

ELTE PEDAGÓGIAI
ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

SZIVÁK JUDIT

REFLEKTÍV ELMÉLETEK, REFLEKTÍV GYAKORLATOK



A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA / ALAPOZÓ TANULMÁNYOK



ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



REFLEKTÍV ELMÉLETEK,
REFLEKTÍV GYAKORLATOK

Szivák Judit



REFLEKTÍV ELMÉLETEK, REFLEKTÍV GYAKORLATOK

Szivák Judit

2014

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA: ALAPOZÓ TANULMÁNYOK

Ajánlás

Szeretettel Petinek és Rékának, akiktől a legnagyobb kihívásokat kaptam a reflektív megoldások keresésére és köszönettel annak a szakmai közösségnek, amelyben alapvető érték a fejlődés iránti felelősség.

A kötet megjelentetésére az *Országos Koordinációval a Pedagógusképzés Megújításáért* című TÁMOP projekt koncepcionális előkészítése céljából kerül sor.

© Szivák Judit, 2014

ISBN 978-963-284-482-4

ISSN 2064-4884



www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánja

Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente

Nyomdai kivitelezés: Multiszolg Bt.

Borítóterv: Csele-Kmotrik Ildikó



Tartalomjegyzék

Előszó az olvasóhoz	9
Bevezető	11
1. A reflektív gondolkodás fogalma	13
2. A reflektív gondolkodás kutatása	14
3. A reflektív gondolkodás modelljei	17
4. A reflektív gondolkodás szintjei, a reflexió típusai	19
5. A reflektív tanítás	24
6. A reflexió szerepe a pályafejlődésben	26
7. Kihívások a reflektív gondolkodást fejlesztő oktatás során	31
8. A reflektivitás fejlesztésének stratégiái	32
9. Eszközök a reflektív gondolkodás fejlesztésére	38
Módszerek – technikák	39
1. Önismeret – önértékelés	41
2. Reflektív modellálás	46
3. Közös kísérletezés	47
4. Esetmegbeszélés	48
5. Vita	50
6. Szituációfeldolgozás, konfliktusmegoldás	54
7. Szerepjáték – szerepvita	56
8. A támogatott felidézés	57
9. Hangosan gondolkodás	58
10. A portfólió	59
11. Narratív módszerek	61
12. A reflektív szövegelemzés	63
13. Metaforatechnika	64
14. Fogalmi térkép – rendezett fa	66
15. „Oszlopok” technika	69
16. „Nyilak” technika	70
17. Szereprepertoár-rács	71
18. Jövőkerék	72
19. Akciókutatás	73
20. Reflektív helyzetek – reflektív kérdések	76
Tematikus terv	76
Tanítási óra/foglalkozás tervezése	77
A tanóra/tanórán kívüli foglalkozás	78
A projekt	80
Esetleírás	81
Osztályfőnöki munkaterv	81
Egyéni fejlesztési tervek	82
Innováció	82
A tanulók visszajelzéseinek gyűjtése	83

Mellékletek	86	20. számú melléklet	
1. számú melléklet		Páros reflektív napló	111
A Karrier Portfólió Program készsgmátrixa	87	Záró reflexió	113
2. számú melléklet		21. számú melléklet	
A reflektív gondolkodás szintjei	88	Reflektív szövegelemzés	114
3. számú melléklet		22. számú melléklet	
Reflektív kérdőív	89	Hospitálási reflexió	116
4. számú melléklet		23. számú melléklet	
Milyennek szeretné látni a tanulót, amikor elhagyja az iskolát?.....	92	Megállapodás reflektív szövegelemzése	117
5. számú melléklet		24. számú melléklet	
Miből tanulunk – hogyan tanulunk?	92	Tanulásmetaforák	119
6. számú melléklet		25. számú melléklet	
Egyetértünk?	93	Tanári szerepek	120
7. számú melléklet		26. számú melléklet	
Hogyan értékelek?	95	Rajzok a tanulásról	121
8. számú melléklet		Ábrajegyzék.....	122
Önértékelő reflexiók	96	Táblázatok jegyzéke	122
9. számú melléklet		Irodalom	123
Mennyire vagyok eredményes az alábbiakban?	97		
10. számú melléklet			
Valóban kooperatív?	98		
11. számú melléklet			
Reflexiót segítő kérdések a tanításról való gondolkodáshoz	98		
12. számú melléklet			
Reflektálás a pedagógiai kompetenciák fejlődésére	100		
13. számú melléklet			
Nevelésdefiniációk – Te mit választanál?	101		
14. számú melléklet			
Reflektálás a tanítási órára	102		
15. számú melléklet			
Támogató tanulási környezet	103		
16. számú melléklet			
Kit válasszunk?	104		
17. számú melléklet			
Situációmegoldások hallgatóktól	105		
18. számú melléklet			
Konfliktusok	108		
19. számú melléklet			
Egyéni reflektív napló	109		

Előszó az olvasóhoz

A pedagógusok személyes és folyamatos szakmai fejlődésének támogatásáról sokan, sokféleképpen gondolkodnak. A neveléstudományi kutatások és elméletek, a tanárképzés szakemberei, az oktatásirányítás, az intézmények vezetői és nyilván maguk a pedagógusok is eltérő hangsúlyokat, nézőpontokat képviselnek annak megítélésében, hogy milyen eszközöket kellene/lehetne a hivatás hatékony fejlesztésének szolgálatába állítani. Ez a könyv arról szól, ahogyan én gondolkodom erről, és igyekszik mindazoknak szólni, akik, bármilyen nézőpontot is képviselnek, felelősséget éreznek a szakma és az egyes pedagógus fejlődése iránt. Munkám célja nem az eredményes pedagógiai gyakorlat leírása, hanem egy olyan eszköz használatának bemutatása, amely a tanulást, a fejlődést hatékonyan támogatja. A reflektív elméletek és gyakorlatok a reflektív gondolkodás és gyakorlat kialakításához kívánnak hozzájárulni. Egy olyan gondolkodáshoz és gyakorlathoz, amely folyamatosan és tudatos szempontok mentén elemzi, értékeli a pedagógiai helyzetek hatásrendszerét, okait, következményeit és szereplőinek kölcsönhatásait, azzal a meggyőződéssel, hogy elháríthatatlan felelősségünk van a helyzetek jobb megoldásainak keresésében. Egy könyvhöz soha nem adható jó használati útmutató, mivel a legjobb használatot mindig az olvasó fogja saját igényei, céljai alapján felfedezni maga számára. Mégis két ajánlás megfogalmazását fontosnak vélem. Az egyik az olvasottak adaptív használatára biztatja az olvasót, a másik a feladatok, gyakorlatok mint reflektív helyzetek kialakításának, kezelésének felelősségét hangsúlyozza. A könyvben szereplő feladatokat birtokba kell venni! Érdemes kipróbálni, alkotó módon alakítani azokat a résztvevők szükségletei, igényei alapján, figyelni az alkalmazás sikereit és nehézségeit, a tanulságok alapján újraalkotni a tanulási helyzeteket. Sokféle megoldás lehet jó, ha a reflektív gondolkodást mozgósító helyzeteket tudatosan alakítjuk. Ez azt jelenti, hogy a reflektív helyzet soha nem minősítő, sokkal inkább támogató és kérdező, hogy a megéltek feldolgozása, lezárása megtörténik és abból a résztvevők pozitív inspirációt kapnak a további elemzéshez, hogy a tanulságok egyéni szinten értelmezhetőek és fejlesztő tevékenységekké fogalmazhatóak. Végezetül arra biztatom az olvasót, hogy bátran vitatkozzon a szerzővel és folyamatosan kérdezzen önmagától.

Bevezető

A tanárképzés jelenlegi rendszerében igen kevés értékelő jelzést kapnak a hallgatók önmagukról, pedagógiai képességeik alakulásáról. A képzés ilyen értelmű egyoldalúsága, a gyakorlótanítások aszimmetrikus szerephelyezetei, az önértékelő helyzetek és technikák hiánya sokkal inkább a kialakult viselkedés védelmét, esetleg a bizonytalanság növekedését idézik elő a pályakezdés során, mint a saját személyünkre, tevékenységünkre való tudatos odafigyelést, elemzést és fejlesztést. A pályán lévő pedagógusok esetében csak részben más a helyzet. A tanítási tapasztalatok egyben visszajelzések sokasága kollégáktól, diákoktól, szülőktől, és az iskolavezetéstől. Tapasztalt tanárok esetében tehát nem a visszajelző helyzetek hiányáról beszélhetünk. Ez alapján azt is gondolhatjuk, hogy merőben más a helyzet a kezdő pedagógusokhoz képest. A bizonytalanságot felváltja a rutin és a tudatosság, de mindez nem jelenti azt, hogy az elemző-értékelő helyzetekre egyformán érzékenyek a tapasztalt pedagógusok, hogy azokat reflexió tárgyává teszik, és hogy reflexiójukat elfogadott szakmai szempontok mentén végzik.

Mivel lehetetlen a pedagógusokat minden lehetséges helyzetnek, problémának kitenni a képzés-továbbképzés során, valamint az összes lehetséges kontextus megtapasztalása évtizedekbe telik (ha egyáltalán lehetséges...), ezért nézőpontokat, eszközöket, végső soron jó kérdéseket kellene rendelkezésükre bocsátani az új situációk megoldására. Olyan eszközöket, melyek segítik őket a problémák felismerésében, elemzésében, a megoldási módok kiválasztásában és alkalmazásában, ezáltal aktív, segítő részeseivé válnak saját személyes és az egész nevelőközösség szakmai fejlődésének.

Az egyik legfontosabb ilyen eszköz a pedagógus munkájában a reflektív gondolkodás és gyakorlat kifejlesztése, melynek eredménye nem csupán egy korszerűbb pedagógiai gyakorlat kimunkálása és bevezetése, de intézményi szinten a megújulásra képes tanuló szervezet kialakulása.

1.

A reflektív gondolkodás fogalma

A reflektív gondolkodás és gyakorlat egységes és kizárólagos meghatározása, leírása a mai napig várat magára. A reflektív gondolkodás és gyakorlat előzetes tapasztalatokon, a tanár értékeinek-előfeltevéseinek repertoárján és speciális szakmai képességek rendszerén alapul. A speciális szakmai képességek közül bizonyítottan fejleszthető a reflektivitás egyik legfontosabb összetevője, az elemzőképesség, melynek lényeges elemei:

- az oktatási-nevelési probléma felismerése;
- a probléma meghatározása (azonosítása) és lebontása;
- a probléma elemzése, elsősorban az okok feltárása segítségével;
- megoldási módok felállítása;
- az optimális megoldás kiválasztása olyan módon, hogy a választás a hasonló, szokásos szituációkat és az új helyzet egyedi vonásait is figyelembe veszi;
- a szándékolt és nem szándékolt következmények átgondolása.

A szakirodalom a reflektivitás több típusát írja le, elsősorban a reflektív gondolkodás célját szem előtt tartva:

- A reflektivitás az irányítás eszköze, segítségével a tanárok olyan módszereket utánoznak, melyeket valamilyen külső tekintély jónak tart (lásd: pszichológiát, pedagógiát oktatók, kutatók, publikációk, elméletek).
- A reflektivitás célja az informálódás, vagyis tudatos választás a ki-próbáltan eredményes tanítási elméletek, módszerek között egy adott helyzetre.
- A reflektivitás, mint a gondolkodás formálója, a tapasztalatok szervezése és újjászervezése egy adott szituáció értelmezése kapcsán.

„A reflektív szemlélet igyekszik magába ötvözni a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket.” (FALUS 1998: 113)

A továbbiakban a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.

A reflektivitásnak alapvetően két irányát különböztethetjük meg: egyrészt a tanárnak a tanulók, a tanulócsoporthatás történéseire, másrészt a saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló elemzéseket. A pedagógiai tevékenység és gondolkodás során számtalan helyzetben alkalmazzák a pedagógusok:

- A reflexió eszközével élnek a tanárok, amikor saját maguk között megbeszélve, kollegiális keretek között el tudják dönteni, hogy a problémás eseteknek milyen megoldása a legcélravezetőbb.
- A reflektálás során a tanárok tudatosan választanak különböző tanítási elméletek között, olyan módszereket alkalmaznak, melyek tapasztalati úton eredményesnek bizonyultak.
- A reflektív gondolkodás segítségével új szituációmegélési és -megoldási technikákat fejleszthetnek ki, így a tanítást mint egészet és annak komplex környezetét új megvilágításba helyezhetik, hatékonyabban irányíthatják.
- Az önelemző gyakorlat során a tapasztalatokat tudatosan analizálja, esetenként újjászervezi jelentésüket. Egy szituáció megértése gyakran metaforikus, „olyan, mint...” – vagy éppen ellenkezőleg: „nem olyan, mint...” típusú folyamatban zajlik, amelyben az egyén újraértelmezi, újjáépíti meglévő tapasztalatait, annak érdekében, hogy az az adott szituáció megoldásában segítségére legyen.

