/nézetváltoztatás „fokozatos megközelítés” modellje (2)

»A fokozatos megközelítés nagy hangsúlyt fektet az előzetes hitek, nézetek feltárására, emellett maximálisan tiszteletben tartja tanárjelöltek személyiségét és autonómiáját. A tanárjelöltek a feladatok megoldása során önállóan dolgoznak, és tapasztalataik fényében és a társaikkal folytatott viták során vagy átalakítják nézeteiket, vagy sem, ezt maguk döntik el.

Nem kényszerülnek arra sem, hogy ha nem győzi meg őket a szakirodalom vagy tapasztalataik, akkor is azt bizonyítsák tanáraik előtt, hogy ők „megtértek”. Ezzel a megközelítéssel kapcsolatban tehát nem merülhetnek fel etikai aggályok. Egyben a jelöltek megtapasztalják a tudás önálló konstruálásának örömeit, nehézségeit is.

A modell elvárja a kritikai, önálló gondolkodást. Jó ízelítőt ad a jelölteknek arról, milyen konstruktivista alapokon nyugvó, a tanulói aktivitásra, autonómiára építő oktatás, tehát mintegy modellálja is az elvárt tanári magatartásmódot. «

Forrás: Wubbels, Theo: Hogyan változtassuk meg a tanárjelöltek felfogását? In: Szabó László Tamás (szerk.): Didaktika szöveggyűjtemény. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem, Debrecen, 2005, 235. o. (1. rész)

Forrás: Kimmel Magdolna: A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, 2007, 34. o. (2. rész)

III. FÁZIS: PÁLYAKEZDÉS

1. szöveg: A tanári pályán eltöltött első két év tapasztalatai

»... maximálisan kihasználtam ezt a két nagyon sűrű évet arra, hogy a lehető legtöbbet fejlődjek. Tudatosan figyeltem másokat, figyeltem a kísérleteimre adott reakciókat, hogy kialakítsam a saját személyiséggemmel leginkább összhangban álló tanári szerepemet. Úgy érzem, jó úton haladok, megtanultam, hogyan lehetek egyszerre kedves és szigorú.

Nagyon sokat fejlődött a kommunikációs készségem, a kérdéstechnikám, erőteljesebbé vált a kiállásom, bátrabban játszom a hangommal, tudatosabban használom a nonverbális kifejezőeszközeinket. Jobban felépítem és világosabban adom elő magyarázataimat. Nagyobb íveket vagyok képes átlátni és láttatni a tanítás során, és folyamatában, figyelem az eredményeket. Gyorsabban felismerem a helyzeteket, gyorsabban tudok reagálni rájuk és esetleg váltani, ha kell. Jobban meg tudom osztani a figyelmem, több dologra, több diákra tudok egyszerre figyelni. Kreatív órákat tartok, jobban látom a diákok igényeit, és a magam számára is világosabban meg tudom fogalmazni a célokat.

A jövőben sok mindenben szeretnék fejlődni, például az idő kezelésében a tanórákon. Meg kell tanulnom pontosabban kijelölni és határozottabban betartatni a határokat mind a követelményekkel, elvárásokkal kapcsolatban, mind a diákokhoz való viszonyomban. Ami a szemléletmódot és a céljaimat illeti, azt gondolom, az eddig kijelölt irányba kívánok továbbmenni. Szeretném, ha a kompetenciaalapú oktatás nem csak egy gyakran ismételt fogalom lenne, hanem mindennapi gyakorlat.«

Forrás: Kucserka Fanni: Tanári tapasztalataim. Taní-tani, 2010, 3, 54. o.

2. szöveg: A kezdő tanárok néhány jellemzője

- »A végzés utáni elképzelések a tanításról, saját pedagógiai célokról, meggyőződésekről nem eléggé definiáltak, tudatosak, általában megalapozatlan liberalizmus jellemzi azokat.
- Az első tanítási évet az aggodalom és bizonytalanságérzés magas szintje jellemzi, melynek alakulásában (a reflektív gondolkodás kialakulásával egyetemben) meghatározó szerepe van az első munkahelynek. Az elhanyagoló, „szabadjára engedő” munkahelyi környezet, az alacsony támogatottság esetén az elemző gondolkodás fejlődése nem biztosított, sokan elhagyják a pályát, míg az iskola támogató-segítő, odafigyelő szakmai környezete nem pusztán a reflektív gyakorlat kialakulását könnyíti meg, de a pálya további éveiben is megtartó erejű lesz.
- A kezdő tanár általában ritkábban él az önelemzés gyakorlatával, gyenge a visszacsatolás az értékelés szakaszában a tanításra, illetve a következő tervező szakaszt nem befolyásolják érdemben az ellenőrzés-értékelés reflexiói.
- Míg a tapasztalat tanárok problémahelyzetek elemzése során eredményesen használják a „tipikus és atipikus” kategóriákat, jól ítélik meg a probléma „fontos és nem fontos” összetevőit, valamint az elemzést okkereséssel kezdik, addig a kezdők a személyüket leginkább érintő részletekkel foglalkoznak csak, ezáltal gyakran elvesznek a lényegtelen problémátünetek értékelésben. Egy-egy pedagógiai történet lapcsán pusztán leírják magát a történetet, valójában magukra és nem a tanulókra reflektálnak, gyakori az önfelmentő „hárítás”.«

Forrás: Szivák Judit: A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002, 23-24. o.

IV. FÁZIS: AZ ÖNKÉPZÉS, TOVÁBBKÉPZÉS ÉVEI

1. szöveg: A pedagógus szakvizsga képzésben való részvétel motívumai és reflexiói

»A pedagógiai szakvizsgára való jelentkezésemet motiválta az, hogy a kétéves kurzust meghirdető posztgraduális képzésekről szóló könyv egyik mondata a következő volt: „A felajánlott programok célja, hogy a jelenkori szaktudományos ismeretek háttérével megerősítse az alapképzésben szerzett ismereteket és ezeknek megfelelő hatékony módszereket alakítson ki.” (...)

1982-ben Pécsen diplomáztam. A több mint húsz év alatt az ember módszertani értelemben még akkor is megelégszik a szokottal, ha amúgy nagyon magabiztos, hisz önmagában, ráadásul épp abban a korban jár, amelyben egyre-másra érkeznek a hírek volt tanítványai első sikeres karriertörténeteiről.

Motivált ezen felül az, hogy egy korszakváltást érzékelek évek óta az iskolai viszonyokban, amelynek főbb jelei a nehezen beszélő, nehezen olvasó gyerekek voltak, aztán az érdektelenné válók nagy száma, aztán a különböző devianciák megjelenése, aztán a nehezen képezhetőséget említem, amikor az ember azt mondja, hogy ezeknek a gyerekeknek én a szokásos anyagot nem tudom megtanítani. Arra gondoltam, hogy én erre az egyre speciálisabb helyzetre nem vagyok kiképezve. (...)

Végső soron az egyetemi képzéssel az a célom, hogy talán megtanítanak, illetve megtanulhatnak a megváltozott helyzetben is tanárnak maradni.

A kritikai gondolkodás fejlesztése kurzus első körben megingatta azokat a kőbe vésett elképzeléseimet, amelynek alapja: a tanulói képességek fejlesztése; a tanuló személyiségének fejlesztése; a tanár egyénisége, a tanár személyisége; a tanári magyarázat, a tanári szaktudás stb. voltak.

Nem volt jó érzés szembesülni azzal, hogy eddigi módszereim, a pályámról, a munkámról alkotott elképzeléseim egy péntek délután néhány óra leforgása alatt ott heverték a lábam előtt. Ugyanakkor nagyon ironikus volt az a helyzet, hogy ami régóta nyilvánvaló volt, az testet is öltött, és nagyon gyorsan és világosan meg is fogalmazódott olyan módon, mintha mindig is bennem élt volna valamilyen halvány sejtés formájában. Tulajdonképpen emlékszem arra – és látom magam –, hogy egész nap mosolyogtam magamon és a többiekén, akik hasonlóképpen hűledeztek, mint én, hogy a dolog mennyire egyszerű és mennyire nehéz; hogy van megoldás csak éppen alig megoldható; mennyire újszerű, és mégis milyen ismerős; és végül mindezekhez a „mennyi munka vár még, és mily kevés, amit beválték” érzése társult.

Megvilágosodásom támadt, hogy miféle módszertani paradigmaváltásra volna szükség. (...) ...a kurzus után egyértelmű számomra, jobb, ha a múltba nézés helyett azt kérdezem: És most mindehhez mit tehetek én hozzá!«

Forrás: Leimsziederné Tóth Ildikó tanár kurzusreflexiója, pedagógus szakvizsga. In: Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése II. – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2007, 177-178. o. http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG2.pdf

2. A tanár-továbbképzés modelljei

»A következőkben áttekintjük a szakirodalom alapján a továbbképzés fontosabb modelljeit (...): a „mesterségmodellt”, azaz a tapasztalt szakmabeliektől való tanulást; az „alkalmazott tudomány modelljét”, amely tulajdonképpen az empirikus kutatásnak a továbbképzési foglalkozásokon megismert eredményeinek a hasznosítását jelenti a gyakorlatban, és a „reflektív modellt”.

A két első modell hiányosságai teszik szükségessé a harmadikat, amelynek kialakulásában a tanárnak kétféle tudás áll rendelkezésére: a kapott és a szerzett tudás. Az előbbi részben az alkalmazott tudomány eredményeinek átvételéből áll, az utóbbi pedig a tanár saját tapasztalataiból tevődik össze. A szerzett tudás hatékony felhasználásával a pedagógus kiszélesítheti saját szerepét, nemcsak oktathat, hanem az osztálymunkában felmerülő kérdéseire reflektálva – harmadik továbbképzési formaként – praktikus célú kutatást is végezhet.

Az idegennyelv-tanítás újabb szakirodalma igen gyakran biztatja a tanárt gyakorlati kutatómunkára (...) egyrészt a saját fejlődése, másrészt a szakma fejlesztése érdekében. Ez a kutatómunka abból áll, hogy a pedagógus megfogalmazza a saját munkájára vonatkozó megfelelő reflektív kérdéseket, azaz gyakorlatát belülről elemzi, majd megpróbálja

megválaszolni azokat. Azért van ilyen reflektív tanári analízisre szükség, mert e nélkül a tudomány csak részleges és nem kielégítő leírását adhatná a nyelvtanításnak (...).

A reflektív, a gyakorló pedagógusok által végzett iskolai kutatás azonban áthidalja az elmélet és a gyakorlat közötti szakadékot, növeli a tanár szakmai tudását. (...)

Összefoglalva: a szakirodalomra egyre inkább jellemző, hogy a kutatással, a szakmai fejlődéssel és a tanártovábbképzéssel kapcsolatos döntéseket egyaránt a gyakorló tanár kezébe adja.«

Forrás: Terence Bradley: Tanárközpontú szakmai továbbképzés. Új Pedagógiai Szemle, 1997, 7-8, 56. o.

10.4.4.

Ha elkészültek a poszterek, elkezdődhet a kiscsoportok együttes vándorlása a teremben az óramutató járása szerint.

Vándorlás közben minden kiscsoport tekintse meg a többi kiscsoport poszterét!