2. A reflektív gondolkodás kutatása

A reflektivitás gondolköre már Dewey-nál (1951) megjelenik, aki a reflexiót (észrevélt) gondolkodási formának tekinti, mely a konkrét tapasztalat, helyzet kétségéből születik és problémamegoldáshoz vezet. A reflektív gondolkodás során – állítja Dewey – a lehetséges cselekvések alternatíváká szerveződnek, s így a „zavaros” szituáció világos helyzetté változhat.

Dewey és Goodman (1984) szerint a reflexió nem más, mint a problémás szituációkra adott, előre megfontolt, célorientált válaszok, melyek a gondolkodás gyakorlati megnyilvánulásai. A reflexió társul a gondolkodással, és szakértőként vesz részt a megismerési folyamatban (sőt, „magába foglalja”), mind a probléma feltárását, mind annak megoldását kínálva.

Schön (1983) két új fogalmat is bevezetett – úgy mint a „reflection-on-action” és a „reflection-in-action” –, és az élet igazolta azóta, hogy a gyakorlat új ismeretelméleti modelljei időszerűnek és hasznosnak bizonyulnak mind a tanárképzésben, mind a kutatásban. A „reflection-in-action” („reflexió a folyamat közben”) felismeri a gondolkodás hallgatólagos folyamatait, amelyek a cselekvéssel járnak, állandóan kölcsönhatásban vannak és megváltoztatják a folyamatban lévő gyakorlatot. Ez persze lehet öntudatlan, hallgatólagos és nonverbális, ugyanakkor – Loughran (In Schön 1983) szerint – a „reflection-in-action” akár a váratlan problémászituációkban is új keretbe tud foglalni egy problémát, és rögtönözve képes segíteni a tapasztalatok új nézőpontokból való megjeleníthetőségét. A „reflection-on-action” („reflexió a folyamatot követően”) a tanárok megfontolásait és visszamenőleges elemzéseit segíti, hogy meglévő tapasztalataikból nyerhessenek új megoldási stratégiákat, új tudást. Kutatókban felmerült a „cselekvés előtti reflexió” lehetősége is, melynek lényege, hogy a pedagógus előre reflektál a tanítás során felmerülő helyzetekre, a tervezési folyamat során (Wilson 2008). Egyesek feleslegesnek gondolják a túl sok reflexiót, Wilson mégis úgy gondolja, hogy ezzel a módszerrel már a tervezési folyamat során sokat javíthat a pedagógus a gyakorlatán.

Schön (1987) a reflektálást egyfajta kísérletként jellemzi, amelyben a reflexió szerepe nem más, mint hogy lehetővé tegye a párbeszédet a reflektáló és a problémás szituáció között. Hangsúlyozza a problémahelyzet és a probléma minőségének fontosságát, azt állítva, hogy az igazi reflektivitást csak az

a problémahelyzet hívja elő, mely érzelmileg hat az egyénre. A kognitív lélektan előfutáraként is értelmezhető az a megállapítása, hogy a „szakértőt” az különbözteti meg a laikustól, ahogyan elméleti és praktikus tudását felhasználva keretbe foglalja a problémát kognitív struktúrák, sémák segítségével. A reflexiót olyan gondolkodásmódként definiálja, mely magában foglalja azt a képességünket, hogy ésszerűen válasszunk és választásunkért felelősséget vállaljunk.

A reflektív gondolkodás fázisai Schön koncepciójában:

1. *A probléma felismerése.*
2. *A probléma összevetése hasonló esetekkel, az adott helyzet sajátosságainak kiemelése.*
3. *A fentiek alapján a probléma újrafogalmazása, azonosítása.*
4. *Kísérletezés a megoldásokkal.*
5. *A kívánt és nem kívánt következmények átgondolása.*

Griffiths és Schön rendszerét, a reflektív gondolkodás időbeli dimenzióit különíti el:

1. táblázat

A reflexió fajtái

Gyors reflexió	Azonnali és automatikus reflexió a cselekvés során	A tanár válaszol a tanuló kérdéseire
Javítás	Átgondolt reflexió a tevékenység során	A tanár rövid gondolkodás után, figyelembe véve a tanulók reakcióit, cselekszik
Áttekintés	Kötetlen reflexió a tevékenységről	A tanár gondolkodik vagy beszél egy osztály vagy egy tanuló fejlődéséről, problémáiról
Kutatás	Szisztematikus reflexió a tevékenységről	A pedagógiai elmélet fényében átfogalmazza saját elméletét
Elméletalkotás és kutatás	Hosszú távú reflexió a tevékenységről tudományos elméletek felhasználásával	

Az 1980-as években az Egyesült Államokban szinte tudományos mozgalommá vált a reflektív gondolkodás, a reflektív gyakorlat és a reflektív tanárképzés lehetőségeinek kutatása.

Sinnika Ojanen (1995) finn kutató szerint a tanárképzés előtt álló legfontosabb kihívás, hogyan tanítsák meg a hallgatókat arra, hogy saját munkájukra reflektáljanak, majd később tanárként, hogyan segítse őket a szakmai fejlődés folyamatában. Egyes tanárképző programok már a végzős hallgatókat is bevonják a kidolgozott tanterv fejlesztésébe, elemzésébe.

A Calderhead-féle program (1994) a reflektív tanítás részeként említi a tanároknak biztosított lehetőségeket: hogyan elemezzék, értékeljék saját tevékenységüket, miközben megismerik, felvállalják és kidolgozzák saját nevelési-oktatási elméletüket. Úgy véli, a tanárképzés hatékonysága elsősorban azokban a folyamatokban jelenik meg, ahogyan a hallgatók látják a tanárrá válást, illetve önmagukat mint tanulókat és autonóm szakembereket.

Ebből következik, hogy azoknak a tanároknak a működése hatékonyabb, akik tudatosan reflektálnak, mert tudják, mit és miért csinálnak, és mi lesz tetteik következménye. „Ez utóbbi hiányában az egyén a véletlen és a babona rabszolgája lesz.” (OJANEN 1995: 8)

Calderhead (1994) felveti a reflektív gondolkodásra tanítás problematikáját is. Ezt egyrészt abban látja, hogy a reflexió sok dologra irányulhat, melyek más és más oktatási helyzetben másként működhetnek. Például a tanár személyére, nézeteire, diákokra, az oktatási célok megvalósítására. A szerző szerint a másik probléma abban rejlik, hogy a reflektív gondolkodásnak többnyire kognitív oldalát ragadják meg a modellek, a metakognitív oldalról közelítő modellek száma kevés. Ez azért is fontos, mivel a valóságban a tanult reflektív gondolkodási stratégiák nem működnek, mert a jelöltek egyrészt saját világméjük alapján értelmezik magukat a reflexiókat is, másrészt az óra „megtartásával” vannak inkább elfoglalva, semmint a magukra figyellel. A fentiek miatt sok esetben nem értik, vagy nem úgy értik vezetőtanáruk elemzését sem. Nézőpontjuk alapvetően diákerspektíva marad, nem elsősorban hallgatói szerepük miatt, hanem mert saját iskolás tapasztalataikat tartják érvényesnek.

Calderhead (1994) a reflektív tanítást tartja alkalmasnak a „híd” szerepére az elmélet és gyakorlat közötti szakadék áthidalására is. A tanítás tanulása eltér a többi tanulási módtól, éppen a reflexió nélkülözhetlensége miatt. Mivel a gyakorló tanárjelölt nem csak a gyerekektől, de vezetőtanárától is visszajelzéseket kap, meg kell tanulnia azt, hogyan hasznosítsa tapasztalatait, a visszajelzéseket és saját elveit további munkája során. Meg kell vizsgálnia, milyen viszonyban áll saját tudása az elsajátítandókkal. Meg kell tanulnia nézeteit megismerni és más nézettel összeegyeztetni. Mindehhez pedig a tanárképzésnek is segítséget kell nyújtania a reflektív gondolkodás fejlesztésével. Bár a tanárképzés

jelenlegi rendszereibe igen nehéz integrálni a reflektív gondolkodás fejlesztését, a szerző hitet tesz a tanulhatóságáról.

Különböző kutatások során több, újszerű értelmezéssel egészült ki a reflektivitás meghatározása. Előtérbe került a reflexió kollegiális természete, hiszen leggyakrabban a kollégák közötti megbeszélések adnak lehetőséget a reflektív gondolkodásra, más reflexiók, új viszonyítási pontok megismerésére. Ezzel összefüggésben sokan olyan eszközként definiálták a reflektivitást, mely lehetőséget (néha kényszert) ad az új gondolkodási, szituációmegtételési technikák kifejlesztésére, a rutintól való elrugaszkodásra. Bizonyítottá vált, hogy a komplex reflektáló gondolkodási minták megjelenését elősegítik a beszélgetések dialógusai.

E felismerések nyomán megkezdődött a reflektív tanárképzés kimunkálása, melyben alapvető szerepet kapott a reflektív beszélgetés, a probléma szisztematikus lebontásának és megoldásának módszere tréningek formájában és mentori kapcsolatokban egyaránt.

„Én-látásunk többé-kevésbé mindig torzító, mindig illúziókkal terhelt. De magában a pedagógiai szerepben mindig benne rejlenek az önismeretjavítás lehetőségei. Igaz ugyan, hogy az amúgy is nagyon hozzávetőlegesen megítélhető pedagógiai sikerek és kudarcok sok mindentől függenek, és hasonló a helyzet az egyes tanárok elfogadottságával, kedveltségével kapcsolatban is, de a mutatók sokasága mégis lépten-nyomon tükröt tart a nevelők elé. Az önmegismerés és önértékelés »illúzióredukciója« legbiztosabban úgy vihető végbe, hogy belenézünk a tükörbe, és elfogadjuk, hogy magunkat látjuk benne. Nem tagadható az önismereti tréningek és más célból szervezett eljárások jelentősége, de a pedagógus mégiscsak a maga legtermészetesebb közegében fejlesztheti legjobb önismeretét.” (ZRINSZKY 1994: 12)

Miután felismerték és empirikus kutatások sorával bizonyították a reflektív gondolkodás szerepét a tanárrá válás folyamatában, ez irányban is megindultak a kezdő és tapasztalt tanárokat összehasonlító vizsgálatok.

A KUTATÁSOK LEGJELENTŐSEBB MEGÁLLAPÍTÁSAIT AZ ALÁBBIKBAN FOGLALJUK ÖSSZE

A reflektív gondolkodás már a képzés során szűrőként funkcionál, mivel a hallgatók saját, előzetes elképzelései és tapasztalatai határozzák meg, hogy mit fogadnak el, mit tartanak fontosnak és mit vallanak majd magukénak a képzés alatt tanultakból. A tanárképzésben ezért figyelembe kell venni az előzetes tapasztalatokat, és azok elemzéséből, értékeléséből kiindulva kell fejleszteni az elméleti tudást éppúgy, mint a tanítási stratégiák alkalmazását. A pedagógusjelöltek, a kezdő pedagógusok pedagógiai előfeltevéseiről (hittek és meggyőződések rendszere, az angolban: beliefs) keveset tudunk, de azt biztosan, hogy a képzés ismeretanyaga nem alakítja, befolyásolja azokat.

Elsősorban a saját iskolás tapasztalatok élnek tovább olyan mély és szilárd meggyőződésrendszerekben, melyeknek csupán a felszínét, minden szerves kapcsolat nélkül érintik a képzés tartalmai.

Ezért is oly gyakori az a jelenség, hogy a pontosan megtanult és megfogalmazott pedagógiai elveket a gyakorlatban sokszor egyáltalán nem alkalmazzák a jelöltek. Az elmélet és gyakorlat közt fennálló – oly sokat emlegetett – szakadék közti híd szerepére lehetne alkalmas a reflektív gondolkodás, s az ezt fejlesztő tanárképzés, tanártovábbképzés.