- Tanulmányozza, értelmezze az adott kiscsoport poszterét!
- Írja rá az adott poszterre kérdéseit, kiegészítéseit, értékelő megjegyzéseit!

10.4.5.

Ha minden kiscsoport visszajut saját poszteréhez, tekintse át felírt kérdéseket, kiegészítéseket, és az egész csoport előtt válaszoljon azokra, illetve értékelje azokat!

A 10. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

10.5. Feladat

10.5.1.

Töltse ki az 1.5. feladat TTM táblázatának 10. témakörhöz kapcsolódó „Megtanultam” oszlopát!

10.5.2.

A „Megtanultam” oszlopba írtakhoz, valamint a 10. témakör feldolgozásának tanulási folyamatához kapcsolódóan a következő észrevételeket, tapasztalatokat, értékelő megjegyzéseket fűzöm:

11. A KURZUS ZÁRÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE

CÉLOK

A programban való részvétel hatásának, tanulságainak megfogalmazása és megosztása

Visszatekintés a kurzus munkájára

A 11. tanulási egység témái

A kurzus hatása, tanulságai

Visszatekintés

Egy képzési program, egy kurzus, egy tanulási szituáció, egy elvégzett feladat, egy megoldott probléma igen sokféle hatást válthat ki a tanuló egyénében, csoportokban.

Örök kihívást jelenthet minden tanuló egyén, minden szakember, minden tanulócsoport, minden szakmai team számára az, mi történik akkor velünk, ha újabb és újabb információkkal, újabb és újabb szempontokkal, összefüggésekkel, nézetekkel találkozunk, miként vetjük össze ezeket a már meglévőkkel. Megerősítjük, kiterjesztjük, változtatjuk, módosítjuk, átértelmezzük, átstrukturáljuk eddigi tudásunkat, nézeteinket? S vajon hogyan hat mindez személyes tanulásunkra, szaktudásunk alakulására, miként befolyásolja szakmai fejlődésünket, tevékenységünket?

A válaszainkat önmagunknak kell megtalálnunk, az újabb kérdőjeleket önmagunknak kell megfogalmaznunk. S ha válaszainkat, kérdőjeleinket egymással – tanulócsoportokban, szakmai műhelyekben, szakértői körökben – meg is osztjuk, ezáltal kiterjeszthetjük, tovább formálhatjuk saját szakmaiságunkat.

11.1. Feladat

11.1.1.

Vegye elő az 1.5. Feladat Ön által kitöltött TTM táblázatát! A „Megtanultam” oszlopba írtak áttekintése után gondolja át a következő kérdésekre megfogalmazható válaszait:

- Mit tanultam a „Pedagógiai nézetek” kurzuson? Milyen hatással voltak rám a tanultak?
- Miként foglalnám össze a kurzuson való részvétel jelentőségét?

11.1.2.

Gondolatai alapján írásban foglalja össze a fenti kérdésekre adható válaszait! Készüljön elő visszatekintő, értékelő esszé írására!

Annak érdekében, hogy az Ön gondolataiból más is gazdagodhasson, e feladat megoldásához a *kettéosztott napló*  technikáját javasoljuk.

Az elkészült esszéhez egyik hallgatótársa fog majd reflexiókat fűzni, Ön pedig hallgatótársa esszéjét fogja hasonlóképpen reflektálni. Ennek érdekében alakítsanak már most párokat! Párok alakulhatnak kiscsoporton belül, csoporton belül, de visszatérhetnek az 1.2. „Ha én tanár lennék...” feladatban választott párjaikhoz is.

A „párválasztás” után hozzáláthat esszéje megírásához. Az alább található kettéosztott napló bal oldali oszlopának megfelelő címsorába, a kipontozott helyre írja be nevét, és esszéjének címét! A bal oldali oszlopba kerül az esszé szövege.

KETTÉOSZTOTT NAPLÓ	
VISSZATEKINTŐ, ÉRTÉKELŐ ESSZÉ	REFLEXIÓK (MEGERŐSÍTÉSEK, PROBLÉMÁK, KÉRDÉSEK, TOVÁBBGONDOLÁS, KIEGÉSZÍTÉS, GYAKORLATI PÉLDÁK, MEGERŐSÍTŐ VAGY ELLENTMONDÓ TAPASZTALATOK, STB.)
SZERZŐ AZ ESSZÉ CÍME 	A REFLEXIÓ KÉSZÍTŐJE A REFLEXIÓ CÍME
Empty space for the student's reflection	Empty space for the teacher's reflection

11.1.3.

A választott párok cseréljék ki egymással elkészült esszéiket!

11.1.4.

Miután megkapta hallgató társa esszéjét tartalmazó kettéosztott naplót, hozzáláthat az olvasásnak és a reflexiók megírásának. A jobb oldali oszlop megfelelő címsorába, a kipontozott helyre írja be nevét! A szövegfeldolgozás után címet is adhat reflexiójának.

Figyelmesen olvassa el hallgatótársa esszéjét, s dolgozza fel a szöveget a *kettéosztott napló*  technikájával! A bal oldali oszlopban aláhúzással jelölje azokat a szövegrészeket, amelyekre a táblázat jobb oldali oszlopában reflektálni kíván!

Tegye meg írásos reflexióit a jobb oldali oszlopban!

11.2. Feladat

A kurzuszáró körben fogalmazza meg összegző, kurzusértékelő mondatát!

12. A HALLGATÓI PORTFÓLIÓK BEMUTATÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE

CÉL

A „Pedagógiai nézetek” kurzus teljesítési követelményeként megfogalmazódó – a saját pedagógiai nézetek feltárását dokumentáló és értelmező egyéni hallgatói – „Reflektív portfólió” bemutatása és értékelése

A 12. tanulási egység témája

Egyéni hallgatói „Reflektív portfóliók”

A szemeszter során tömbösített formában megtartott szemináriumon a „Pedagógiai nézetek” kurzus 1-11. témaköre került feldolgozásra. Az egyéni hallgató portfóliók bemutatása szolgáló 12. témakör időpontja a szemeszter végére vagy a vizsgaidőszak elejére tehető. A köztes időszak arra szolgál, hogy a reflektív portfóliójuk előkészítéséhez szükséges tennivalóikat elvégezzék, portfóliójukat elkészítsék, és felkészüljenek azok bemutatására.

A hallgatók a négy dokumentumot tartalmazó saját „Reflektív portfóliót” a portfólió funkciójának megismerése alapján, az 1. témakörben közzétett értékelési szempontok figyelembe vételével készítik el.

12.1. Feladat

Elkészített portfólióját – 15 percben – mutassa be!

Válaszoljon a kérdésekre, szakmai érvekkel alátámasztva reagáljon az észrevételekre, megjegyzésekre!

A FELADATOKBAN FELHASZNÁLT IRODALOM JEGYZÉKE

- A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Kiadja az Oktatási és Kulturális Minisztérium EU Kapcsolatok Főosztálya az OECD engedélyével. 2007, 115. o.
- Arató Ferenc, Varga Aranka: Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2006, 13-14. o.
- Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, 4. sz. melléklet, Tanári mesterképzési szak. <http://ttkto.elte.hu/felveteli/kepzesi.pdf>. [Letöltve: 2008. március 12.]
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. kötet. PTE BTK Tanárképző Intézet, Pécs, 2003, 128-130. o. <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/40/26>
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése II. – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2007, 177-178. o. http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG2.pdf
- Bárdossy Ildikó: A curriculumfejlesztés alapjai, JPTE Távoktatási Központ, Pécs, 1998, 57-58. o.
- Bracha, Kramarski, Aliva, Libermann: Az E-mail kommunikáció és a metakognitív oktatás alkalmazása a matematikai problémamegoldás fejlesztésében. Új Pedagógiai Szemle, 2003, 7-8, 99-105. o.
- Czakó Gábor: Ha én tanár lennék... In: Horváth Péter, Koczás Sándor (szerk.): Tanárok és diákok. Tánácsics Kiadó, Budapest, 1980, 112-128. o. részletek.
- Czike Bernadett: A pedagógusszerep változása. Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2006. kötet 155-176. o.
- Csapó Benő, Kárpáti Andrea: Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség, Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 308. o.
- Cseh Györgyi: Mitől fog megváltozni a magyar iskola? <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=560> [Letöltve 2008. november 20.]
- Csepeli György: Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1997, 350. o.
- D. Magyar Imre: „Szövegekkel molyolnak” Interjú Pethőné Nagy Csilla magyartanárral, tankönyvíróval. <http://www.manco.hu/index.php?gcPage=/public/hirek/hir.php&id=14766> [Letöltve: 2007. 05. 31.]
- Dudás Margit: Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2006, 135-136. o.
- Elizabeth, Silance Ballard: „A tanító tanítása”, eredeti címén: „Letters from Teddy” című meséjének magyarosított változata. In: Csermely Péter: Milyen a jó tanár? Avagy: Történetek a szeretetteljes, siker- és értékcentrikus, tehetségfejlesztő iskoláról. <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/28> [Letöltve: 2011. május 20.]
- Elliot, Aronson: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1980. 212., 214., 215-216. o.
- Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 80-81. o.
- Falus Iván, Kimmel Magdolna: A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2009, 30-31. o.
- Falus Iván: A pedagógussá válás folyamata. Educatio, 2004, 3, 359., 360., 362., 364. o.
- Fenyő D. György: Az irodalomtanítás állapotáról. <http://www.c3.hu/scripta/beszelo/00/0708/11fenyo.htm>. [Letöltve: 2006. november 7.]
- Fenyő Imre: Az iskola olyan, mint... Hogyan élnek meg a tanulók az iskolát? <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=341> [Letöltve: 2008. február 13.]
- Galicza János, Schödl Livia: Pedagógusok gubancai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagógus pályán. Korona Kiadó, Budapest, 1993, 7-8. o.
- Használható tudást vagy lebutított tudományt? Utak és tévutak a természettudományi és matematikai nevelésben. Szerkesztőségi beszélgetés, szerkesztette: Schüttler Tamás. Új Pedagógiai Szemle, 2006, 5, 55-70. o. részletek.
- Helen, E. Buckley: A kisfiú. In: Jack, Canfield, Mark, V. Hansen (szerk.): Erőleves a léleknek. 101 erőt adó és lélekemelő történet. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest, 1996, 121-124. o.
- John, Holt: Iskolai kudarcok. Gondolat Kiadó, Budapest, 1991, 123., 196. o.

- Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft. Budapest, 2001, 4:6., 4:7-4:8., 4:9-4:10., 8:3-8:4. o.
- Kapitány Gábor: Tanárait – avagy: Adalékok a pedagógia rejtelsein való gondolkodáshoz... Iskolakultúra, 1997, 1, 83-84. o.
- Kimmel Magdolna: A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, 2007, 34. o.
- Kozéki Béla: A fegyelmezett személyiség kialakítása. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987, 183. o.
- Kucserka Fanni: Tanári tapasztalataim. Taní-tani, 2010, 3, 49., 50., 54. o.
- M. Nádasi Mária: Projektoktatás. Oktatás-módszertani kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003, 25. o.
- Medgyes Péter, Major Éva: A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Dialógus. Corvina Kiadó Kft., Budapest, 2004, 116-117. o.
- Molnár Gyöngyvér: A probléma-alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere. Iskolakultúra, 2005, 10, 33. o.
- Nagy Mária: Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső fázisa. Educatio, 2004, 3, 376. o.
- Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 65-66. o.
- Niemi, Hannele, Jakku-Sihvonen, Ritva: Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. Pedagógusképzés, 2005, 2, 103-104., 106-107. o.
- Niemi, Hannele: Aktív tanulás – avagy egy kíváncs kultúráváltás a tanárképzésben és az iskolában. Pedagógusképzés, 2005, 3, 90. o.
- Orgoványi-Gajdos Judit: A deklarált tantervtől az elsajátított tantervig. „Európa kulturális fővárosai és a kultúrák együttélése” című oktatási program adaptív feldolgozása osztályommal. Taní-tani, 2010, 3, 38., 40. o.
- Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9-12. évfolyamában. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 193-194. o.
- Pócze Gábor (szerk.): A pedagógus szakmához tartozó képességek. Szöveggyűjtemény, egyetemi jegyzet. Okker Oktatási Iroda, Miskolc, 1996, 9. o.
- Robert, Fisher: Hogyan tanítsuk gyermekeiket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999, 119., 125-126. o.
- Robert, Fulghum: Már lángolt, amikor ráfeküdtem. A „Már az óvodában megtanultam...” szerzőjének újabb tűnődései. Park Könyvkiadó, Budapest, 1994, 50-53. o.
- Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996, 11-71. o. részletek.
- Szebedy Tas: A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak. Új Pedagógiai Szemle, 2005, 7-8, 21. o.
- Szivák Judit: A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002, 23-24., 93-95. o.
- Terence, Bradley: Tanárközpontú szakmai továbbképzés. Új Pedagógiai Szemle, 1997, 7-8, 56. o.
- Thomas, Gordon: A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.-módszer. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990, 34-36. o.
- Vámos Ágnes: Metafora a pedagógiában. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003, 47., 102., 105. o.
- Vekerdy Tamás: A tanítás tanulása? (Szubjektív széljegyzetek.) In: Felnőttek és gyerekek – Mit akarunk egymástól? Pszichológiai széljegyzetek. Saxum, Budapest, 2006, 206. o.
- Vincze Beatrix: A reformpedagógiai aktualitása és a megváltozott tanárszerep. Iskolakultúra, 2005, 8, 37-38. o.
- Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészek. Hunga-Print Kiadó és Nyomda, Budapest, 1993, 15., 16., 17., 23-24., 63-64., 141-142. o.
- Wubbels, Theo: Hogyan változtassuk meg a tanárjelöltek felfogását? In: Szabó László Tamás (szerk.): Didaktika szöveggyűjtemény. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem, Debrecen, 2005, 235. o.

FÜGGELÉK

A „PEDAGÓGIAI NÉZETEK” PROGRAMBAN ALKALMAZOTT INTERAKTÍV ÉS REFLEKTÍV TANULÁSI/GONDOLKODÁSI TECHNIKÁK LEÍRÁSAI²³

Egy témáról, különböző szerepben (RAFT)

Fürtábra (Jelentésháló)

(Pókhálóábra)

Gondolkodástérkép

Három megy, egy marad

Kérdezzük a szerzőt

Kettéosztott napló

Kibővített előadás

Mozaik

Ötletbörze

Ötsoros

Rövid esszé

Sarkok

T-táblázat

Tudom, Tudni akarom, Megtanulom

Utolsó szó joga

Vándorló csoportok

²³ A program tanulási folyamatában felhasznált tanulási/gondolkodási, tanulásszervezési technikák leírásai Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest, 2002. kötet 319., 322-324., 325., 328., 344., 345., 346., 353-354., 357., 358., 360., 361., 368., 369., 370., 372. oldalain találhatók meg.

EGY TÉMÁRÓL KÜLÖNBÖZŐ SZEREPEKBEN (RAFT eljárás)

Tartalma, lényege

Az eljárás angol szavak kezdőbetűiből áll: **R** (role) = szerep, **A** (audience) = hallgatóság, **F** (form) = forma, **T** (time) = idő.

Az eljárás lényege, hogy a tanulók különböző kommunikációs szerepekben és címzett(ek)nek írnak különféle témá(k)ról, különféle műfajú írásműveket. Ezzel a technikával az alkotó írást gyakorolhatják. Fontos, hogy a tanár olyan témát jelöljön ki, amely valóban érdekli a tanulókat, s valóságos állásfoglalásra készíteti őket. Az írásbeli kommunikációban rejlő eszközöket csak akkor fogják megfelelően birtokolni a tanulók, ha a gyakorlás során valódi közönségnek, különféle célból és változatos kontextusban írhatnak.

Az eljárásban lényeges tényező az idő is. Legalább 15-20 perc legyen az írásra fordítható idő.

Az alkalmazás menete

1. A téma kijelölése:
a tanár kijelöl egy témát az egész osztálynak, ezt felírja a táblára.
2. Ötletbörze a szerepekről:
először a tanulók gondolják végig mindazon lehetséges személyeket, akikről feltételezhető, hogy írnak a témáról! Minden tanuló válasszon magának egy személyt, akinek a nevében írni fog! Így a csoporton belül sokféle szemszögéből vehetjük szemügyre a témát. (Alternatívaként elképzelhető, hogy az egész osztály ötletbörzét tart a fenti kérdésről, és ennek eredményeként négy-hat szerepet jelölnek ki, majd a tanulók négyes-hatos csoportokba szerveződve írnak.)
3. Ötletbörze a címzettekről:
minden tanuló képzelje el a címzettet, akinek az általuk választott személy írhat!
4. Ötletbörze a formáról:
minden tanuló gondolja végig, hogy milyen műfaja legyen a majdani írásműnek (levél, riport, tudósítás, feljegyzés, színdarab, stb.)! Gondolataikat fennhangon vitassák meg, hogy ezzel is segítsék egymás kreatív gondolkodását!
5. A tanár hagyjon időt az írásra!
6. A tanulók bemutatják munkájukat:
ez különböző formákban történhet:
 - felolvashatják kiscsoportokban,
 - felolvashatják az egész osztály előtt,
 - kitűzhetik a faliújságra,
 - beadhatják, hogy megjelenjen az iskolaújságban.

Tanács

Fontos, hogy a téma aktuális, a tanulókat érdeklő legyen.

FÜRTÁBRA (JELENTÉSHÁLÓ)

Tartalma, lényege

A fürtábra olyan grafikai szervező, amely gondolatok, információk, fogalmak és a közöttük teremthető kapcsolatok feltárulását mutatja egy adott téma (szó, kifejezés) vonatkozásában. Eredetileg olyan eljárás, amely a tanulókat egy adott témáról való nyílt és szabad gondolkodásra bátorítja. Alaptípusai:

- asszociatív gondolkodásra épülő,
- hierarchizált tudásra épülő.

Készíthető egyénileg, párban, csoportban vagy közösen, használható a ráhangolódási szakaszban a meglévő tudás összegyűjtésére vagy új asszociációk kiépítésére, a jelentésteremtés fázisában a gondolkodási folyamat, a megértés grafikus szervezőjeként, a reflektálás szakaszában összefoglaló tudáshálóként.

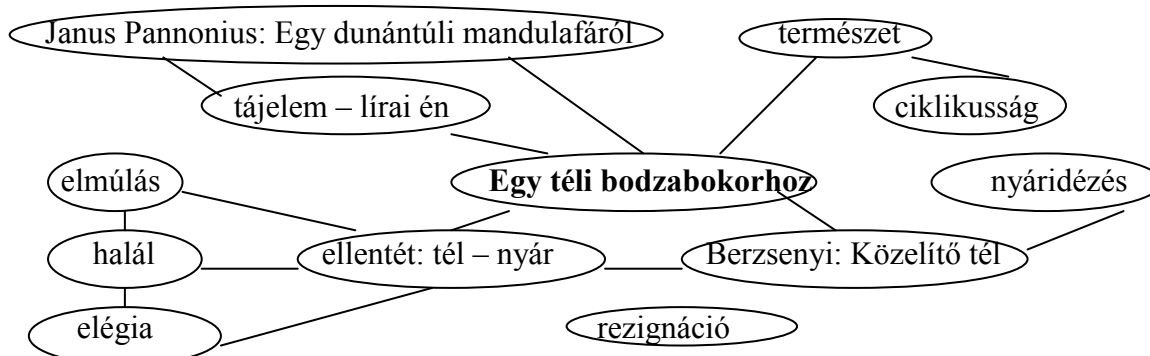
Az alkalmazás menete

1. Magyarázzuk el a fürtábra lényegét, modelláljuk a használatát!
2. Írjunk egy központi szót vagy kifejezést egy papírlap, fólia vagy más írófelület közepére!
3. Kezdjük el leírni azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek az adott témáról eszünkbe jutnak!
4. Ahogy a gondolatok sorba előjönnek, kezdjük el kapcsolatokat teremteni a megfelelőnek látszó gondolatok között!
5. Írjunk le annyi gondolatot, amennyi csak eszünkbe jut, míg csak le nem járt az idő, vagy minden lehetőség ki nem merült!