A kutatások legfontosabb megállapításai:

- A tanárképzési diploma megszerzése utáni elképzelések a tanításról, saját pedagógiai célokról, meggyőződésekről nem eléggé definiáltak, tudatosak, általában megalapozatlan „liberalizmus” jellemzi azokat.
- Az első tanítási évet az aggodalom és a 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 könnyítené meg, de a pálya további éveiben is megtartó erejű lenne.
- A kezdő tanár általában ritkábban él az önelemzés gyakorlatával, gyenge a visszacsatolás az értékelés szakaszában a tanításra, tehát a tanulók teljesítményének ellenőrzéséből nem vonnak le következtetéseket a következő oktatási szakasz fejlesztésére vonatkozóan, illetve a következő tervező szakaszt nem befolyásolják érdemben az ellenőrzés-értékelés reflexiói.
- A tapasztalt tanárok problémahelyzetek elemzése során eredményesen használják a tipikus és atipikus kategóriákat, jól ítélik meg a probléma fontos és kevésbé fontos összetevőit, az elemzést általában az ok keresésével kezdik. A kezdők a személyüket leginkább érintő részletekkel foglalkoznak csak, ezáltal gyakran elvesznek a lényegtelen problémátünetek értékelésében. Egy-egy pedagógiai történet kapcsán pusztán leírják magát a történetet, valójában magukra és nem a tanulóra reflektálnak. Gyakori az önfelmentő háritás.
- Jól szemlélteti a jelenséget egy interjúrészlet, mely egy kezdő irodalomtanár órája után készült: „...*sajnos az óra elég unalmas, monoton és lassú volt, de ez amiatt alakult így, mert a gyerekek nem válaszoltak a kérdésekre, passzívok voltak, így kénytelen voltam végig én beszélni...*”

- A reflektív gyakorlat az évek során spontán módon is fejlődik, de a képzés, illetve a pályakezdés éve alatt megfelelő technikákkal fejleszthető, tanulható képesség.

A reflektív gondolkodás kutatásának legfontosabb jellemzői az elmúlt évtizedben a kis mintákon végzett mélyelemzések, főként narratív módszerek alkalmazása. A történetekből, leírásokból kiderül, melyek azok az alapvető problémák, melyekkel az egyén megküzd, nyomon követhető a feldolgozás, megoldás folyamata. (BULLOUGH–GITLIN 2001; HATTAN–SMITH 1995; HENDERSON 2001; SPARKS–LANGER és mtsai 1991 In TAGGART–WILSON 2005). A reflektív gondolkodás folyamatosan alakítja a pedagógiai nézeteket. Ahhoz, hogy a reflexió eredményes legyen, a pedagógiai nézetek mellett a tanulásról valótlan nézeteket is fel kell tárnai (TAGGART–WILSON 2005), érdemes már a tanárképzés során feltérképezni. Ezen nézetek folyamatos felülvizsgálatára azért is szükség van, mert ha nem tennének fel kritikai kérdéseket önmaguknak a pedagógusok, nem reflektálnának munkájuk során, úgy pedagógiai nézeteik akár évtizedekig változatlanok maradnának (GHAYE 2011).

Számos olyan módszertani gyűjtemény, tanárképzési segédanyag született az elmúlt években, mely a reflektív gondolkodás fejlesztéséhez kínál módszereket. Az összegyűjtött stratégiák, azon túl, hogy természetesen gyakorlatorientáltak, igyekeznek a tanítási, tanulási folyamat legtöbb részére kitérni, tanácsokat adni, fejlődési irányokat meghatározni. Taggart és Wilson (2005) módszertani könyvében például *A reflektív gondolkodás szintjei* című fejezetben is bemutatott reflektív gondolkodási szintekhez kapcsolja a feladatokat, melyeket a legtöbb esetben csoportos feldolgozásra, megoldásra javasol. Duncan (2009) olyan módszereket, praktikákat mutat be, melyekkel a pedagógus akár egyedül is fel tudja térképezni saját, munkáját is meghatározó nézetrendszerét, nevelési és oktatási tevékenységének eredményességét. Marzano és munkatársai (2012) a nevelési-oktatási folyamat lényeges kérdéseirehöz kapcsoltak olyan stratégiákat, feladatokat, melyek a reflektivitást, az eredményes tanári munkát segítik elő (*9. melléklet*). Könyvünk második felében bevált, eredményes módszereket, stratégiákat talál, melyek a reflektív gondolkodás minél szélesebb körű fejlesztését célozzák.

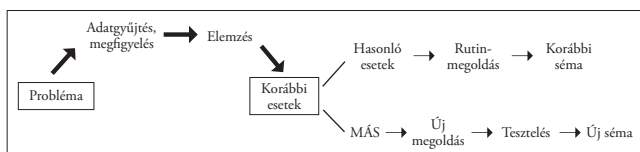
3.

A reflektív gondolkodás modelljei

Dewey (1933), Eby és Kujawa (1994), Pugach és Johnson (1990) és Schön (1983) körvonalazta a reflektív gondolkodás ciklikus folyamat megközelítését. E máig érvényesnek tekinthető modellben a kiindulási pont mindig egy probléma (vagy problémás helyzet). Dewey definíciója szerint a pedagógus ezekben a helyzetekben „nehézséget érez”, Schön szerint „problémás szituációként” definiálja. A folyamat következő lépése, hogy egy másik személy nézőpontjából tekintünk a problémára, így adunk neki keretet (CLARKE 1995; PUGACH–JOHNSON 1990; SCHÖN 1987).

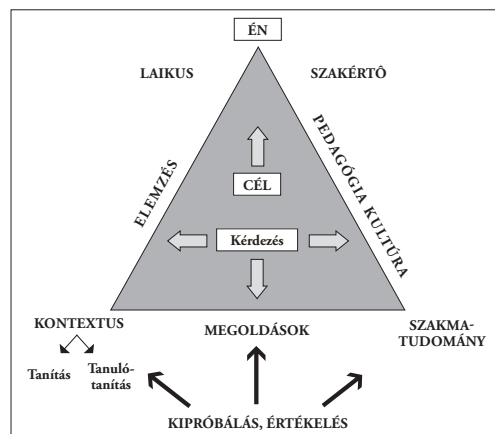
A keretezés részei a megfigyelés, adatgyűjtés, elemzés és a morális elvek megfontolása. Ezen tevékenységek egy mentális képet eredményeznek a reflektív szakember által kigondolt folyamatról, mely során megpróbálja meghatározni a problémát a kontextus és a sémák segítségével. Az esetet összehasonlítja régmúlt eseményekkel, hogy értelmet adjon a problémának, és hogy lehetséges megoldási módok után kutasson a reflektív gondolkodó repertoárjában. Azután, hogy megkereste a megszokott megoldást egy szokatlan (új) szituációra, vagy kidolgozott új, lehetséges megoldási módokat, amelyek hasonló, múltbeli élményeken, tapasztalatokon alapszanak, a megoldási módokat szisztematikusan teszteli megfigyelésekkel és további vizsgálatokkal. Az értékelések a beavatkozás sikeressége alapján készülnek el. Az értékelés során az alkalmazás sikerességének, a következményeknek a vizsgálatára kerül sor. Ha a megoldás sikeresnek bizonyul, akkor eltároljuk és rutinsémaként használjuk később (DEWEY 1933). Ha sikertelen, elképzelhető, hogy az egész problémát rosszul definiáltuk és így az egész folyamat újramegkezdődik. Dewey (1933) ezt a módszert a tudományos módszerekhez hasonlította.

1. ábra
A reflektív gondolkodás modellje



A reflektív gondolkodás fenti modelljei elsősorban a pedagógiai helyzetek megoldására irányuló gondolkodás lépéseit állítják a reflektív modell középpontjába. Bár az a rendezőelv, hogy a reflektív gondolkodást elsősorban a problémás szituáció aktivizálja, nem kérdőjelezhető meg, mégis egyre több szakmai vélemény indokolja (TAGGART–WILSON 2005), hogy a reflektivitásra mint olyan folyamatra (és nem feltétlenül akcióra) tekintünk, amely a problémás helyzetek aktualitásán túl, a folyamatos szakmai fejlődés érdekében, kognitív stratégiaként jelen van a tevékenység elemzésében. Amennyiben erre a stratégiára összpontosítunk és feltételezzük, hogy maga a stratégia is változik, gazdagodik, fejlődik a szakértővé válás folyamatában, úgy érdemes egy olyan modellben is gondolkodnunk, amely ennek a stratégiának a sarokpontjait helyezi el.

2. ábra
A reflektív stratégiai modellje



Az ábrán látható stratégiai modell alapján a reflektív gondolkodás kiindulópontja nem maga a szituáció, hanem a személy (ÉN), akit a szituáció megélése

– amennyiben az valamilyen oknál fogva felhívó erejű az én-hatékonyság észlelése alapján – önelemzésre mozgósít. A modell értelmében tehát a gondolkodás középpontjában nem csupán a szituáció (siker, kudarc...) áll, hanem a szituáció sajátos, egyéni megélése és megítélése, amely függ a személy értékeitől, tapasztalataitól, céljaitól... A stratégia első eleme tehát az önismeret, én-hatékonyság érzése, amely az egyént magát definiálja a helyzet megélése, megítélése kapcsán.

Hogy érzem magam a helyzetben?
Miért érzem sikert/kudarct a helyzetet?
Miért fontos számomra ez a helyzet?

A stratégia második eleme a kontextus elemzése. Minél kevesebb tapasztalattal és ehhez kötődően minél kisebb magabiztossággal van jelen a pedagógus a helyzetben, annál kevésbé tud túllépni a helyzet racionális elemzése felé (ÉN-központú gondolkodás, magára figyelés, GHAYE 2011). A kontextus a tanítási-tanulási helyzet elemzését jelenti. A kezdő pedagógus énközpontú gondolkodására az jellemző, hogy a reflektálás a tanítási tevékenységekre koncentrálnak, azok sikerességét, eredményességét állítja az elemzés középpontjába.

Bár megjelennek a tanulók szempontjai is az elemzésben, azok elsősorban a pedagógus személyes megítélésére vonatkoznak („Tetszett a tanulóknak az óra? „Elfogadtak?”).

Jól magyaráztam?
Nem tévesztettem el semmit?
Érdekes feladatokat válogattam?

A kontextus elemzésének másik fontos eleme a tanulókról és a tanulásról való reflektív gondolkodás. Ennek során a tanítási tevékenységek már nem önmagukban értelmezhetőek, hanem abban az összefüggésben, hogy hatásuk miként támogatja, vagy nem támogatja a tanulók tanulását. Ebben a megközelítésben már annak a pedagógiai tudásnak kell aktivizálnia, amely egyrészt a tanulásról szól, valamint azoknak a tapasztalatoknak, amelyek az egyes tanulók megismeréséből származnak. Érthető tehát, hogy egy feltételezett, közel azonos elméleti tudás talaján a tapasztalatoknak milyen nagy szerepe van az elemző gondolkodás kapcsán is. A helyzet megértése tehát csak a kontextus minden elemének tudatos elemzése által válhat teljes, amelyben a tanítás nem önmagában, hanem az egyes tanuló tanulásának összefüggésében értelmeződik.

Ez az a pontja a stratégiának, amely lehetővé teszi a releváns megoldások keresését. Az optimális szakértői döntés kialakításához azonban még legalább két stratégiai elem bevonása szükséges. Az egyik a megoldások

szelektálása a tudatosan megfogalmazott pedagógiai célok tükrében. Az elemzés során világosan kell mérlegelni, hogy bizonyos megoldások miként támogatják vagy gátolják a rövid, adott helyzethez köthető, illetve hosszú távú tanítási, nevelési céljainkat. A kevés tapasztalattal rendelkező pedagógusok esetében gyakran elmarad a célok mérlegelése, hiszen a probléma megoldásával elsősorban tanári komfortérzetüket szeretnék visszaállítani.

A reflektív stratégia záróeleme az, amely a legkevésbé működik. A célok alapján kiválasztott megoldások, melyek szükségszerűen a pedagógus tapasztalatainak repertoárján alapulnak, sok esetben nélkülözik a neveléstudomány (pszichológia) elméleti eredményeit, megfontolását, de néha még a helyi nevelési közösség által felhalmozott gyakorlati tudást is. A stratégiai modell alkalmazója azonban a helyzet, illetve a helyzet megoldásának elemzésébe beemeli az intézményi szakmai tapasztalatokat (kollégák megoldásai, tapasztalatai), valamint a tudományos elméletek vonatkozó eredményeit.

Mit tudhatunk az alulteljesítés okairól?
Miként motiválhatóak a különböző tanulási stílusú tanulók?

Végül a fejlett reflektív stratégiával rendelkező pedagógus a megfelelő szempontok mentén végzett megfontolások eredményét nemcsak alkalmazza, kipróbálja, de értékeli is megoldásának eredményességét, ezzel is gazdagítva azt a tapasztalati repertoárt, amely a következő helyzetek sikeres megoldását támogatja. A megoldás eredményességének értékelése visszahat a stratégia egészének működésére, végső soron a személyi (ÉN) pedagógiai kultúrájának és egyéni pedagógiai nézeteinek alakulására.

Mivel a reflektív gondolkodás legfontosabb eszköze a kérdés, a reflektálás stratégiai protokollja az alábbi kérdések mentén építhető:

- Hogyan érzem magam, miként éltem meg a helyzetet?
- Miért fontos számomra a helyzet?
- Mi jellemezte a tanítási tevékenységemet a helyzetben?
- Mit tudok a tanulók szükségleteiről?
- Miként támogatta a tanulók tanulását a tevékenységem?
- Melyek a legfontosabb célok a helyzet eredményesebb megoldása kapcsán?
- Milyen megoldások következhetnek a szakirodalom, a saját és a kollégák tapasztalatai alapján?
- Melyek azok a megoldások, amelyek a célok, a tapasztalatok és az elmélet tükrében is adaptívnak, optimálisnak tekinthetőek?
- Mit kell megváltoztatnom a kipróbálás során?
- Miként tudom az új megoldás eredményességét értékelni?

4. A reflektív gondolkodás szintjei, a reflexió típusai

A tudományos műhelyek eltérnek a reflektív gondolkodás szintjeinek piramis jellegű strukturálása kapcsán, de egyetértenek a szintek hármas hierarchiájában (TAGGART–WILSON 2005): technikai szint, tartalmi szint és dialektikus szint.



Forrás: TAGGART–WILSON 2005: 3.

Technikai (kezdő) szint

Lasley (1992), Grimmet, MacKinnon, Erikson és Riecken (1990) szerint a reflexió első szintje még az aktuális módszertani problémákkal és a saját pedagógiai elméletek fejlesztésével foglalkozik, minden esetben egy konkrét és adott problémahelyzet megoldása érdekében.

Míg Valli (1990; 1997) megfogalmazása szerint ezen a szinten még nincs érdemi reflexió, az elemzés praktikus célja a gyakorlati döntés támogatása, addig Collier (1999) egyszerűen csak kognitív reakciónak tekinti a technikai reflexiót.

Az első szinten gondolkodó tanár kevés sémából dolgozik, azokat a probléma felmerülésekor hívja elő, a tanórákat „átvészeli”, és rövid távon eredményes oktatásszervezési megközelítéseket alkalmaz, amelyeket a kimenetre koncentrálnak választ ki. Az elszigetelt eseményeknek megélt helyzetek különállóan fejlesztik a szakmai repertoárt, mely a nem-rutin események reflektív kezeléséhez szükségesek. Tanítási (és nem tanulási) eredmények elérése érdekében választja ki a tananyagot, kontextuson kívül nem tudja végiggondolni a célokat. Ezen a szinten a képességek és a technikai tudás megszerzése rendkívül fontos, ahogy a módszertani tudatosság fejlesztése és a jól tervezett tanóra megtartása is. A következők segíthetik elő a fejlődést: valódi, folyamatos tapasztalatszerzés, a felhalmozott információk feldolgozása, tesztelése, megfigyeléses tanulási instrukciók, problémák és azok megoldásának részletes megbeszélése, megoldásmódok kipróbálásának, alkalmazásának egyértelmű magyarázata, gyakori és a cselekvést minél rövidebb időn belül követő visszajelzés.

Mit tanítok holnap?

Melyik feladatot oldjuk meg az órán?

Kontextus (tartalmi) szint

A második, tartalmi szint (COLLIER 1999; GRIMMETT és mtsai 1990; LASLEY 1992; VAN MANEN 1977) magába foglalja a reflexióval kapcsolatos pontosításokat, melyek az osztálytermi folyamatok alapjául szolgáló feltevések és szándékok kidolgozását, valamint a különböző stratégiák alkalmazásának következményeit vizsgálják.

Ezen a szinten a tanár a pedagógiai helyzeteket az elmélet és gyakorlat közti kapcsolathoz viszonyítva vizsgálja. Olyan problémákkal küzd meg a pedagógus, amelyekkel a technikai szinten még nem. Egyre inkább kontextusukban látja a problémákat, megkérdőjelezi a tanult gyakorlatokat megnövekedett pedagógiai tudására és tapasztalataira alapozva. Praktikus nehézségek helyett már a tartalmi problémák megoldására koncentrálnak a tanár, ezzel

fejlesztve saját szakmai képességeit. („Mit tegyek, hogy ne beszélgessenek az órán?” kérdés helyett: „Mi lehet a fegyelmezetlenség oka?”)

A tevékenységükkel kapcsolatos feltételezéseik, szándékaik tisztázása ezen a szinten segít az egyéneknek értékelni nézeteik és cselekedeteik következményeit. Növekedő szakmai és elméleti tudásuk segítségével a pedagógusok megvizsgálják olyan nézőpontokat is, melyek az övékkel ellentétesek, elkezdnek rutinokat és „ökölszabályokat” kifejleszteni. További lényeges kimenete ennek a szintnek, hogy egyre jobban megértik a személyes, a környezeti és a társadalmi kapcsolatokat.

A tartalmi szinten a fejlődést elősegítheti olyan megoldások elemzése és kipróbálása, melyek több tényező által hatással vannak az eredményes tanításra. A kollegiális segítségre, inputra, megbeszélésre szánt időt formális rendszerbe kellene szervezni és módszeres reflektív szempontok által irányítani.

Hogyan tudnám jobban lekötni a tanulók figyelmét?

Dialektikus szint

A dialektikus szint Van Manen (1977) szerint kritikai reflektivitása által a legfejlettebb gyakorlat. Ezen a szinten a szakemberek fontolóra veszik az oktatás etikai és politikai vonatkozásait és azok megjelenését, olyan morális és etikai kérdésekkel foglalkoznak, melyek direkt vagy indirekt módon kötődnek a tanításhoz (GRIMMET és mtsai 1990; LASLEY 1992). Beemelik az esélyegyenlőség, a méltányosság és a tanulók hosszú távú céljait is a tervezésénél. Olyan döntéseket hoznak, melyek több, releváns szempont mérlegelésén alapulnak, az eseményeket objektíven és reflektíven tudják szemlélni. Collier (1999) „szemlélődő reflexiónak” írta le ezt a dialektikus szintet.

A tanárok képesek ezen a szinten keresni és elemezni az oktatási stratégiákat és pedagógiai elméleteket saját, egyedi kontextusukban és az egymáshoz való viszonyukban. A mögöttes feltételezéseket, normákat és szabályokat kritikai szinten vizsgálják, kognitív stratégiaként gyakorolják az önelemzést, nyitott gondolkodást és a szakmai felelősséget (DEWEY 1933). Külső és belső dialógusok segítségével fedezik fel a tudás értékét és társadalmi következményeit (hatásait). Értik, hogy az osztálytermi folyamatoknak milyen hatásai, következményei vannak a társadalomra nézve, önmaguk és kollégáik értékelése független külső sztenderdektől, ez segíti az én-hatékonyt, illetve az önmegvalósítást. A pedagógus ekkorra kialakította azt a szakértői tudást és annak a képességét, hogy újra tudja konstruálni a történéseket, megítélje és szisztematikusan elemezze magát mint tanárt, és megkérdőjelezze azon feltevéseket, elképzeléseket, melyeket korábban biztosra vett.

A dialektikus szinten elősegíthetik a fejlődést a közös tanulási fórumok, esettanulmányok, technokrata megközelítések elemzése, megvitatása, akciókutatások, innovációk kezdeményezése. Narratíván és történetmesélésen keresztül vizsgálják az előítéleteket, sztereotípiákat.

Mit jelent számomra az esélyegyenlőség?
Helyes-e buktatni?

Liakopoulou (2012) is három formáját különbözteti meg a reflexiónak, de ezek az előzőekben bemutatott modellel szemben nem hierarchikusan épülnek fel. A szerző szerint a pedagógusok a reflektív gondolkodás formái közül az adott helyzethez vagy problémához igazítva választják ki, hogy milyen szinten oldják meg az adott problémát:

- (1) A *technokrata reflexió* jellemzője a tanítás, a tanulás megfigyelése, illetve a szociális interakcióké, amelyek a tanulási folyamat során fejlődnek és alakulnak. Az egyénnek ekkor előre meghatározott eredmények elérése a cél (ezek azok a célok, amelyeket mindenképpen el kell érni a tanóra, tanítási folyamat során).
- (2) A következő forma az *értelmező reflexió*, amely során a pedagógus válaszításai mögött megjelenik az elméleti és tapasztalati tudás, a módszerek, stratégiák stb. a döntés tárgyai. A dilemmákat, problémákat a következmények megítélése alapján oldja meg.
- (3) A reflexió harmadik formája Liakopoulou szerint a *kritikai reflexió*. A problémák megoldása a hatások mérlegelésével történik, a megoldások elősegítik az esélyegyenlőséget, társadalmi igazságosságot.

A pedagógus tevékenysége során folyamatosan változik, hogy ezen formák közül éppen mikor, mire van szüksége, mennyire gondolkodik az adott problémával, helyzettel kapcsolatban hosszú távon. Liakopoulou rugalmasan kezeli ezeket a szinteket, az átjárás lehetőségét fenntartja. A 2. táblázatban részletes leírás, támogató kérdések találhatóak az egyes szintekhez kapcsolódóan, melyek segítenek a pedagógusnak megállapítani, hogy a tanítás milyen területein van szüksége fejlődésre.

2. táblázat*A reflexió szintjei a tanítás különböző kontextusaiban*

	Technikai reflexió	Értelmező reflexió	Kritikai reflexió
Tanítás tárgya	Mit akarok, milyen kontextusban tanítani?	Hogyan viszonyul a többi tantárgyhoz, az eddigi ismeretekhez az új tananyag? Milyen alternatívái léteznek a tananyagnak? Mik a saját nézeteim a tananyagról?	Milyen hatással van a tanuló életére a tananyag? Milyen félreértelmezései vannak?
Tanterv és tankönyvek	Mit kell a tanterv alapján a diákoknak tanítanom?	Mi alapján választom ki a tanításhoz az eszközöket? A tankönyv és a tanterv mennyire találkozik a tanulók érdeklődésével?	Milyen hatással lesz a tananyag a diákok életére?
Tanítási célok	A tanítási célok leírása	Milyen előzetes tudásuk van a témával kapcsolatban a diákoknak? Milyen kritériumok mentén választ a célok közül? Mely célok lesznek közősek minden tanuló számára, melyek nem?	Milyen hatása lesz a céloknak a tanulóknak?
Tanítás módszerei és formái	Tanítás módszereinek és formáinak leírása	Milyen szociális, biológiai, kognitív fejlődési szinten vannak a tanulók? Hogyan tanultak meg tanulni a tanulók?	Milyen hatással lesznek a tanulóknak a tanítási módszerek, formák?
Tanítás és a tanulók értékelése	Milyen technikát alkalmaznak, hogy minden számomra lényeges információhoz hozzájussak?	Mi az értékelés célja? Milyen kritériumok mentén értékelek? Kinek szól az értékelés?	Az értékelés hivatkozásainak eredményei
Menedzsment	Mikor és hogyan szabom ki a dicséretet, büntetést?	Milyen következményei lesznek a tanulók viselkedésének?	A büntetés, jutalmazás eredményei mik lesznek?

Forrás: LIKOPPOULOU 2012: 45.

Valli (1997) a tanári reflexió szintjei kapcsán megkísérelte együtt kezelni a reflexió tárgyát (mire irányul az elemzés?) és a reflexió minőségét (milyen kontextus jelenik meg az elemzésben?). Külön figyelmet érdemel a reflexió kontextusa, vagyis az, hogy a mérlegelésben milyen viszonyítási pontok jelennek meg. A reflexió támogatása, segítése egyben azt is jelenti, hogy a tanár a saját „belső hangján” kívül mások „hangját” is meghallja az értékelés-elemzés során, de ehhez szükséges a formalizált és elfogadó légkörű beszélgetési helyzetek megteremtése. Ahogy a 3. táblázatban is látható, Valli a tanári reflexió öt szintjét különböztette meg.

3. táblázat*A tanári reflexió szintjei*

Típus	A reflexió tartalma (tárgya)	A reflexió minősége (értelmezési keretek)
Technikai reflexió	Általános, az oktatásra és az oktatás szervezésére vonatkozó viselkedések, amelyek kutatási eredményeken alapulnak	A saját produkció/ performance hozzáillesztése a külső előírásokhoz
A cselekvésre irányuló és a cselekvés közbeni reflexió	A saját tanítási gyakorlat	A döntéseket a saját tanítási helyzet alapján hozza meg (kontextus)
Deliberatív reflexió	A tanítással kapcsolatos megfontolások egész sora, például a diákok, a tanterv, tanítási módszerek, óravezetési, tanulásszervezési módszerek	Különböző gyakorlati szempontok és kutatási eredmények mérlegelése
Személyes reflexió	A tanulók személyes fejlődése és saját személyes szakmai fejlődése, valamint a tanulókkal való viszony áll a középpontban	Mások „hangjára” és a „belső hangra” való odafigyelés
Kritikai reflexió	Az oktatás társadalmi, morális, politikai dimenziói	Az iskolázás céljainak etikai kritériumok (szociális igazságosság, esélyegyenlőség) fényében való vizsgálata

Forrás: VALLI 1997: 75 In: KIMMEL 2006: 49.

A reflexió szintjeinek egészen más megközelítését adhatja Korthagen (2004) „*hagyma-modellje*”, melyben a pedagógusok pszichikus képződményeinek rendszerét vázolja fel.