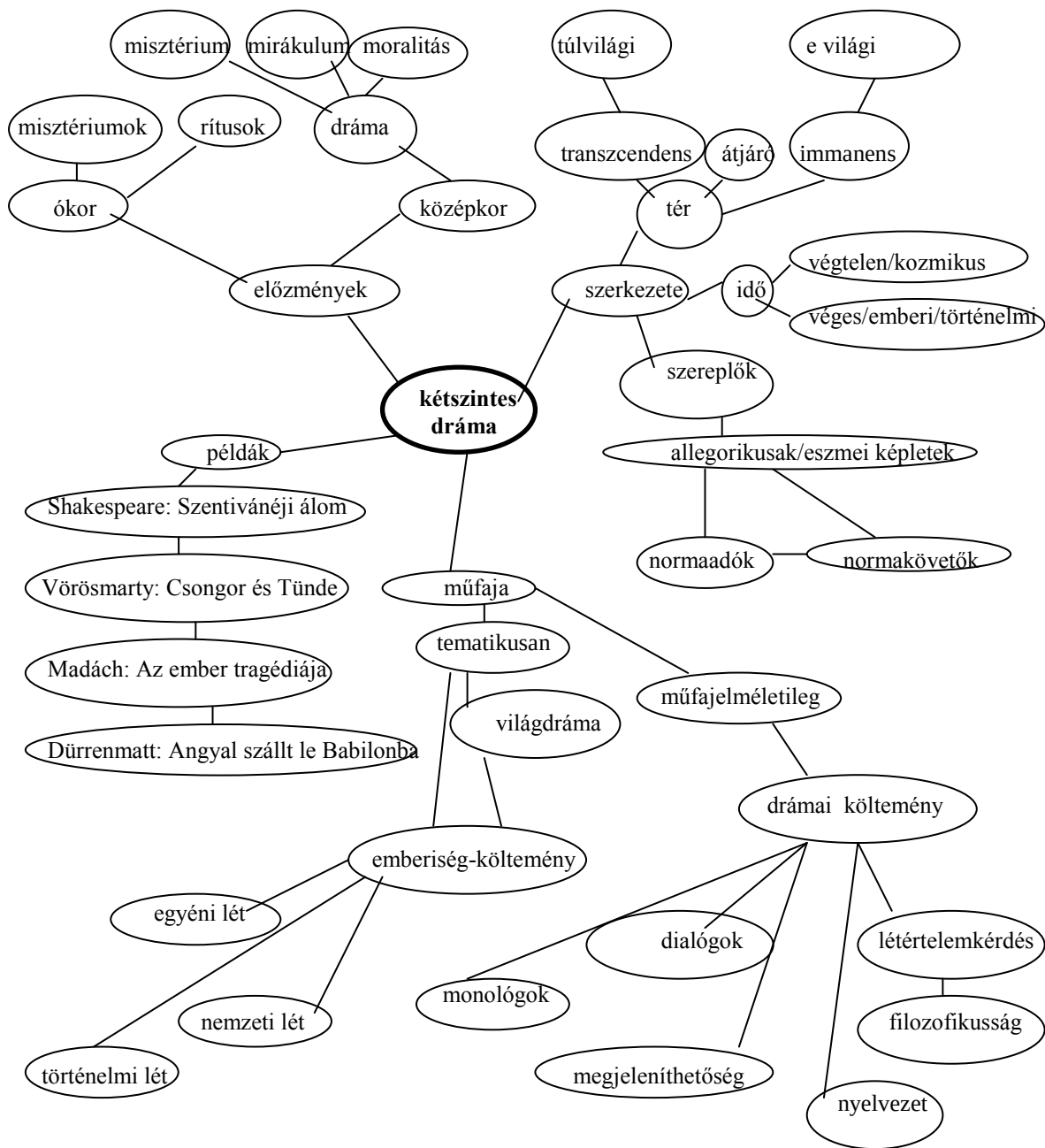
Tanács

- Ne döntsünk a gondolatokról, mindent írjunk le, ami eszünkbe jut!
- Ne aggódjunk a helyesírás vagy más írásbeli formáság miatt!
- Ne hagyjuk abba az írást, ha átmenetileg elakadtunk, firkálgassunk a papíron!
- Építsünk annyi kapcsolatot, amennyi csak lehetséges, ne korlátozzuk a gondolatok mennyiségét vagy áramlását, sem pedig a létrejövő kapcsolatokat!
- A fürtábra első alkalmazásakor olyan témát válasszunk, amellyel a teljes csoport azonosulni tud!
- Ha ismereteink összefoglalására használjuk a fürt-ábrát, próbáljunk rendszert építeni a fogalmakból és összefüggésekből! A tudás rendszerbe építése elmélyíti a megértést, segíti a hosszú távú memóriába való beépülést. A rendszer építésekor gondolatok, alternatívák mérlegelésére, vitára is nyílik mód.

Példa az asszociatív típusú fürtábrára: címmeditáció – Szabó Lőrinc: Egy téli bodzabokorhoz, gimn.12.



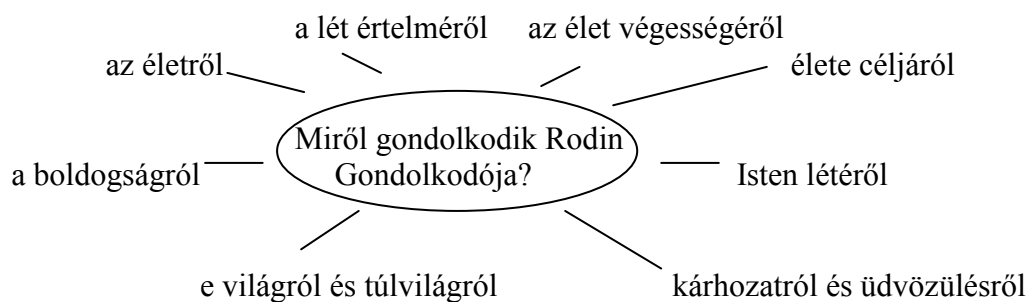
Példa a hierarchizált tudásra épülő, rendszerező típusú fűrtábrára: Madách Imre: Az ember tragédiája – a kétszintes dráma, gimn. 11.



Pókhálóábra

Az asszociatív típusú fűrtábra egyszerűbb változata. Olyan grafikai szervező, amely egy központi „hívó szóhoz” (fogalomhoz, kifejezéshez, problémához, kérdéshez, stb.) társított gondolatok, információk, fogalmak, jelentések, asszociációk elsődleges összegyűjtését és rögzítését segíti. E grafikai szervező használatakor minden, a „hívó szóról” eszünkbe jutó tartalmat a központi kifejezéshez társítunk, és nem gondolkodunk azon, hogy logikai kapcsolatokat vagy alá-fölérendeltségi viszonyokat hozunk létre a felírt jelzésszerű gondolatok között. Használata a ráhangolódás szakaszában hatékony, a fűrtábrához hasonlóan készíthető egyénileg, párban, csoportban vagy közösen.

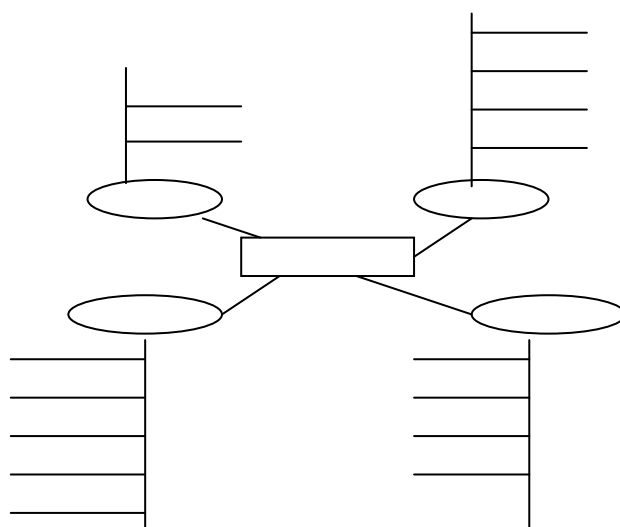
Példa



GONDOLKODÁSTÉRKÉP

Tartalma, lényege

A gondolkodástérkép olyan grafikai szervező, amely hatékonyan segíti az átgondolt, szerkezetében és tartalmában igényesen felépített szövegalkotást. Alkalmas szóban és írásban megalkotandó különféle szövegek (előadás, hozzászólás, esszé, értekezés) megtervezésére. Központi fogalma funkcionálhat címként, ahhoz kapcsolódó kulcsfogalmaiból a szövegalkotás során tételmondatokat fogalmazhatunk, a kulcsfogalmakhoz rendelt információk, megjegyzések, észrevételek pedig a tételmondatot kifejtő, bizonyító szövegrészek, bekezdések vázlatául szolgálhatnak.



Menete

1. Határozzuk meg a témát, ez kerüljön a gondolkodástérkép centrumába!
2. Keressünk különféle szempontokat, amelyekkel a téma értelmezhető, megvizsgálható, kifejthető! (Ezekből a szempontokból válasszuk ki a legérdekesebbeket vagy a feladatnak megfelelőket, és a centrumhoz kapcsolva jelöljük a csomópontokat kulcsszavakkal! Tisztázzuk az egyes szempontok egymáshoz való logikai viszonyát (például, ha az utazásról kell gondolkodni, előbb azt tekintem át, hova utazom, mert attól függ, mit viszek magammal)!
3. Gyűjtsünk össze minél több észrevételt, információt, részletet az egyes szempontokhoz, és lehetőség szerint állítsuk őket logikai láncba!
4. Döntsük el, milyen sorrendet követünk a szövegalkotáskor (hogyan kezdem, milyen résztémát érintek először, hogyan kapcsolom össze a részeket, mivel zárom a szöveget)!
5. A gondolkodástérképet vázlatként használva kezdjük el a szóbeli vagy írásbeli szövegalkotást!

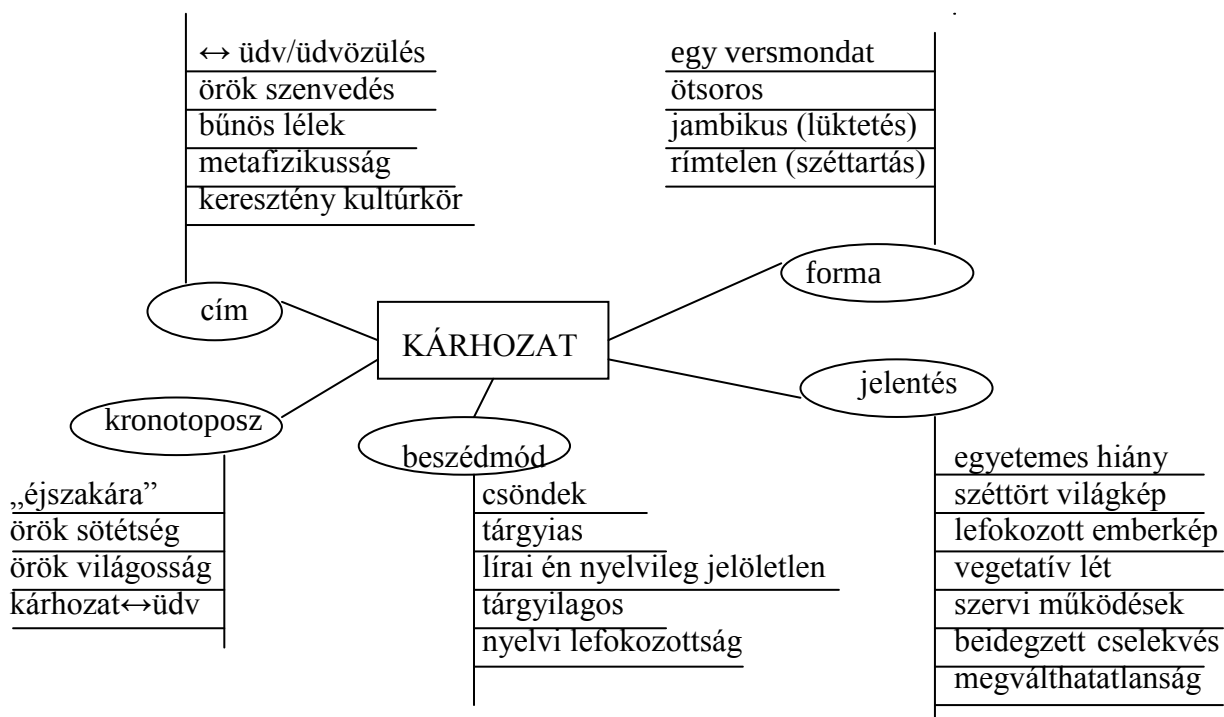
Tanács

- Jó, ha a diákok ismernek és használnak már néhány grafikai szervezőt (fürtábra, jellemtérkép), mikor megismerkednek a gondolkodástérkép használatával.
- Az első alkalommal modelláljuk a folyamatot, és néhányszor készítsünk az osztállyal közösen gondolkodástérképet!
- Kezdetben elég, ha egy-egy kulcsfogalom és a hozzá tartozó „térképrészlet” alapján alkotnak szöveget a tanulók, mégpedig úgy, hogy a kulcsfogalomból fogalmazzanak tételmondatot, a hozzá tartozó megjegyzések, információk képezzék a szövegben a tételmondat kifejtésének, bizonyításának alapját, és a szövegegységet minden alkalommal összegző, a tételmondat állításához visszatérő, lehetőleg következtetést is tartalmazó mondattal zárják.
- Ha az első gondolkodástérképeket és szövegkísérleteket celofánra készítettjük, mód nyílik arra, hogy az írásvetítő segítségével néhányat részletesen megvizsgáljunk. A diákok és a tanár így véleményt formálhatnak, elismerhetik a jó megoldásokat, felhívhatják a figyelmet a problémás részletekre, javaslatokat tehetnek a korrekcióra.
- A szövegalkotási folyamatot szakaszosan is végeztethetjük. Például az első alkalommal a tanulók tíz percet kapnak arra, hogy gondolkodjanak a témáról, tegyenek fel kérdéseket vagy keressenek értelmezési szempontokat. A következő alkalommal egy szempont részletes megvizsgálására kapnak öt-tíz percet az órából, stb.)
- Fontos, hogy az elkészült munkák nyilvánosságot kapjanak: az előadásoknak legyen hallgatósága, az írásművek olvashatók, felolvashatók legyenek (kiscsoportban, párban, osztály előtt, iskolaújságban stb.)