Korthagen szerint a modellben látható belső körök meghatározzák a következő szintek működését. Tehát a cselekvést meghatározzák a mögöttes kompetenciák, amelyek fejlődését befolyásolják a pedagógusok nézetei, szakmai önazonossága, küldetése stb.

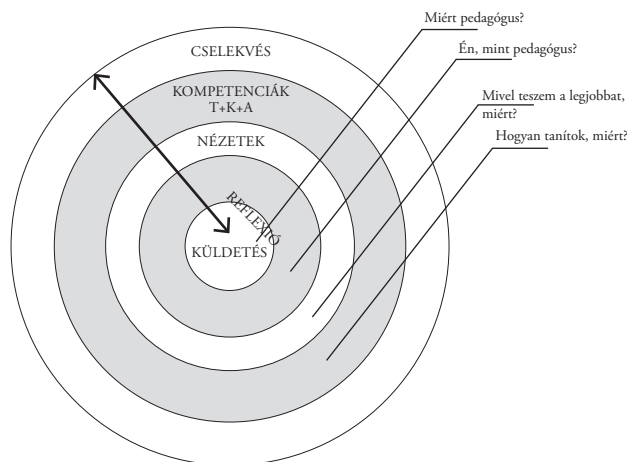
A modell – számos korábbi elméleti és empirikus kutatásra építve – jelentős előrelépést jelent a pedagógusok viselkedésének, cselekvéseinek megértésében. Ha elfogadjuk, hogy a pszichikus képződmények minden esetben meghatározzák a felettük lévő szint működését, akkor megérthetjük, hogy miért nem hatnak azok a képzésben vagy továbbképzésben elsajátított tartalmak, amelyek ugyan elméleti tudásként megjelennek a pedagógusok gondolkodásában, de bizonyos értelemben „halott” tudásnak tekinthetők, mivel a tanár nem „hisz” ezekben, ellentétben állnak saját pedagógiai meggyőződésével, saját pedagógiai gyakorlatával, nem ezek szerint fog cselekedni. „*Az államvizgán minden jelölt nagyon korszerű pedagógiát képvisel.*” Később ehhez képest nagyon eltérő gyakorlatokat tapasztalunk. Ennek oka nem csupán az, hogy nem látja igazolni a gyakorlata által a tanulókat, hanem sok esetben az is, hogy nem is próbálja ki a korszerűnek tekintett eljárásokat, hiszen: „*engem sem így tanítottak, mégis rendes ember lett belőlem.*” Hiába vizsgáljuk valaki szépen a kooperatív munkaformák elméletéből, ez nem jelenti azt, hogy valójában meggyőződése is az együttműködő tanulás hasznossága. Mindebből pedig az következik, hogy csupán az elméleti tudás gyarapítása nem hozza létre a praxis változását. Ahogyan azt is el kell fogadnunk, hogy elméleti tudás nélkül (tudás a tanulásról, a tanulóról, a tantárgyról, a tantárgy-pedagógiáról) sem működik eredményes gyakorlat. A pedagógusok pedagógiai kultúrájának fejlesztéséhez, a módszerek változtatásához elengedhetetlen, hogy a nézeteket figyelembe vegyük. A kompetenciák fejlesztése csak a nézetek tudatosítása által valósítható meg, egy olyan folyamatban, amelyben a tanár tudatosan feltárja saját meggyőződéseit, meghallgatja mások nézeteit és kipróbálja, vagyis hiteles gyakorlati tapasztalatokat szerez új tanítási felfogásokról, gyakorlatokról, amelyek sikerességét azután ismét elemzés tárgyává teszi... Amiről most beszélünk, az a reflektív gondolkodás egyik legfontosabb célja.

„*Korthagen szerint a reflektív párbeszéd során a mentor feladata a »hagyma-modell« szintjein beljebb vagy kijebb lépkedni annak megfelelően, hogy a tanárjelölt fejlődésének optimális elősegítése mit kíván meg tőle. A belső és a külső körök közötti kölcsönhatás ezt követeli meg. Lehet, hogy a belső körökben elért változás segít a külső, például kompetencia szinten bekövetkezett elakadás felszámolásában, de az is lehet, hogy a külső körökön kell a jelöltnek valamilyen technikai problémáját orvosolni ahhoz, hogy megerősödjön a tanári önbizalma és így az énképe is.*” (KIMMEL 2006: 54)

A reflektív gondolkodás szintje a pályafejlődés egymást követő szakaszaiban változik több szempontból is. Az önértékelés képessége a saját teljesítmények megfigyelésétől az ítéletek alkotásáig jut el, növekszik a tudatosság abban, ahogyan a tanulására reflektál a pedagógus és amiként értelmezi saját tanulását.

A 4. ábrán az egyes szintek elemzését segítő kérdésekkel is illusztráljuk a reflektivitás működését.

4. ábra
Korthagen-modell



Forrás: KORTHAGEN 2004 alapján: SZIVÁK 2013.

A reflektív gondolkodás, tanítás fejlesztésével kapcsolatban fontos, hogy ki-terjünk a reflexió típusaira. Ezt két egyszerű dimenzió mentén határozhatjuk meg. Az egyik felosztás arra vonatkozik, hogy a reflexió csupán egyedül végzett „önelemzés”, avagy társakkal, kollégákkal, mentorral segített dialógus. Egy másik megközelítésben pedig a reflexió formáját vizsgálhatjuk, ez alapján megkülönböztetjük a szóban, illetve az írásban végzett elemzést.

4. táblázat

A reflexió típusai

A reflektív helyzet szereplői:	<ul style="list-style-type: none"> – a pedagógus egyedül – párbeszéd a mentorral, kollégával – párbeszéd a tanulókkal, szülőkkel – szakmai megbeszélés, vita közösségben
A reflektálás formája:	<ul style="list-style-type: none"> – szóban – írásban

Forrás: SZIVÁK 2011.

A reflektivitás fejlődése szempontjából jelentősége van annak, hogy minél több helyzetben, minél több szereplővel kerüljön sor az elemzésekre-önértékelésekre. A befogadó, odafigyelő szakmai közösségek tudatosan (a kezdőket mentor által is segítve) teremtenek alkalmakat a szakmai párbeszédre, melyek óhatatlanul reflektív gondolkodási folyamatokat indítanak el, és ez nem csak a kezdő pedagógusok számára fontos!

Ahogy a fejezetben bemutatott elméletekből is látszódik, a reflektív gondolkodással foglalkozó kutatók között sincs teljes egyetértés. A tanítás komplex tevékenység, éppen ezért a vizsgálata során a különböző szempontokból kiinduló kutatások eltérő eredményekre jutnak. Jól elkülöníthető a reflektív gondolkodás kezdeti szakasza, a kutatásokból egyértelműen kirajzolódik, hogy a kezdő tanár rövid távon hoz döntéseket, inkább az aktuális helyzetre, az adott szituációra koncentrálnak. Saját tanítási tapasztalata hiányában nézeteire, elméleti tudására alapozva hoz döntéseket.

A szakmai és elméleti tudás folyamatos fejlődésével a pedagógus a tanítás egyre több aspektusára képes egyszerre odafigyelni. Kialakulnak olyan rutinmegoldások, sémák, melyek már a saját tapasztalataiból építkeznek. Nézetrendszere differenciálódik, egyre hosszabb távú döntéseket hoz. A kritikai reflexió szintjén az oktatás etikai problémáival, a méltányos pedagógiával, hosszú távon is eredményes megoldásokkal dolgozik. A reflexió típusait tanulmányozva az egyén ki tudja választani, hogy melyik az a mód, amely a leginkább segíti a fejlődését.

Egyes kutatók hierarchikusan, mások ennél sokkal rugalmasabban képzelik el a reflektív gondolkodás működését. Abban azonban mindannyian egyetértenek, hogy a reflektív gondolkodás fejlesztésén dolgozni kell, törekedni arra, hogy minél jobban hozzájáruljon a nevelési, oktatási tevékenység fejlesztéséhez.

5. A reflektív tanítás

A reflektív tanítás elméletét Cruickshank, Kennedy, Williams, Holton és Fay alkották meg 1981-ben az ohioi állami egyetemen. A reflektív tanítást egy olyan stratégiaként értelmezték, mely segít végiggondolni a tanítási folyamatokat. A kollegiális jelleget helyezték középpontba, azzal a szándékkal, hogy közben felelősségteljesebb szakembereket képezzenek. Cruickshank és társai szerint a reflektív tanítás célja, hogy növelje az eredményességet és a módszertani tudást

A reflektív tanítás célja:

- kontrollált környezet megteremtése, melyben a tanítási képességeket lehet gyakorolni;
- lehetőség biztosítása, hogy végiggondoljunk egy tanítási epizódot felelősen, objektívan elemezve;
- a tanóra közbeni reflektív gondolkodás rutinjának fejlesztése;
- a kollegiális tanítás biztosítása;
- az azonnali visszajelzés, a reflexió lehetőségének garantálása.

(CRUICKSHANK 1986; CRUICKSHANK és társai 1981)

A reflektív tanítás előnyei:

- félelemmentes környezet kialakítása, a cselekvéshez;
- lehetőséget ad a tapasztalatszerzésre és a tanítási élmények megosztására;
- olyan légkört teremt, ahol a kollégák nyugodtan kommunikálni tudnak;
- megerősíti a szakembert abban, hogy a gyakorlati tudás értékes;
- fejleszti a megszerzett ismeretekről folytatott kommunikációt;
- fejleszti a kollegiális viszonyt;
- segíti a rendelkezésre álló pénz és idő hatékony felhasználását, amit így a tanításban megszerzett tapasztalatokra lehet fordítani;
- segít összpontosítani az intuíciókról a tanításra;
- lehetőséget teremt a tanítási teljesítményről szóló azonnali visszajelzésre.

Ghaye (2011) összefoglaló munkája alapján tekintsük át a reflektív tanítás gyakorlatának legfontosabb alapelveit. Az alapelvek áttekintése nemcsak a fogalom értelmezéséhez, jobb megértéséhez ad támpontokat, de az egyes alapelvek egyben saját reflektív gyakorlatunk elemzését is támogathatják:

- Az eredményes gyakorlat fejlesztéséhez a diskurzusként értelmezhető reflektivitás elengedhetetlen. Fel kell készülnünk arra, hogy a diskurzus során a korábbi elképzelések "status quo"-ja is megingatható.
- A reflektivitást a tapasztalat hajtja és viszi előre. Alaphelyzetben a problématis területekre reflektálunk, de éppúgy reflektálhatunk a sikerekre is, megvizsgálhatjuk azok okait és megoldásait, hogy alkalmazzuk a többi, tanítás közbeni szituációra.
- A reflektivitás magába foglalja a „reflektív irányváltást”. Lényege, hogy a megszokott, mindennapi eseményeket is felülvizsgáljuk (rutinok, rituálék), a reflektív elemzés során, nem csak a kiugró, különleges helyzeteket. Ezáltal könnyebben megérthetjük a nehéz tanulási helyzetek hátterét, illetve a diákok fejlődését is jobban nyomon követhetjük.
- A reflektivitás kapcsán megtanulunk számítani önmagunkra, nem hibáztatni másokat. Ez az alapja a felelősségvállalásnak és az énhatékonyságnak.
- A reflexió nem csak módszerek véletlen halmaza, nem csak egy szerszámosláda, melyben benne van a problémák kritikus elemzésére való képesség, netán, hogy hogyan készítsünk reflektív naplót. Amikor reflektálunk, elköteleződünk értékek, néha érdekek és az elméletalkotás mellett.
- A reflexiót gyakorló szakemberek mind kritikusan gondolkodnak (BANETT 1997 In GHAYE 2011). Ez vezet egyéni és közös (csoportos; kollektív) fejlődéshez. A kritikus gondolkodás alapvető eszköze a kritikus kérdések megfogalmazása: „*Miért így tanítok? Miért cselekedtem így vagy úgy? Miért tanítok úgy, ahogy?*” stb. Fontos értenünk, hogy kérdések nélkül a munkahelyi gyakorlatunk ugyanott fog tartani 20 év múlva is, ahol jelenleg.

- A reflektív gyakorlat nemcsak az egyén fejlődésének záloga, de az iskola kultúrájának is meghatározó eleme.
- A reflektív személynek saját értelmezése van a reflexió gyakorlatáról és elméletéről. A cselekvés utáni tudatos reflexió segítségével valóban használható elméletet tudunk alkotni a cselekedeteikről.
- Addig nem tekinthető reflektívnek a gondolkodás, amíg a tanítási célokra és értékekre rá nem kérdez.
- A reflektálásnak pozitív élménynek kell lennie, mely képessé teszi a pedagógust, hogy elemezze, definiálja, és ha kell, meghaladja a saját „valóságát”. Ha ez jelen van, az emberek arra koncentrálnak, amit alkotni akarnak, és nem arra, hogy mit akarnak elkerülni. Példaként tekintsünk át jellegzetesen hiba-, illetve erősségközpontú kérdéseket:

5. táblázat

Hiba- és erősségközpontú kérdések

Hibaközpontú kérdés	Erősségközpontú kérdés
Mi a probléma?	Milyen sikereid voltak?
Mik voltak a probléma okai?	Mi vezetett sikerhez?
Mit kell leállítanod, hogy a hibát kijavítsd?	Mit kell tenned, hogy továbbra is sikeres legyél?
Milyen viselkedéstől kell megszabadulnod?	Milyen viselkedést kell erősítened, hogyan fogod ezt megtenni?