Példa

Gondolkodástérkép írásbeli versértelmezéshez – Pilinszky János: Kárhozat, gimn. 12.

*Holott a semmi van jelen,
a világ azért tovább lüktet,
az erek szállítják a vért,
a kéz csomót köt, kulcsra zár,
gyufát gyújt és megágyaz éjszakára.*
(1973)



HÁROM MEGY, EGY MARAD

Tartalma, lényege

A kooperatív tanulásszervezés során szükség van arra, hogy a csoportok egymás munkáival megismerkedjenek. Ennek egyik formája ez a technika. Lehetővé teszi, hogy egy időben történjen meg a kiscsoportokban az elvégzett munkáknak, a gondolkodási folyamatok eredményének bemutatása.

Az alkalmazás menete

A négyfős csoportokat az adott kooperatív feladat elvégzése után arra kérjük, hogy ismerkedjenek meg a többi csoport produktumával az alábbiak szerint:

1. A kiscsoport tagjai számozzák meg magukat!
2. A csoport három tagja (kettes, hármas, négyes számú diák) átül a szomszéd csoport asztalához, hogy megismerkedjék az ő munkájukkal.
3. Az egyik csoporttag (egyes számú diák) azonban marad, hogy fogadja a másik csoport három tagját, és magyarázatokat fűzzön saját csoportja munkájához.

4. Adott idő után a társai visszatérnek, és akkor a kettes számú diák lesz a vendéglátó, míg az egyes és másik két társa elindul, hogy újabb csoportot látogasson meg.
5. A folyamat ugyanígy zajlik mindaddig, amíg minden diák volt vendéglátó és látogató is, tehát a csoportok megismerkedtek egymás munkáival.

Tanács

Ha a kooperatív munka során két-két csoportnak azonos volt a feladata, akkor vagy csak az azonos feladatú csoportotok látogatják meg egymást, vagy éppen a feladat természete miatt pont ők nem kell, hogy meglátogassák egymást.

KÉRDEZZÜK A SZERZŐT

Tartalma, lényege

Irányított olvasási technika. A szövegfeldolgozás, szövegértelmezés, azaz a jelentésteremtés szakaszának lehetséges eljárása, amely arra ösztönzi az olvasót, hogy az olvasást a szerzővel (a szöveggel) folytatott párbeszédként fogja fel. Jól alkalmazható tantárgyi szövegek, tudományos vagy ismeretterjesztő írások feldolgozásakor, de irodalmi szöveg értelmezésének eszköze is lehet. Előnyei, hogy szorosabbá, valamint személyesebbé teszi az olvasó és a szerző (szöveg) kapcsolatát (az olvasás társas tevékenység), lehetővé teszi, az olvasó aktív, interaktív részvételét az olvasási folyamatban. Elmélyültebb lesz az olvasás élménye, és szorosabb kapcsolat alakul ki az olvasói tudatban az olvasás és írás – mint a tanulás két eszköze – között. Mindez az olvasottak mélyebb megértéséhez vezet.

Menete

1. Az olvasandó szöveget 2-4 szakaszra bontjuk (lásd szakaszos szövegfeldolgozás!)
2. Minden szakasz végén arra kérjük diákjainkat, hogy fogalmazzanak meg problémákat, kérdéseket az olvasott szövegrésszel kapcsolatban, és kíséreljék meg a felvetett kérdéseket megválaszolni. Mivel a szerző nincs jelen, az ő szerepét (válaszadás) is az olvasók töltik be. A kérdések nem lehetnek ténykérdések, a szövegértésre, a szöveg elmélyültebb vizsgálatára kell, hogy sarkalljanak, például háttérismeretekre, következtetésekre vonatkozhatnak.

Tanács

- Az eljárásban meghatározó a tanár szerepe. Jó, ha kérdéseivel maga is modellálja, miféle problémák, szempontok felvetése kívánatos. Késztesse a tanulókat gondolkodásra, véleményeik ütköztetésére!
- Ezért kulcsfontosságú a tanári felkészülés, melynek során az alábbiakat célszerű figyelembe venni:
 - megfelelő szöveg (15-20 perc alatt elolvasható) választása,
 - vitatható, kevésbé világos szövegrészek előzetes értelmezése, a lehetséges kérdések, problémák meggondolása, a tanulói gondolkodást serkentő, továbblendítő kérdések tervezése,
 - a szöveg szakaszolásának megtervezése.

KETTÉOSZTOTT NAPLÓ

Tartalma, lényege

A kettéosztott napló olyan eljárás, amely a személyes olvasói reagálásra épít. Elősegíti az olvasmánnyal való személyes kapcsolat kialakítását, olyan szubjektív jelentésteremtést, erőteljes reagálást, melynek alapján beszélgetést, megbeszélést, értelmezést, elemzést vagy vitát kezdeményezhetünk és folytathatunk.

Menete

1. Az olvasás megkezdése előtt kérjük meg a tanulókat, hogy a jegyzetelésre használt írófelületet (lap, füzet) függőleges vonallal osszák ketté! A bal oszlopba a mű olyan részleteit jegyezzék le (egy-egy kulcsszó, gondolat, nyelvi forma, kép, stb.), amelyek megragadták figyelmüket, élményt jelentettek, érzelmeket, gondolatokat idéztek fel bennük, mehökkentők vagy éppen érthetetlenek voltak, véleményformálásra ösztönöztek! A jobb oszlopba pedig a kiválasztott részletekhez fűzött megjegyzések, benyomások, kérdések kerüljenek!
2. Hívjuk fel a tanulók figyelmét arra, hogy olvasás közben többször álljanak meg, hogy kiemeljenek egy-egy részletet, és hogy megjegyzéseiket megtehessék!
3. Adhatunk lehetőséget arra is, hogy a szöveget újból elolvashassák és újabb kiemeléseket, illetve reflexiókat tegyenek.
4. Az olvasás befejeztével kérdezzünk rá a kiemelésekre és a megjegyzésekre! Kérjünk önként jelentkezőket, hogy mondják el megjegyzéseiket abban a sorrendben, ahogyan a kiemelések a szövegben előfordultak az elejétől kezdve!
5. A kommentárokhoz a tanár is fűzhet ellenőrző kérdéseket: „Mit gondolsz, miért pont ez a részlet ragadta meg a figyelmedet?” „Mi jutott róla eszedbe?” „Más is kiemelte-e ezt a részletet?” „Milyen hasonlóságok vagy különbségek vannak a reflexiókban?”, stb.
6. Személyes, „egyszerű olvasóként” tett megjegyzésekkel mi is élhetünk, de feltehetünk a megbeszélés előrehaladtával a jelentésre, stílusra, szerkezetre, értékelésre vonatkozó kérdéseket is, olyan általános kérdéseket, amelyek a szöveg egészéért történő átgondolására késztetnek.

Tanács

- A kettéosztott napló eredetileg a szépirodalmi szövegek befogadásközpontú megközelítésében használt eljárás (olvasói válasz alapú kritika), de módosítva bátran élhetünk vele bármilyen szöveg elsődleges, személyes megközelítésű feldolgozásakor.
- Lehet, hogy szükség lesz arra, hogy bemutassuk, milyen típusú választ várunk, mert ha a diákok akadémikus, absztrakt válaszokhoz szoktak, valószínű, hogy az első néhány alkalommal nehezen fogalmaznak meg személyes reflexiókat.
- Előfordulhat az is, hogy a megbeszélést vissza-vissza kell terelnünk a szöveghez, a teret kapott asszociatív gondolatot például így: „Kíváncsi lennék, mi emlékeztetett a szövegben erre?”

KIBŐVÍTETT ELŐADÁS

Tartalma, lényege

A kibővített előadás olyan eljárás, amelyben a tanári előadást a RJR szakaszainak felhasználásával az aktívabb tanulás és a kritikai gondolkodás irányába mozdíthatjuk el.

Az alkalmazás menete

1. A ráhangolódási szakaszban felkészítjük a diákokat a feladatra. Meghatározzuk az óra célját, az előadás témáját, majd még az előadás megkezdése előtt megkérjük őket, hogy alkossanak párokat, és készítsenek listát, melyben vagy az előzetes tudásukat veszik számba az adott témáról, vagy kérdéseket tesznek fel a témára vonatkozóan. Szánjunk 3-4 percet a gondolkodásra, majd hallgassunk meg néhány listát, kezdjük el az ismeretek csoportosítását, rendszerezését!
2. Az előadás megkezdésekor kérjük meg diákjainkat, tartsák kéznél a listát! A jelentésteremtés fázisában kezdjük meg előadásunkat, de bontsuk mondandónkat 10-15 perces részekre! Amikor előadás közben megállunk, egyénileg, párban vagy közösen fussuk át a listákat, kérdezzük meg, mi került említésre a felírtakból, mi újat tanultak, milyen kérdések merültek fel bennük az előadás közben! Esetleg magunk is feltehetünk egy kérdést, melynek megválaszolására a következő előadásrész után térhetünk vissza.
3. Az előadás végén hagyjunk időt a reflektálásra! Adhatunk rövid esszére lehetőséget, amit párban megbeszélhetnek diákjaink, így saját gondolataik, esetleges nézetkülönbségeik is segítik tudásuk elmélyülését. Kiemelhetünk egy olyan gondolatot, kérdést az előadásból, amely vitára, érvelésre ad lehetőséget, gyűjthetünk érveket mellette, ellene, változatos formában: egyénileg, párban vagy csoportban adhatunk időt és teret a megbeszélésre.

Tanács

Ha a kibővített előadást egy-egy témakör, korszak bevezetőjeként alkalmazzuk, célszerű egy közös listát készíteni csomagolópapírra a meglévő ismeretekről és a kérdésekről, amit kitehetünk a teremben, hogy a témakör, korszak részletes megismerésekor vissza-visszatérhessünk a bevezető órához, megnézhesük, időről időre mi újat tanultunk, milyen kérdésekre kaptunk választ a tanulás folyamatában.

MOZAIK (JIGSAW 'FŰRÉSZ')

Tartalma, lényege

A kooperatív tanulás alapvető formája. A nagycsoportokat (osztályokat) kisebb (3-4-5 fős) csoportokra osztjuk, és ezekben a kooperatív alapszoportokban a diákok közösen tanulnak, együttműködve oldanak meg problémákat.

Az 1. mozaik eljárás lényege, hogy a tanár a megtanulandó tananyagot 3-4-5 részre osztja, és a kooperatív alapszoportok minden tagja valamely részfeladat, kérdés, vonatkozás, probléma vagy szövegegység gazdája lesz; ezt elolvassa, megérti, értelmezi, megoldja. Miután a csoporttagok – önállóan és/vagy tanári segítséggel – megfelelő „szakértői” tudást szereznek a kijelölt résztémában, a kiscsoportban megtanítják egymásnak, amit tudnak. A kooperatív alapszoport célja és feladata, hogy minden egyes tagja elsajátítsa a teljes témakört.

A 2. mozaik eljárás abban különbözik az előbbtől, hogy a „szakértői” tudás megszerzése nemcsak önállóan és/vagy tanári segítséggel történik, hanem a tanulótársak segítségével is. Mielőtt a csoporttagok saját csoportjuknak megtanítanák a kapott résztémát, a tanár szakértői csoportokat hoz létre a kooperatív alapszervezetek azon tagjaiból, akik ugyanazt a részkérdést tanulmányozzák, ugyanannak a problémának, szövegnek a gazdái. A szakértői csoportokban a tanulók együtt tanulmányozzák kapott résztémájukat, tisztázzák a felmerülő kérdéseket, problémákat, felkészülnek a tanításra, módszereket terveznek meg közösen arra vonatkozóan, hogyan tanítsák meg társaiknak saját témájukat, megbeszélik azt is, hogyan ellenőrizték a tanulás eredményét. Ezután visszatérnek alapszervezetükbe, és megtanítják társaiknak a résztémát. Mindenkinek a teljes téma elsajátítása a cél.

Az eljárás mindkét változatának alkalmazása általánosságban a jelentésteremtés fázishoz kapcsolható. A szakértők által megvalósuló tanulás-tanítás azonban az RJR mindhárom szakaszának elemeit tartalmazhatja. Például amikor értelmezik a feladatot, megtervezik a tanulási-tanítási helyzeteket, akkor a ráhangolódás, amikor a csoport a saját tanulását figyeli, saját megértését elemzi, amikor kérdéseket tesznek fel, akkor a reflektálási szakasz feladatait végzik.

Az alkalmazás menete

1. A kooperatív csoportok megszervezése és a feladatok tisztázása (a kiscsoportokban a csoport tagjai különböző tananyagot kapnak – a tananyag egy-egy részletét –, amelyet egymásnak kell majd megtanítaniuk).
2. Önállóan (mozaik 1.) vagy szakértői csoportokban (mozaik 2.) tanulmányozzák a tananyagrészt, és előkészülnek egymás tanítására. (Szakértői csoportot az azonos feladaton dolgozó tanulók alkotnak, együtt tervezik meg, hogyan fogják hatékonyan megtanítani az anyagrészt, és közösen találják ki, miként fogják ellenőrizni, hogy csoportjuk minden tagja megértette-e, amit előadtak).
3. Visszatérés a kooperatív alapszervezetbe, tanítás – tanulás, ellenőrzés. (Az egyes csoporttagok saját alapszervezetükben megtanítják egymásnak a tananyagot, az a cél, hogy minden csoporttag minden tananyagot elsajátítson.)
4. Egyéni és csoportos számonkérés. (A csoportoktól számon kérhető, hogy mindenki megtanult-e mindent. Az egyéni számonkérésnek különféle módjai alkalmazhatók: írásbeli, szóbeli ellenőrző kérdések megválaszolása, a tanult anyag előadása, stb.)

Tanács

A 7-15 éves korosztály esetében kielégítő mennyiségű kutatási tapasztalat áll rendelkezésre a kooperatív tanulási technikák oktatásbeli hatékonyságáról, a 16-18 éves korcsoportban és az egyetemi/főiskolai szinten történő alkalmazásukat viszonylag kevés kutatás vizsgálta. Az eredmények szerint a kooperatív tanulási formák a diákok teljesítménynövelésének hatékony eszközei, ha a csoportos célokat és az egyéni elszámoltathatóságot is beépítik a folyamatba. A kooperatív tanulás ezen kívül tapasztalható hozadéka: az önbizalom gyarapodása, az iskola, a feladat és az órák látogatása iránti vonzalom növekedése, erősödik egymás elfogadása, tisztelete és megbecsülése, fejlődnek a másokkal való hatékony együttműködés képességei.

ÖTLETBÖRZE

Tartalma, lényege

Olyan technika, amellyel bármely témáról összegyűjthetjük ötleteinket. Az ötletbörze vonatkozhat például egy téma különböző nézőpontjainak összegyűjtésére, egy terv elkészítésére, egy feladat megoldására, egy probléma vizsgálatára, stb. Lényeges, hogy olyan kreatív és elfogadó légkört biztosítsunk tanulóinknak, amelyben megvalósulhat a kötetlen közös gondolkodás és kommunikáció. Jó, ha tanítványaink azt érezhetik, hogy minden fontos lehet, ami elhangzik, hogy érdemes és hasznos másokkal közösen gondolkodni és találgatni.

Az alkalmazás menete

1. Mondjunk tanítványainknak egy témát, kérdést, problémát, aminek kifejtéséhez, megvizsgálásához, megoldásához, ötleteket gyűjthetnek!
2. Mindenki gondolkodjon el az adott témáról!
3. Ossa meg a többiekkel ötleteit!
4. Ezzel párhuzamosan vagy ezek után lejegyezhetjük a felmerült ötleteket külön lapokra, a füzetbe vagy akár a táblára is.
5. A felmerült ötleteket csoportosíthatjuk, elemezhetjük, értékelhetjük, kiválogathatjuk, vagy éppen kritikusan megvizsgálhatjuk, attól függően, hogy mi volt a célunk az ötletbörzével.

Tanács

Csoportmunka esetén szerepeket is oszthatunk az ötletelőknek. Lehet egyikük a „biztató”, aki minden kezdeményezést felkarol, dicsér, vagy az „együttműködés-mester”, aki arra ösztönzi a csoporttagokat, hogy egymás ötleteire építsenek, a „jegyző”, aki minden ötletet feljegyez, a „rendszerző”, aki az ötleteket bizonyos szempontok szerint csoportosítja.

ÖTSOROS (CINQUAIN)

Tartalma, lényege

Ez a technika a ráhangolódás fázisában az előzetes tudás, vélekedés, viszonyulás feltárását; a reflektálás szakaszában az információk összegzését, a komplex gondolatok, érzések néhány szóval való kifejtését gyakoroltatja. Az ötsoros olyan versforma, amely megköveteli a téma tömörítését, szintetizálását.

Menete

1. A versforma bemutatásakor ismertetjük a vers írásának alapelveit:
 - az első sor a téma egyszavas leírása (általában főnév),
 - a második sor a téma kétszavas leírása (két melléknév),
 - a harmadik sor a témával kapcsolatos cselekvéseket fejez ki három szóban (igék vagy igenevek),
 - a negyedik sor négyzavas kifejtés a témával kapcsolatos személyes érzésekről, gondolatokról,
 - az ötödik sor az első egyszavas szinonimája, mely a téma lényegét fejezi ki.
2. Ezt követően adjuk meg a vers témáját, és hagyjunk 5-7 percet a versírásra!

3. Lehetséges folytatásként párok vagy kisebb csoportok az egyéni versekből merítve közös verset írhatnak.
4. Hagyjunk időt és lehetőséget a bemutatásra és a téma kritikai megbeszélésére (Miért írták azt, amit írtak? Hogyan gondolkodnak a témáról?)

Tanács

Formanyomtatványra is készíttethetünk ötsorost, így:

CÍM (1 főnév)

LEÍRÁS (2 melléknév)

CSELEKVÉSEK (3 ige vagy igenév)

ÉRZELEM, GONDOLAT (4 szó)

A LÉNYEG ÚJRAFOGALMAZÁSA (1 szó)

Példa

Tanítás

Összetett, nehéz

Kihívó, aktivizáló, örömadó

Az új tudás magvetője

Nevelő

RÖVID ESSZÉ

Tartalma, lényege

Az írás a kritikai gondolkodás fejlesztésének és elmélyítésének hatékony eszköze. Az öt-tízperces rövid esszé egyaránt alkalmas az előzetes tudás aktivizálására, összegzésére, a kíváncsiság felébresztésére és a vizsgálódás céljainak kijelölésére a ráhangolódási szakaszban, illetve az olvasott vagy tanult anyaggal kapcsolatos személyes reflexiók előhívására, a tanult témával kapcsolatos gondolatok összegzésére, értékelésre vagy újabb kérdések felvetésére a reflektálás fázisában. Ilyenkor a tanár arra ösztönzi a diákot, hogy reflektáljon arra, amit az olvasott, tanult, megbeszélte anyag számára személyesen jelent, hogy gondolja át, saját életében mihez tudja kapcsolni, és hogy miként befolyásolja a világról alkotott eddigi képét, mit érez vagy gondol róla. A rövid esszé a tanár számára is lehetővé teszi, hogy jobb kapcsolatot építsen ki az osztály szellemi folyamataival. Mindebből következik, hogy *a rövid esszé mint technika nem azonos az irodalomban és a tudományban használatos esszével mint műfajjal.*

Az alkalmazás menete

1. A ráhangolódási szakaszban alkalmazva a tanár arra kéri a diákokat, hogy öt-tíz percig írjanak le megállás nélkül mindent, amit tudnak, érznek vagy meg akarnak tudni egy adott témáról.
2. A reflektálási szakaszban a tanár kérheti a diákokat, hogy írjanak röviden és szabadon arról, amit a megbeszélte témával kapcsolatban gondolnak vagy érznek. De arra is ösztönözheti őket, hogy az órán megbeszéltekből (a jegyzeteik alapján) válasszanak ki egy általuk érdekesnek, fontosnak, esetleg vitathatónak ítélt gondolatot, és azt kifejtendő írjanak rövid esszét.

3. Bármelyik szakaszban is használjuk ezt a technikát, lehetőséget kell teremtenünk a közzétételre: a tanulóknak szükségük van arra, hogy gondolataikat megbeszélhessék, esetleg ütköztethessék társaikkal, a tanár számára pedig az óra további menetének meghatározása szempontjából (ha ráhangolódásként íródott az esszé) vagy a témával kapcsolatos személyes gondolatok, érzések, problémák jobb megismerése miatt fontos a betekintés lehetősége. A megosztást végezhetjük párban, csoportban vagy frontálisan, esetleg választhatjuk a pár – csoport – osztály folyamatot. A reflektív szakaszban a tanár be is kérheti az írásokat, így a következő óra tervezéséhez is használhatja az esszéket.

Tanácsok

- A gondolkodás érdekében végzett írást ne osztályozzuk! Az ilyen írás a gondolatok szabad áramlására ösztönösít, ezért hagyni kell az írókat, hogy az írás külső jegyeire, a helyesírásra való tekintet nélkül írjanak.
- Fontos, hogy egy-egy adott kérdésre többnyire nem csak egy helyes válasz adható.
- Kérjük nyomatékosan diákjainkat, hogy a megadott időn belül folyamatosan írjanak, ne mérlegeljék, ne tegyék megfontolás tárgyává gondolataikat, és mindent írjanak le, amit éreznek, vagy ami eszükbe jut a témáról!