Forrás: GHAYE 2011: 55.

A reflektív pedagógussá válás összességében azt jelenti, hogy folyamatosan egyre több és több új válaszlehetőséget hozunk létre az osztálytermi szituációk kezelésére. Ehhez a pedagógusoknak folyamatosan felül kell vizsgálniuk, kihívások elé kell állítaniuk a nézeteiket. Ez különösen igaz egy gyorsan változó információs világban, ahol a generációk változó tanulási formái, forrásai, tanulási környezete adaptív pedagógiai válaszokat követel (LARRIVEE 2000).

6. A reflexió szerepe a pályafejlődésben

A tanárok professzionális tudásának kialakulásában többnyire a gyakorlat szerepét hangsúlyozzák. Akár tapasztalt, akár kezdő pedagógusokat kérdezünk, hogy mi a szakma tanulásának legfontosabb eleme: egyetértően említik a tapasztalást, a valóságos terepen végzett pedagógiai munkát. Népszerű az a vélekedés is, hogy pedagógusnak születni kell. Ez utóbbi „elmélet” a pedagógus személyiségét tartja meghatározónak a szakmai sikeresség szempontjából. Ritkán értelmezzük ezeket a megállapításokat abból a szempontból, hogy a személyiség formálódása is tanulási folyamat sokasága, és a tapasztalatok sem önmagukban fejlesztők, hanem azok feldolgozása, értékelése és mindezek alapján a gyakorlat módosítása során válnak fejlesztő erővé. Hiszünk abban is, hogy amint minden más szakmában is, a pedagógushivatásnak is (és ebben a fogalomban már fontos személyiségtényezők szerepelnek) vannak nélkülözhetetlen elméleti alapjai. Három jellegzetes nézőpont érzékelhető tehát a „jó pedagógus” titkát kutatva. Jó pedagógussá az válhat, aki rendelkezik a pálya és a szerep szempontjából fontos személyiségvonásokkal (nyitott, empátikus, rugalmas, toleráns, elfogadó, kreatív...), sok gyakorlati tapasztalattal (ezek során alakulnak ki a speciális pedagógiai képességek-készségek: tervezés, kérdéses, előadás, értékelés stb. képessége) és megfelelő elméleti tudással (tudás a tanulásról, a tanulóval, a tanításról, a szaktudományról, a tantárgy tanításának szakmódszertani kérdéseiről).

Talán nem haszontalan néhány tisztázó megállapítást megfogalmaznunk a fenti vélekedésekkel kapcsolatban, hogy lássuk, van-e esély a konszenzusra:

- A pedagógushivatás gyakorlásához kívánatos személyiség, gyakorlati tapasztalatok, képességek és az elméleti tudás kialakulása egyaránt spontán szocializációs (pályaszocializációs) és tudatos, szervezett képzési folyamatok, vagyis: tanulás eredménye.
- A pedagógiai munkában e három elem nem rangsorolható, kölcsönösen támogatják a tanítás eredményességét, sikerességét.
- A pedagógussá válás folyamatában a fentiek nem egyszerűen összeadódnak, hanem olyan komplex struktúrát képeznek, ahol minden előzetes tanulás eredménye meghatározza a következő változás

esélyét, lehetőségeit és tartalmát, illetve a bekövetkező változás módosítja az eredeti nézeteket, tudásokat, gyakorlatokat.

- E három elem szétválasztásának inkább abban van jelentősége, hogy a pálya tanulásának, a pályára készülésként melyik szakaszra jellemzőek (korábbi iskolás tapasztalatok, tanárképzés, tanári munka, tanártovábbképzés).
- A pedagógusszemélyiség, a gyakorlati képességek és az elméleti tudás fejlődése egy olyan, az egyénben végbemenő folyamatos konstrukció eredménye, melynek az egyik leghatékonyabb eszköze a reflektív gondolkodás.

Három fontos tényezőt ismerünk, melyek szerepet játszottak abban, hogy felismerjék a reflektív gyakorlat fontosságát az eredményes tanításban, és amelyek választ adtak arra, hogy a hatékony tanárok tanulási folyamatában miért játszik központi szerepet a reflektivitás. Amióta tanítás létezik, és tudjuk, hogy a tanulás igen összetett folyamatokból áll, nem beszélhetünk egy szükségképpen „jó” megközelítésről (LOUGHRAN 1996), hanem különböző, egymással versenyző, adaptív verziók közül választunk, és a múlt megértésével, feldolgozásával próbálunk hozzájárulni a hatékonyság javulásához (GRIMMETT és mtsai 1990). Az állandó fejlődés és a mögötte álló reflektivitás nélkül viszont a tanárok nem lesznek nyitottak az újra, sőt professzionális hatékonyságuk csökkenhet, és a változás reménye eltűnik. A második ok, hogy a reflektív gyakorlat segíti az önmegismerést és az önváltoztatást – „*jó út az eredményes személyi fejlesztésben*” (JOHNSTON–BADLEY 1996), a személyes értékek és elméletek kritikai elemzésének fontossága az „*őszinte tanításban*”. Harmadszor, a reflektív gyakorlat központi szerepet játszik abban, hogy a tanárok aktívan vegyenek részt az együttműködő megoldáskeresésekben, kutatásokban az iskolán kívül és belül egyaránt, így hozzájárulva közös tudásunk fejlődéséhez. Mindazonáltal a kutatások megvilágítják azt is, hogy van egy sajátos folyamata a tanári hivatáson belüli reflektív gyakorlat fejlődésének (EBBUTT 1985): a tanárok különböző korszakokban különböző reflektív utakat járnak be, ez pedig tovább növeli e terület komplexitását. Fontos például

figyelembe venni a tanári karrierpozíciók életciklusát, valamint a szervezeti hatásokat és kulturális kontextusokat, mert ezek mind-mind segíthetik a tanárok professzionális fejlődésének maximalizálását.

A tanári szakmai fejlődés folyamatáról, annak szakaszairól több elméleti modell is ismert. Vizsgáljunk meg néhány megközelítést azzal a céllal, hogy miként segíti az adott szakaszból való eredményes továbblépést a reflektív gondolkodás.

Fuller (1969), mint az egyik legtöbbet idézett elmélet alkotója, három szakaszra osztotta a tanári fejlődés folyamatát:

1. *Énközpontú szakasz.* Középpontban a saját szerepértelmezés, megfelelés és elfogadtatás.
2. *Tanításközpontú szakasz.* Középpontban a tanítással kapcsolatos feladatok, problémák.
3. *Tanuló-tanulás központú szakasz.* A tanári szerep rutinjainak kialakulását követően a figyelem a tanulókra és azok tanulási folyamataira, nehézségeire helyeződik.

Az első vagy a harmadik szakaszban lévő pedagógusok figyelme más-más kérdésekre koncentrál, más jellegű problémákat tartanak fontosnak. A tanóra sikeressége vagy kudarcai kapcsán eltérő beszámolókat fogalmaznak meg, önmaguk számára feltett kérdéseik is eltérőek. Mivel az egyes szakaszok természetes részei a fejlődésnek és hosszukat sem célszerű merev időhatárokhhoz kötni, így a reflexió célja, hogy tudatosítsa az adott szakasz jellemző kérdéseit és felhívja a figyelmet azokra a lényeges szempontokra, melyek hiányoznak. Segítséget jelenthet ebben egy kezdő pedagógus számára a következő kérdések megfogalmazása (akár önmaga számára, akár segítő kollégája által):

- Mit tekint sikernek és miért?
- Mit tekint nehézségnek, kudarcnak és miért?
- Milyen történéseket (tényeket) tud felsorolni a siker vagy a kudarc kapcsán?
- Melyek voltak az elbeszélésének a kulcsszavai?
- Mit gondol, mit tapasztalt önmagáról mint pedagógusról?
- Miként fejlődhetne és miben?
- Mit gondol, mit tapasztalt arról, ahogyan tanít?
- Mit kellene tennie a fejlődés érdekében?
- Mit tud a tanítványairól?
- Miként tanulnak a diákjai?
- Miben segíthetné a tanulási nehézségeket?

Dreyfus (1981 In: KIMMEL 2006) empirikus kutatásai alapján azt állapította meg, hogy a szakértelem kialakulása elsősorban a reflektív gondolkodás

fejlődésében ragadható meg, vagyis abban, ahogyan a pedagógusok a helyzeteket értelmezik és ez alapján releváns döntéseket hoznak. Őt szakaszt különített el a reflektív gondolkodás lépései alapján, melyek a 6. táblázatban találhatóak.

6. táblázat

A tanári szakértelem kialakulásának Dreyfus-féle szakaszai

Fejlődési stádium	A helyzet összetevőinek felismerése	A helyzet lényeges vonásainak felismerése	Az egész helyzet elemzése	A döntéshozatal
Az újonc	Szituációtól független	Nem jellemző	Analitikus	Intuitív
A „haladó” kezdő	Szituációhoz kötött	Nem jellemző	Analitikus	Racionális
Kompetens	Szituációhoz kötött	Jellemző	Analitikus	Racionális
Jártas	Szituációhoz kötött	Jellemző	Holisztikus	Racionális
Szakértő	Szituációhoz kötött	Jellemző	Holisztikus	Elemző

Forrás: DREYFUS 1981, idézi ELLIOT 1991: 132. In: KIMMEL 2006: 49.

A fenti modell középpontjában tehát a reflektivitás fejlettsége áll, így értelem-szerűen közvetlenül az elemző gondolkodás szempontjaira irányulhatnak a kérdések, melyek minden esetben egy adott kontextusra, helyzetre-esetre vonatkoznak.

A szakértői szint elemző döntéshozatalát segítő kérdések:

- Foglalja össze, írja le az esetet, helyzetet!
- Mennyire jellemző, tipikus az adott helyzet? Mennyiben hasonlít az eddigi tapasztalataihoz?
- Mennyiben egyedi az eset, melyek a legfontosabb jellemzői?
- Milyen szempontok mentén elemezné a helyzetet? Miért ezek a legfontosabb szempontok?
- Miként oldotta meg a helyzetet? Miért döntött így?
- Mit tanult az esetből?
- Legközelebb, hasonló helyzetben mit tenne másként?

Harmadik megközelítésként Maynard és Furlong (1995) (In: KIMMEL 2006: 49) pályafejlődési szakaszait ismertetjük, mivel jól szemlélteti a tanári szerepben való megerősödés folyamatát, a diákszerepből való eljutást a tudatos tanári nézőpont irányába.

1. *Kezdeti idealizmus:* a tanítási gyakorlat előtt és az elején. Az indokolatlan idealizmus és optimizmus saját tanulói tapasztalataikra épül, és azt tükrözi, hogy a tanítás-tanulás valós folyamatairól és főleg a valós diákokról semmit sem tudnak. A saját, egyszemélyes tanulói mintájukat általánosítják az összes tanulóra.
2. *A túlélés:* az osztályterem valóságával való megismerkedés szakasza. A kezdő pedagógusok közül többen is arra panaszkodtak, hogy nem „látnak” a teremben, minden „elmosódik”.
3. *A megkapaszkodás:* Ebben a szakaszban a tanárok kezdik felmérni a helyzetet, képesek felismerni a problémákat, megoldásokat keresnek, rutinozat alakítanak ki.
4. *A működőképés gyakorlat kialakítása:* a pedagógus kialakít egy számára működőképés tanári gyakorlatot, amelyet biztonsággal tud alkalmazni, és ahhoz ragaszkodik.
5. *Továbblépés:* a tanár reflektál, kísérletezik, figyelmét a saját gyakorlatáról a tanulóira és a tanulásra irányítja.

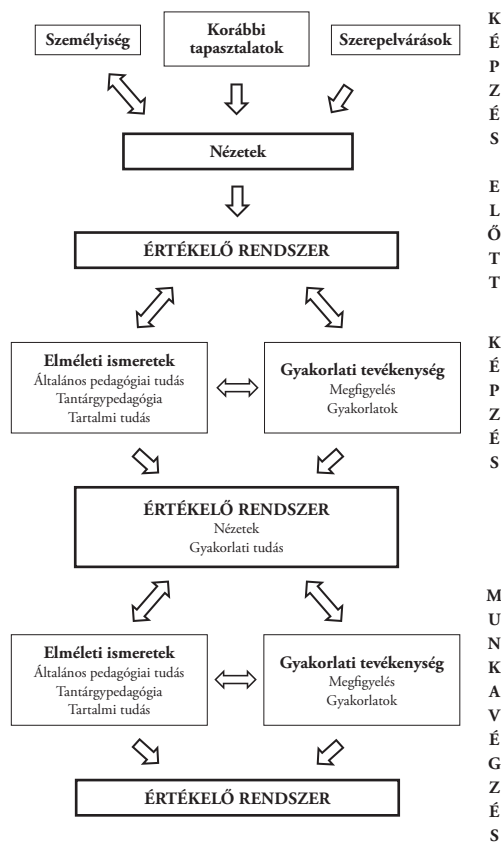
Mivel a modell a tanári szerepben való magabiztosságra vagy éppen bizonytalanságra helyezi a hangsúlyt, az alábbi kérdésekkel segítheti a szereppel kapcsolatos problémák tudatos feldolgozását:

- Miben érzem magam magabiztosnak? Miért?
- Mi okoz bizonytalanságot? Miért?
- Hogyan viselkedem bizonytalan helyzetekben?
- Mi, illetve ki segíthet ezekben a helyzetekben?

A pályafejlődés során nem csak a személyes magabiztosság és a napi rutin erősödik. A gyakorlati tudás, a tapasztalatok gazdagodása és a később szerzett elméleti ismeretek alakítják azt a keretet is, amelyben a pedagógus gondolkodik a munkájáról. Ezt a keretet Zeichner és Liston (1996 In FALUS 2006: 60–61) értékelő rendszernek nevezi (appreciative system). Az értékelő rendszer a korábbi iskolás tapasztalatok, a személyiség és a szerepelvárások kölcsönhatásában alakul ki, és a pályafejlődés során a különböző elméleti ismeretek befogadását, alkalmazását és a gyakorlati tevékenységek elemzését, irányítását végzi. Gyakorlatilag szűrőként funkcionál, ahogyan azt a nézeteknél is megállapítottuk. Az értékelő rendszer a struktúra, és amit végez, az maga a reflektálás. Értelmezi, értékeli, szelektálja a beérkező pedagógiai hatásokat, legyenek azok egy továbbképzésen tanultak vagy az órán tapasztaltak. A feldolgozás, elemzés eredményeképpen eldőli, hogy az új hatások m-

dosítják-e a későbbi gyakorlati tevékenységet. A fontos, hiteles tapasztalatok hatására maga az értékelő rendszer is változik, mintegy újrakonstruált keretet adva a további befogadások és cselekvések számára. A nagy kérdés a képzés minden szintje számára az, hogy melyek azok a pedagógiai hatások és közvetítési formák, amelyek az értékelő rendszert sikeresen módosítják, illetve, hogy miként lehet tudatos elemzés tárgyává tenni magát a keretrendszert. Ez utóbbi biztosíthatja a folyamatos szakmai fejlődést. Az 5. ábra Falus (2006: 60) alapján, az értékelő rendszer gazdagodását, változását a pályafejlődés három jelentős állomásához kapcsolja.

5. ábra
Értékelő rendszer



Forrás: FALUS 2006: 60 alapján.

Az ábra alapján megállapítható, hogy:

- a hallgatók már kialakult értékelő rendszerrel érkeznek a képzésbe, amelyeket meghatároznak a korábbi tapasztalatok;
- az elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok aránya a pályafejlődés során változik;
- a képzésben elsősorban az elméleti ismeretek túlsúlya jellemző;
- az elméleti ismeretek szerepe nem szűnik meg a munkába állás után, a kérdés inkább az, hogy milyen közvetítéssel van esélye az elméleti ismeretek beépülésének;
- az értékelő rendszer dinamikusan változik, ahogyan a pedagógus tudása is folyamatosan fejlődő rendszer;
- jelentőséggel bír, hogy az elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok kapcsolata koherens, vagy egymásnak ellentmondó tapasztalatokon alapul;
- nem a tapasztalat önmagában fejlesztő, hanem annak elemzése, értelmezése az értékelő rendszer által;
- az elmélet önmagában nem fejlesztő, csak a gyakorlati tapasztalatokra való reflektálásban, ugyancsak az értékelő rendszer tudatos elemzése, működtetése által.

A fenti megállapítások alapján ismét hangsúlyozzuk a reflektív gondolkodás szerepét, mely során egyrészt az új elméleti és gyakorlati tapasztalatok beépülését támogathatjuk, másrészt magának az értékelő rendszer gátjainak és lehetőségeinek tudatosítását segíthetjük. Mindehhez a legkézenfekvőbb eszköz a kérdésés, a párbeszéd önmagunkkal és másokkal.

Különös jelentőséggel bír tehát, hogy a pedagógusképzések és -továbbképzések során dolgozzunk-e a pedagógus egyéni értékelő rendszerével a képzési folyamat elején, illetve a tanultak számbavételekor. Gyakori, hogy a képzések építenek az előzetes tudásra, tapasztalatokra, többnyire ennek verbalizálására is sor kerül. Önmagában azonban nem a tapasztalatok felidézése, felsorolása indítja el az értékelő rendszer működését, hanem az a folyamatos reflektálás, amely a korábbi keretrendszer minőségére, állapotára irányul. Egy egyszerű példával élve: beszámolhatnak arról a pedagógusok egy továbbképzés elején, hogy a csoportmunka „nem működik” egy nagy létszámú osztályban. Többféle képzői stratégiával kezelhetjük ezt az őszinteséget:

- komoly elméleti áttekintést nyújtunk a csoportmunka előnyeiről, pozitív pedagógiai hatásáról, abban reménykedve, hogy az elméleti ismeretek hiánya okozza az idegenkedést, és annak pótlása beindítja az újszerű pedagógiai gyakorlatot;
- a képzést mintaként felhasználva, csoportmunka szervezésével tanítjuk magát a csoportmunkát, abban reménykedve, hogy a saját élményű tanulás motivál majd az alkalmazásra;

- bemutatunk olyan pedagógiai gyakorlatokat (változó intenzitású formában: elmeséljük, filmet vetítünk...), melyek sikeresen alkalmazzák a csoportmunkát, reménykedve abban, hogy a hiteles példa ereje eloszlatja a kételkedést;
- a csoporttársakat kérjük a sikeres tapasztalataik megosztására (a megoldás kétesélyes...), reménykedve abban, hogy a közvetlen kollégák gyakorlata meggyőző erejű lesz.

Nyilván eltérő intenzitással hatnak a pedagógusokra az említett változtatási stratégiák. Valószínűsíthető, hogy az elméleti ismeretek befogadását a saját élményű tanulás, a közvetlen tapasztalás segíti a leghatékonyabban, ez adja a legerősebb inputokat az értékelő rendszer számára. Amennyiben elfogadjuk azt a kiindulópontot, hogy a valódi váltást csak az értékelő rendszer módosulása eredményezi, nem elegendő a hatásokat megszervezni (ismeretek, tapasztalások), de tudatosan elemezni kell az értékelő rendszer eredeti és átalakulni készülő működését, megragadni a változást segítő és gátló meggyőződéseket, belső kérdéseket. Nyilván nem gondoljuk, hogy a pedagógusok minden önmagukban felmerülő kérdést kihangsósítanak. Erre sokszor módjuk sincs. A reflektív gondolkodásra támaszkodó képzői stratégiájában azonban legalább akkora szerepe van a kérdéseknek, mint a válaszoknak. Kész válaszokkal az értékelő rendszer két dolgot tud tenni: (1) elfogadja azokat – erre akkor van esély, ha az előzetes nézetek és tapasztalatok rímelnek, vagy: (2) változatos hárítási mechanizmusokkal elveti azokat. A kérdések azonban mozgósítják, beindítják az értékelő rendszer működését és elemzésre serkentik az új tapasztalatok (elméleti és gyakorlati) megítélését, értelmezését.

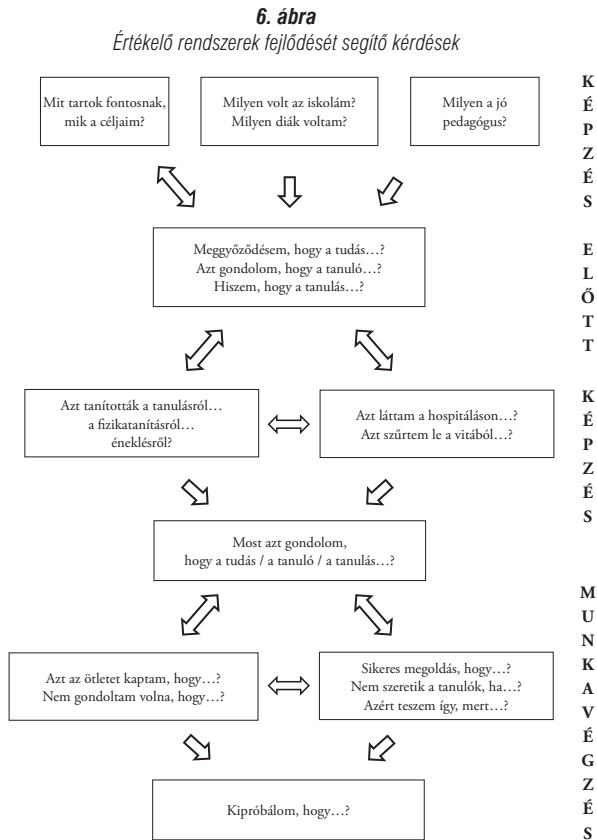
Fontos, hogy a kérdések eltávolítsák a pedagógust a saját tapasztalatok érzelmi átélésétől és kizárólagosságától, és új nézőpontokkal szolgáljanak a gondolkodás számára. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy nem az új válaszok az igazán fontosak, hanem az új kérdések.

A fenti példa alapján néhány célzott kérdés a csoportmunkáról való gondolkodáshoz:

- Mit tudok a csoportmunkáról?
- Mit szeretnék megtanulni róla?
- Miként gondolkodom a csoportmunkáról? Mire alapozom a kijelentésemet?
- Mások miként gondolkodnak erről? Vajon miért?
- Kipróbáltam a csoportmunkát?
- Mi gátolta a sikerességet?
- Miért nem működik?
- Mely előnyei fontosak számomra? Miért?
- Melyek azok a gátak, amelyek lényegesek számomra? Miért?
- Miért hasznos a tanulónak a csoportmunka?

- Mi történne, ha a későbbiekben a csoportmunkát másként tervezném, szervezném?
- Mi tántorít el a kipróbálástól vagy az újbóli kipróbálástól?

A 6. ábra a tapasztalatok (elméleti és gyakorlati) feldolgozását, az értékelő rendszer fejlődését elősegítő kérdésekre kíván példát adni.



7. Kihívások a reflektív gondolkodást fejlesztő oktatás során

Cotteril, Darby, Jones, Van Tarwijk és Veugelers (2004) felhívták a figyelmet arra, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók a reflektivitást pusztán technikák alkalmazásaként használhatják a valódi reflektív gondolkodás helyett. Riedinger (2006) megfogalmazott néhányat azokból a javaslatokból, amelyeket a tanárképzésben dolgozó oktatóknak érdemes figyelembe venni a reflektív gondolkodást fejlesztő terveik megvalósítása közben.

- Az oktatók gondolják át, hogy pontosan miért és milyen reflexiót szeretnének a hallgatóiktól. A képző előbb határozza meg az adott kurzus tanulási céljait, és azonosítsa be azokat a reflektív tevékenységeket, amelyek segítik a diákokat a kitűzött célok elérésében. Ugyancsak fontos a diákok tájékoztatása arról, hogyan fogják a reflexióikat értékelni.
- A hallgatókat meg kell tanítani reflektálni. Az oktatóknak nem szabad elfelejteniük, hogy a reflektivitás egy erőfeszítést igénylő folyamat – olyan tevékenység, amely nem indul el automatikusan sok diákban. Ezért tudatosan felépített folyamatként kell gondolkodni a hallgatók reflektivitására való felkészítéséről. Épp ezért ne feledkezzünk meg Riedinger (2006) tanácsáról sem: „Azok a diákok, akik túl tágra értelmezhető utasításokat kapnak a portfólió és a reflexiók céljairól, azok összezavarodhatnak, frusztrálódhatnak, és könnyen elzárkózhatnak a további reflexiók elől” (RIEDINGER 2006: 94).
- A képzők legyenek felkészülve bizonyos ellenállásra. Még ha a diákok meg is értik a reflexió fontosságát, az mégis bizonytalan érzést okozhat számukra. Ez adódhat a „kritikától, a hibától vagy a kitérőközléstől való félelemből, vagy abból a félelemből, hogy a gyengeségek és hibák elismerése gyengébb osztályzatot eredményezhet” (RIEDINGER 2006: 93). A bizonytalanság feloldásában alapvető szerepe van annak, hogyan sajátítják el a reflektív gondolkodás szempontjait, valamint a hallgatói reflexiók megfelelő értékelésének.
- Az oktatók fordítsanak figyelmet a közhelyes reflexiókra. A diákoktól érkező válaszok talán reflektív tevékenységnek tűnnek, a valóságban

azonban ezek a válaszok sokszor csak azért születtek, hogy megfeleljenek bizonyos elvárásoknak.