SARKOK

Tartalma, lényege

A sarkok olyan együttműködésen alapuló tanulási eljárás, vitatechnika, amely egy téma kapcsán különféle állásfoglalás megfogalmazására, az álláspontok melletti érvelésre vagy cáfolásra, tehát a vélemények ütköztetésére készlet. Fejleszti a tanulók érvelni tudását, ugyanakkor a vitapartner érveinek meghallgatására, átgondolására, elfogadására nevel. Magában foglalja a véleményváltoztatás lehetőségét is, amennyiben mások gondolatai, érvei elég meggyőzőnek bizonyulnak. A feladat a diáktól elkötelezettséget, a véleménye melletti kiállást követel, ugyanakkor rugalmasságot, az érvrendszer folyamatos újragondolását is, ami akár álláspontja megváltoztatását is eredményezheti. Az eljárás általában a reflektálási szakaszban használatos, de maga a folyamat a ráhangolódásra (előzetes ismeretek mozgósítása) és a jelentésteremtésre (az érvrendszer újraértelmezésének kényszere, újabb és újabb jelentések megteremtése) jellemző elemeket is tartalmaz.

Az alkalmazás menete

1. A téma kiválasztása után (amely kapcsolódhat olvasott szöveghez, előadáshoz, filmhez vagy a közvéleményt foglalkoztató valamilyen aktuális kérdéshez) a résztvevők egyénileg gondolkodjanak el a problémán, és háttértudásukat felhasználva alakítsák ki a tételmondatot, amely saját álláspontjukat tartalmazza! Az önálló véleményalkotás a folyamat fontos része, bár a tanár is meghatározhatja a tételmondatot és a lehetséges álláspontokat.
2. A résztvevők egyénileg írásban rögzítsék érveiket, majd az ugyanazon véleményt képviselők foglalják el a terem egy sarkát! Így alakulnak ki a szembenálló sarkok.
3. A sarkokba rendeződött egyének megosztják érveiket csoporttársaikkal, és közös érvrendszert építenek fel saját álláspontjuk mellett, a többiek meggyőzése érdekében.
4. A csoport választott szóvivője előadja a csoport álláspontját, tehát minden csoport megtartja a maga vitaindítóját.

5. Miután minden szóvivő elmondta vitaindítóját, a csoportok többi tagja is kifejtheti a véleményét (lehetőleg minél többen szólaljanak meg; a tanár is tehet fel a vitát élénkítő kérdéseket például: Milyen pontokon támadható A vagy B csoport véleménye? Melyek voltak azok az érvek, amelyek egyértelműbb vélemény felé mozdítottak benneteket? Miért nem győzte meg az A csoportot a B csoport véleménye? Mi a helyzet a tartózkodó csoporttal? stb.).
6. Ha egy csoporttagot sikerült a másik csoportnak meggyőznie, helyváltoztatással jelzi álláspontjának módosulását: azaz átmegy a másik sarokba, de indokolnia kell, melyek azok az érvek, amelyek eredeti álláspontjának megváltoztatására készítették.
7. Az eredeti csoport tagjai újabb érvekkel igyekezhetnek megtartani társukat, ugyanezen érveléssel újabb tagokat is szerezhetnek maguknak.
8. A végleges csoportok kialakulása után a résztvevők feljegyzéseket készítenek a vitáról, összefoglalják álláspontjaikat, érveiket.
9. Végül minden tanuló önállóan lejegyzi egyéni véleményét és érvrendszerét.

Tanács

- Ha a vitafolyamatot esetenként hosszúnak ítéljük, belátásunk szerint módosítsuk az eljárást!
- Bátorítsuk diákjainkat helyváltoztatásra, ha álláspontjuk megingott vagy megváltozott, mert gyakori tapasztalat, hogy a csoportban végzett közös gyűjtőmunka (érdek) felerősíti az egyén csoporthoz tartozását, ami sokszor erősebb kötődés, mint a meggyőződés változásának vállalása!

Néhány egyéb vitatechnika rövid leírása

- **Állj párba!**
Körbe rendezzük a termet. A diákok szabadon járkálnak az osztályban. Amikor a tanár azt mondja: „Állj!”, megállnak, majd a „Párba!” utasításra minden diák a hozzá legközelebb állóval párt alkot, és tetszőleges helyre leülnek. A tanár felvet egy kérdést, amit a diákok párban megvitatnak. Az eljárást többször ismétlődik.
Variációja: **Kettős kör:** Azonos számú diákcsoport külső és belső kört alkot. A körök ellentétes irányban kezdenek forogni, míg a játékvezető azt mondja „Állj!”. Akik ekkor egymással szembe kerülnek, párt alkotnak a megbeszéléshez.
- **Osztálykeveredés**
4 fős számozott tagokból álló, számozott csoportokat alkotunk, és minden csoport egy (azonos) kérdést kap megvitatásra. Meghatározott idő után minden csoport egyes számú tagja átmegy a következő csoportba (például a hármas csoport egyes számú tanulója a négyes csoportba), és beszámol saját csoportmegbeszéléséről (a többiek kérdezhetnek, megjegyzéseket tehetnek). Miután a diákok visszatértek alaps csoportjukba, a tanár újabb kérdést adhat megvitatásra, majd a kettesszámú tanulók mennek vendégségbe, de most két csoporttal tovább (például a négyes csoport 2-es tagja a hatos csoportba megy el). Az eljárás tovább ismételtethető.
- **Rövidített disputa**
Egy vitatkozó csoportot 10 fő alkot: két háromfős csapat, egy időmérő, három bíró. Az egyik csapatnak egy kérdésre adandó tagadó válasz, a másiknak igenlő válasz bizonyítása a feladata az alábbiak szerint:
A csapatok 10 percet kapnak az előzetes felkészülésre.
A/1: értelmezi a tételmondatot, és megkezdí az érvelést, erre 3 perce van.

B/3: kérdéseket intézhet A/1-hez, amelyekkel megkísérli érveit támadni, megzavarni. A/1 röviden válaszolhat a kérdésekre. Erre 2 percük van.

B/1: saját csapata szemszögéből értelmezi a tételmondatot, és megkezdi érvelését, erre 3 perce van.

A/3: kérdéseket intézhet B/1-hez, amelyekkel megkísérli érveit támadni, megzavarni. B/1 röviden válaszolhat a kérdésekre. Erre 2 percük van.

A csapatok 5 perc időt kapnak az egyeztetésre, újabb érvek, válaszok gyűjtésére.

A/2: folytatja a válaszadást, újabb érveket sorjáz és összegez. Erre 3 perce van.

B/2: folytatja a válaszadást, újabb érveket sorjáz és összegez. Erre három perce van.

Az időmérő végig nyomon követi az időkereteket, és jelzi, ha leteltek.

A három bírő jegyzeteket készít, majd dönt, mindenkinek egy szavazata van. Nem arról döntenek, kinek van igaza, hanem arról, hogy melyik csapat vitatkozott jobban, ügyesebben.

Javaslat: ismételjük meg a vitát szerepcserével: amelyik csapat az előbb állított, most tagadjon, és fordítva!

T-TÁBLÁZAT

Tartalma, lényege

A T-táblázat olyan grafikai szervező, amely többnyire egy fogalom két vonatkozásának összevetésére alkalmazható. Különösen hatékony lehet egy vitára való felkészülés bináris (igen-nem, mellette-ellene) vagy összehasonlító-szembeállító érveinek, megfontolásainak rögzítésére, de jól használható minden olyan egyéni vagy csoportos gondolkodási folyamat rögzítésére, amely egy fogalom, téma vagy kérdés két különböző nézőpontú megközelítésére épül.

Az alkalmazás menete

- A T-táblázatot a ráhangolódás fázisában – egyénileg, párban vagy csoportban, esetleg frontálisan – az előzetes ismeretek és vélekedések bináris, ötletszerű összegyűjtésére használhatjuk. Ilyenkor a jelentésteremtés szakaszában előzetes érveink, véleményeink alapos vizsgálata éppúgy lehet az óra további célja, mint információgyűjtés a megalapozott állásfoglalás érdekében.
- Ha a T-táblázatot a jelentésteremtés szakaszában alkalmazzuk, akkor például egy szövegen belül megjelenő ellentétes álláspont, vonatkozás megjelenítésére, vagy két különböző nézőpontú szöveg összevető vizsgálatára használhatjuk.
- A reflektálás fázisában az érvekkel megalapozott személyes állásfoglalás, vita grafikai szervezőjeként alkalmazható.

Tanács

Használjuk ki, hogy az egyénileg, párban vagy csoportban készített T-táblázatok egymással jól összevethetők, a téma árnyalt végiggondolását, a nézetek ütköztetését, így a gondolkodási folyamatok elmélyülését egyaránt lehetővé teszik!

Példa: Dürrenmatt: A fizikusok – ráhangolódási szakaszban, gimn. 12.

Indokok a tudományos kutatás mellett

a fejlődést szolgálja: békés felhasználás
jobb életet biztosít
az emberi kíváncsiságot elégíti ki
ellenőrizhető

Indokok a tudományos kutatás ellen

pusztulást hozhat: agresszió eszköze lehet
veszélyeztetni az életet
a pénz uralma alá kerülhet
titkos, ellenőrizhetetlen

TUDOM, TUDNI AKAROM, MEGTANULOM

(KWL – Know, Want to know, Learn)

Tartalma, lényege

A technika célja, hogy a tanulók ismereteiket a már meglévőkhöz kapcsolják, illetve, hogy saját kérdések megfogalmazásával motiváltabbá váljanak az új anyag elsajátításában. Az ismeretszerzésben mások szempontjait is figyelembe véve tudják gyarapítani tudásukat (átlépés egy nézőpontból több nézőpontba).

Az alkalmazás menete

1. A téma megjelölése után megkérjük a diákokat, hogy párokat alakítva néhány perc alatt írjanak egy listát arról, amit a témáról tudni vélnek (ötletbörze). Közben a táblára elkészítünk egy táblázatot:

Tudom	Tudni szeretném	Megtanulom

2. A tanár megkéri a diákokat, osszák meg gondolataikat a többiekkel, és miközben ezt teszik, leírja a táblázat első oszlopába a megegyező vélemények alapján a „közös tudást”. Segít, ha a gondolatokat kategóriákba rendezik.
3. Kérdések merülhetnek fel olyan részletekkel kapcsolatban, amelyekben a résztvevők nem értenek egyet, vagy amire kíváncsiak. Ezeket a második oszlopba írja a tanár.
4. Miután a diákok elolvasták a megadott szöveget, a tanár irányítsa figyelmüket az olvasás előtt feltett kérdésekre, amelyek a második oszlopban kerültek rögzítésre!
5. Ezután beszéljék meg, milyen kérdésekre találtak választ a szövegben. Ezeket a tanár a harmadik oszlopban rögzítse!
6. A diákok vagy a tanár tegyenek javaslatot arra, hol keressék a választ a diákok azokra a kérdéseikre melyeket nem találtak meg a szövegben (továbbgondolás)!
7. Végül megbeszélhetik azokat az ismereteket, amelyeket megtanultak, bár nem irányult rájuk kérdés.

UTOLSÓ SZÓ JOGA

Tartalma, lényege

A reflektálás fázisában használható technika, amely egy adott szöveg csoportos feldolgozását vagy a szöveg feldolgozása utáni csoportos megbeszélést irányítja. Az olvasás utáni elmélyülést, reflektálást segíti elő, a személyes olvasói reagálás eszköze. Ez az eljárás jól használható, áttekinthető keretet biztosít narratív vagy értekező szövegek csoportvitájához. A kooperatív tanulás egyik formájának is tekinthető, tapasztalatokat ad a diákoknak egymás gondolatainak elfogadásáról, a mások gondolataihoz való kapcsolódásról.

Az alkalmazás menete

1. Arra kérjük a diákokat, hogy egy adott szöveg olvasása közben vagy után reagáljanak az olvasottakra, találjanak és emeljenek ki egy vagy több idézetet, amelyet különösen érdekesnek vagy megjegyzésre érdemesnek tartanak és készítsenek írásban reflexiót a szöveghez; vállalkozzanak értelmezésére, átfogalmazására; tartalmazhatja a reflexió a szövegben olvasottak elfogadását, elutasítását, kiegészítését; vitatkozhatnak a szöveggel; kérdéseket tehetnek fel; értékelhetik az olvasottakat, bármilyen módon viszonyulhatnak hozzá.
2. Ezután (vagy házi feladat esetén a következő órán) megkérjük az egyik diákot, jelölje meg, hogy a teljes szöveg melyik kiemelt részletéhez készített reflexiót, és olvassa fel ezt hangosan.
3. Az idézet felolvasása után kérjünk-kérjen észrevételeket, reagálásokat az osztály többi tagjától! Gondoskodjunk-gondoskodjon róla, hogy a vita a tárgynál maradjon, úgy vezessük-vezesse a hozzászólásokat, hogy ne legyen tere a lekicsinylő, negatív megjegyzéseknek! Ezen a ponton a tanár is hozzászólhat a kiemelt idézethez.
4. Az idézetről folytatott vita lezárása az idézetet kiválasztó diákot illeti. Olvassa fel hangosan saját reflexióját! Esetleg összegezze az elhangzottakat! Az a lényeg, hogy nem adunk további vitának helyet, az idézetet választó diáké „az utolsó szó joga”. A tanár sem fűzhet a vitához végső megjegyzést, az ellenkezik a szabályokkal!
5. Ezután egy másik diákot is szólíthatunk arra, hogy ossza meg az általa kiválasztott idézetet a többiekkel, és a folyamat újra kezdődik.

Tanácsok

- Nem valószínű, hogy a tanár egy órán minden diákot meg tud kérni idézetének és reflexiójának bemutatására, de minden egyes alkalommal kiválaszthat néhány diákot.
- A hozzászólások sorrendjét az idézetet választó diák is kérheti, megjelölheti, hogy melyik diáktársa reagálására kíváncsi.
- Ez a technika a diákok számára jól áttekinthető keretet ad az adott szöveg osztályban lefolytatható vitájához, és így a csendesebb, visszahúzódóbb, a vitára nehezebben mozgó diákok megszólaltatására, vitába való bevonására is alkalmat teremt.
- Az egész osztály előtti eszmecserét megelőzheti (esetleg követheti) egy, 3-5 fős csoportokban, hasonló keretek közt lefolytatott vita a személyes olvasói reflexiókról

VÁNDORLÓ CSOPOROK

Tartalma, lényege

A vándorló csoportok a kooperatív tanulás egyik formája, mely több lépésben is lehetővé teszi a diákok együttműködését a tanulásban és a gondolkodásban. A technika alkalmazása során a tanár által kérdések (vagy szempontok) formájában megadott irányvonal segíti a diákokat az adott téma értelmezésében, elemzésében, a probléma megértésében, megoldásában és megvitatásában. Az RJR modell mindhárom fázisában alkalmazható, és bármely tantárgy adott tananyaga alkalmas lehet arra, hogy különböző kérdések, szempontok nyomán a vándorló csoportok kooperatív technikával feldolgozható legyen.

Az alkalmazás menete

1. Előzetesen megfogalmazunk a tanulási témához kapcsolódó, meghatározott számú (6-8) kérdést (szempontot), ezeket külön, egy-egy ívre felírjuk, és az íveket a terem különböző pontjain kifüggesztjük. Megtehetjük azt is, hogy részekre bontjuk a tananyagot, ezeket a résztémákat írjuk fel az ívekre, és azonos kérdések (2-4) megválaszolását kérjük a csoportoktól a résztémáról.
2. Az órán a diákokat 3-4 fős csoportokra osztjuk, és minden diákcsoport egy kérdés megválaszolásért, adott résztéma megoldásáért vállalja a felelősséget.
3. Ez után a diákok (választás vagy kijelölés alapján) a kifüggesztett ívekhez járulnak, erre meghatározott idő alatt megvitatják a kérdéseket, majd válaszaikat az ívekre írják.
4. Adott jelre a csoportok a következő kifüggesztett ívhez mennek, elolvassák a kérdést, az előző csoport válaszát, majd írásban hozzáfűzik saját megjegyzéseiket, kiegészítéseiket, esetleg kérdéseiket.
5. A csoportokat addig szólítjuk „vándorlásra”, és ha lehetséges, a folyamat megismétlésére, amíg vissza nem térnek ahhoz az ívhez, amelytől elindultak.
6. Végül lehetőséget adunk a csoportoknak az általuk megválaszolt kérdéshez (kibontott szempontoz) fűzött kiegészítések, megjegyzések magyarázatára, indoklására, elfogadására, a felmerülő kérdések megválaszolására, saját álláspontjuk megvédésére.

Tanácsok

A technika alkalmazása gondos tervezést, a kooperatív tanulás két szintjének megvalósítása pontos szervezést igényel. Lehetőséget ad arra a diákoknak, hogy odafigyeljenek egymás gondolataira, mások véleményét elfogadják, hogy a saját álláspontjukat indokolják, érveljenek, hogy megszülessen a konszenzus igénye. A folyamat közben fejlődik vitakultúrájuk, együttműködésük (amely e technika alkalmazása során nemcsak a kiscsoport tagjai, hanem az egyes csoportok között is létrejön).

Megnehezítheti a munkát, ha az egyes csoportok az adott osztály csoportviszonyaiból következően versenytársként tételezik egymást, ilyenkor nemcsak az építő, segítő hanem a hibáztató hibakereső attitűd is megjelenhet.

Akkor javasolható, biztonságos és eredményes a vándorló csoport technika, ha a tananyag témája több kérdéssel és szempontból is jól megközelíthető; és az osztályban a diákok már több, egyszerűbb kooperatív technikát ismernek és hatékonyan kipróbálnak.

„A PEDAGÓGIAI NÉZETEK FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE” POWERPOINT-BEMUTATÓ JEGYZETOLDALA	
A PEDAGÓGIAI NÉZETEK FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE 1	
AZ ELŐADÁS VÁZLATA	
■ Pedagóguskutatási kérdések ■ A nézetek fogalma, jellemzői ■ A nézetek forrásai ■ A nézetek tartalma ■ A nézetek feltárásának módszerei ■ A hallgatók nézeteinek jelentősége 2	

PEDAGÓGUSKUTATÁSOK



Mi befolyásolja

- a tanárok gondolkodását,
- és osztálytermi gyakorlatát?



3

NÉZETEK/HITEK FOGALMA

Mentális, személyes konstrukciók

**Feltételezések, feltevések, vélekedések,
meggyőződések, személyes elméletek**

**Igaznak véljük, befolyásolják az
ítéleteinket és a döntéseinket**

**Leíró, értékelő, előíró komponensekből
állnak**

4

A NÉZETEK JELLEMZŐI

**Korán kialakulnak és nehezen változnak
meg**

**Segítik az embert önmaga és a világ
megértésében**

Befolyásolják a viselkedést

„Értelmezési lencsék”

„Filter” funkció

Gyakorta implicit jellegűek

5

A NÉZETEK FORRÁSAI



Diákélmények
Képzési tapasztalatok
Pályakezdés időszak
Szakmai életút

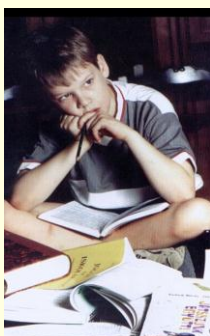
6

NÉZETEK A TANÍTÁSRÓL



7

NÉZETEK A TANULÁSRÓL



8

NÉZETEK A TANÁR SZEREPÉRŐL



9

NÉZETEK A TANULÓRÓL



10

NÉZETEK AZ ISKOLÁRÓL



11

A NÉZETEK FELTÁRÁSA



**A feltárás fogalma – nézetek és tudás
Kooperatív tanulás – önismereti munka**

12

A FELTÁRÁS MÓDSZEREI

Kérdőív, interjú, mondatbefejezés

**Hasonlatok/metaforák alkotása,
választása**

Fogalomtérképek készítése

**Szövegfeldolgozási/szövegalkotási
feladatok**

13

HASONLAT/METAFORA

A tanítás olyan, mint...

**Sok mindenhez lehet
hasonlítani a tanítást
Lehet hasonlítani a
művészethez mint
alkotást.**

**Mikor a tanár tanít
alkot, formálja a
diákot, tudását,
személyiségét.**



14

FOGALOMTÉRKÉP



19

SZÖVEGFELDOLGOZÁS

„Úgy gondolom, ezt a pályát elhivatottságból kell végezni. Véleményem szerint aki elhivatottságból akar tanár lenni és tehetsége is van hozzá, annak nem olyan nehéz elsajátítani ezt a szakmát, mondhatnánk úgy is, hogy a vérében van.”

16

A HALLGATÓK NÉZETEI

12-14 évi diák-tapasztalat

„tud”, „tudni vél”, „hisz”

„saját pedagógia”



17

A NÉZETEK TANÁRKÉPZÉSI JELENTŐSÉGE

A tanárképzés

eredményességének „kulcsa”

A nézetek feltárásának

szükségessége és lehetőségei

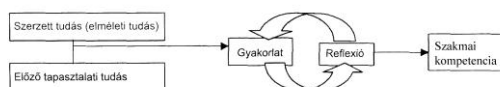
Nézet és tudás kapcsolata

18

A TANÁRI FEJLŐDÉS

A személyes/iskolai tapasztalatok
elemzése, reflexiója

Szakmai fejlődés és reflexió



A diákon látható fotók forrásai

3. dia: Németh András, Ehrenhard Skiera: Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. kötet címlap- és hátlap-fotói
6. dia: az intézmények honlapjáról letöltött fotók
7. 9. 10. dia: Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. kötet. PTE BTK Tanárképző Intézet, Pécs. Bárdossy Ildikó, CD-mellékletből másolt képek
8. Fábián Olga: Címlapfotó, Mentor, 2001, 5. szám.
11. 12. 15. 17. dia: PTE BTK kurzusdokumentáció, 2009-2011.
14. dia: Szűcs Édua alkotása, Sallai Éva: Pedagógusnak lenni a mai iskolában. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230> [Letöltve: 2011. május 20.]
19. dia: Kimmel Magdolna: A tanári reflexió korlátai. Pedagógusképzés, 2006, 3-4, 36. oldal

21