- Végezetül, ha a cél a reflektív gondolkodás fejlesztése mint élet-hosszig tartó tevékenység, akkor a reflektálásnak találkoznia kell a diák személyes, tanulmányi és karriercéljaival is. Az ilyen tanulás szellemétől teljességgel idegen, ha a diák a reflektálásra mint újabb házi feladatra, vagy mint egy újabb beadandó dologra tekint.

„A reflexióírásnak vannak előnyei és hátrányai is, lehet hasznos és kevésbé hasznos. A kezdeti lelkesedés ugyanis könnyen átalakulhat futószalagszerű írásokba, mikor már jól tudja az ember, hogyan épülnek fel önelemző, kritikai írásai. A reflexiónak akkor van értelme, ha valóban van mire építkezni, és nem csupán egyéni érzésekkel, a személyt érintő részletekkel foglalkozik. Könnyen el lehet veszni a lényegtelen problémákban. Nem mindegy, hogy min van a hangsúly: önmagamon, vagy az elemzendő területen. Magam is beleestem abba a hibába, hogy sokszor írtam saját magamról, mintsem a tényanyagot a középpontba téve azon keresztül a véleményemről. Egyáltalán nem könnyű jól elemezni. Legjobban úgy tanulhatja meg a hallgató, ha folyamatos visszacsatolást kap munkáira és megerősítik, vagy megállítják abban, amit csinált. Mint minden tanulási folyamatban, itt is szükség van irányelvekre, amik jól beépülve segítséget adnak. Írásaimat áttekintve sokra kaptam visszajelzést, megjegyzést, de csupán pár sort, és voltak amikre egyáltalán nem. Úgy gondolom, hogy minden esetben szükség van a kezdő pedagógushallgatók ezekre az instrukciókra, visszacsatolásokra. Az igazi mélyvíz pedig akkor kezdődik, amikor az elmélet összekapcsolódik a gyakorlattal.”

Tanárképzésben részt vevő hallgató

8. A reflektivitás fejlesztésének stratégiái

A reflektív gondolkodást támogató tanári stratégiákat tárgyaló szakirodalom (BUZZETTO-MORE 2010) alapvetően két módszert említ: a strukturált és a nemstrukturált módszert.

A nemstrukturált módszer

A nemstrukturált módszerben a diákok minimális útmutatást kapnak a reflektív gondolkodásra és írásra vonatkozóan. Ilyen lehet például a heti naplóbejegyzés, melyben a diákok feljegyzik, mit tanultak (meg) az előző héten. E gyakorlat értéke a rugalmasságában rejlik. Általánosságban elmondhatjuk, hogy ez a stratégia azoknál a diákoknál működik hatékonyabban, akik kognitív fejlődésük magasabb szintjén állnak, vagy már van tapasztalatuk reflektív gondolkodást igénylő gyakorlatokban. A nemstrukturált reflexiót nehéz értékelni, ezért az oktatók gyakran a diákok önértékelésére hagyatkoznak (TOLSBY 2000).

A strukturált módszer

A strukturált módszerben kérdéseket használnak eszközül arra, hogy segítsek a diákok reflektív gondolkodását. Például Hole és McEntee (1999 In: BUZZETTO-MORE 2010) kifejlesztette az *irányított reflexió protokollt*, mely egy lépésenként leírt útmutató a reflektív gondolkodás folyamatainak támogatására. Az irányított reflexió protokoll szerint az oktatók három jól elkülöníthető szakaszt céloznak meg: a leírás, az interpretáció és a következtetés szakaszait.

1. A leírás: „*Mi történt?*” Ez a szakasz lehetőséget ad a diákok számára, hogy azonosítsák az összefüggéseket. Fontos tényeket írnak le, hogy jellemezzék az adott szituációt. A részletek feltárása jó alapot nyújt ahhoz, hogy a diákok értelmezni kezdjék a szituációt. Egy jól átgondolt helyzet-leírástól a diákok újra az adott szituációban érezhetik magukat, és segít nekik a jelentés- és összefüggés-teremtésben.
2. Az interpretáció: „*Mit jelent ez?*” Ez a lépés az előzőre épül, és középpontjában az elemzés áll. A leíráshoz hozzákapcsolódik a személyes értelmezés, és megjelenik a diákok reflexiója értékelő megjegyzések formájában. Ez lehetőséget nyújt a diákok számára, hogy felfedezzék, megfogalmazzák, milyen értékeket tartanak fontosnak. Az interpretáció

kapcsán általában útmutatásra, segítségre (coaching) van szüksége a diákoknak, hogy érzelmileg bevonódjanak a reflektív gondolkodásba.

3. Következtetések a jövőre nézve: „*Megváltoznak ettől a nézeteim?*” Ez a lépés arra sarkallja a diákokat, hogy nézzék át, mit tanultak, és készítsenek fejlődési tervet a jövőre vonatkozóan. A feladat célja, hogy a diákok összekapcsolják az iskolában tanultakat az életben szerzett tapasztalataikkal. Ebben a szakaszban a diákokat arra kérjük, gondolják át, hogy a megszerzett tudásuk megváltoztatta-e a pedagógiai gondolkodásukat. Míg a leírás szerepét könnyen megértik a diákok, addig az interpretáció és a következtetés megértése nagyobb kihívást jelent számukra.

Az irányított reflexió protokoll segítséget nyújt a hatékony értékelésben is, mivel a lépéseket külön is lehet értékelni. Hole és McEntee (1999 In: BUZZETTO-MORE 2010) azt javasolja, hogy buzdítsuk a diákokat arra, hogy osszák meg egymással a reflexióikat.

A reflektivitás fejlődése szempontjából alapvető jelentőséggel bírnak a reflektív teljesítményekre kapott visszajelzések. A tanári visszajelzések tartalma, megfogalmazása nem mentes azoktól a dilemmáktól, melyekre nehezen adhatóak receptszerű válaszok:

- a reflexió személyes és szakmai tartalmainak aránya;
- a reflexió szintjének visszajelzése;
- az erősségek kiemelése, a reflektív szempontok alkalmazásának erősítése;
- a pusztán leíró reflexiók továbblépési lehetőségeinek érthető megfogalmazása;
- a személyes fejlődési lehetőségek megjelölése;
- a reflexió összekapcsolása a tanulási célokkal.

A fenti értékelési dilemmákon túl talán a leglényegesebb kérdés a visszacsatolás objektivitásának és a hallgató számára való értelmezhetőségének biztosítása. Tekintsünk át néhány lehetséges módszert, amely épp a fenti szempontok megvalósulását támogathatja:

1. A táblázat

A tanárok arra használják a táblázatot, hogy meghatározzák a diákoktól elvárt reflexió szintjét. Mivel a táblázat előre meghatározott tanulási célokon és eredményeken alapszik, ez szükségessé teszi, hogy a reflexió írása előtt az oktatók világosan a diákok tudomására hozzák a tanulmányi követelményeket és az elvárt reflexió szintjét. A sikeresen felhasznált táblázat segítségével az oktatók következetes módszerrel értékelhetnek.

Egy meteorológusoknak szóló szakmai továbbképzés során Babb (2006 In BUZZETTO-MORE 2010) e-portfóliót használt, ami a végső érdemjegy 50%-át tette ki. A diákok e-portfóliója egy olyan táblázat segítségével került értékelésre, amely négy, a tanulmányi követelményekre vonatkozóan fontos kategóriát tartalmazott: a) szaktudás, b) íráskészség, c) vizuális prezentációs készségek, d) reflektív gondolkodás. Mind a négy kategóriát tovább bontották a tanulmányi követelmények szempontjából. A reflektív gondolkodás kategóriáját három szakaszra bontották le az értékeléshez: a) a tanulás folyamata, b) a tanultak magasabb kontextusba helyezése (összefüggések keresése), c) tanulás a jövőben. A reflektív gondolkodás mindhárom szakaszát három szinten értékelték, melyekhez megfelelő pontértéket is rendeltek. A táblázat következetes eszközt nyújt a diákok reflektivitásának áttekintésére. A diákok számára a táblázat világosan meghatározta az elvárásokat, egyben hasznos visszajelzésül is szolgált (7. táblázat).

7. táblázat

A Babb által kifejlesztett e-portfólió táblázat 3 szempontja a reflektív gondolkodás értékelésére (2006)

Pontozás	3 pont	2 pont	1 pont
Tanulási folyamat	A reflexió túllép a leíró jellegű összefoglaláson. A diák alá tudja támasztani és dokumentumokkal bizonyítani, hogyan fejlődött a tanulásban.	A reflexió inkább leíró jellegű. A diák megosztja, hogyan jutott néhány gondolatra a tanulási folyamat során.	A reflexió leginkább leíró jellegű, és nagyon szűk betekintést enged a diák tanulási folyamatába.
Kontextus/összefüggések	A diák bemutatja a tanultak és az eddig szerzett tapasztalatok közötti összefüggést. Kiemeli a tanultak jelentőségét az eddig szerzett tapasztalataira vonatkozóan.	A diák talál összefüggést a tanultak és az eddig szerzett tapasztalatok között, de nem tudja megmagyarázni, miben áll az összefüggés lényege.	A diák kismértékben tudja bemutatni, hogyan függnek össze a tanultak az eddig szerzett tapasztalataival.

Pontozás	3 pont	2 pont	1 pont
Tanulás a jövőben/következtetések	A diák önértékelést végez, amelyben feltárja erősségeit és gyengeségeit. Megosztja ötleteit a jövőbeni tanulási céljaival kapcsolatban.	A diák önértékelést végez, amelyben feltárja erősségeit és gyengeségeit. Csak néhány ötlete van a jövőbeni tanulási céljaival kapcsolatban.	A diák nem tudja kifejezni, mit érzelt erősségének és gyengeségének, és hogy ezek hogyan befolyásolják tanulási céljait a jövőben.

Forrás: BABB 2006 In: BUZZETTO-MORE 2010.

Boud, Keog és Walker (1985 In BUZZETTO-MORE 2010), valamint Mezirow (1991 In: BUZZETTO-MORE, 2010) munkái alapján Wong, Kember, Chung és Yan (1995 In: BUZZETTO-MORE 2010) a következő módszert fejlesztette ki a reflektív gondolkodás értékelésére. Boud a reflexió hat fázisát írta le az egyre növekvő elmélyülés szerint: érzelmek megfigyelése, asszociációk, integrálás, igazolás, megfeleltetés és reflektív következtetés. Másfelől Mezirow a reflektálók három csoportját különböztette meg reflektálási gyakorlatuk alapján: nem reflektálók, reflektálók, kritikai reflektálók. Wong és mtsai egy keretrendszert vázoltak fel Boud és mtsai és Mezirow munkái alapján, melyet az értékelők arra használtak, hogy 45 reflektív naplót kategorizáljanak a reflektálók típusai és a reflexió hat fázisa szerint. Míg a nem reflektálók a reflexió egyik szintjét sem valósították meg, a reflektálók a reflexió első 3 szintjén mozogtak: érzelmek megfigyelése, asszociációk, integrálás. A kritikai reflektálók a Boud-féle modell mind a 6 szintjén mozogtak. Bár előfordultak olyan elemek, amelyeket az értékelők másképpen értékelték, az értékelők az esetek 88%-ában egyetértettek abban, ki a nem reflektáló, a reflektáló és a kritikai reflektáló diák. Az elemzések alapján Wong és mtsai azt állítják, hogy az értékelő sémájukat megbízhatóan fel lehet használni a reflektív naplók értékelése során arra, hogy kimutassák a reflektív gondolkodás megvalósulását vagy hiányát.

Griffin (2003 In: BUZZETTO-MORE 2010) a *kritikus helyzet protokoll* hatékonyságát vizsgálta. Tanárjelölteket kértek meg, hogy számoljanak be egy általuk választott, az osztályteremben tapasztalt kritikus helyzetről. A beszámoló a következőkre tért ki: a) írja le a kritikus helyzetet, b) találjanak általános magyarázatot az esetre, c) foglaljanak állást az általános magyarázattal kapcsolatban, d) írják le, milyen intézkedéseket kell tenni. A résztvevők válaszait Sparks-Langer, Colton (1991) és Van Manen (1977) a reflektív gondolkodás értékelésével kapcsolatos munkái alapján kidolgozott keretrendszer alapján értékelték. Az ezt összefoglaló táblázatban négy kategóriát állított fel a diákok válasainak értékelésére:

- nyelvi szint, a hétköznapiól a pedagógiai szaknyelvig;
- a gondolkodás szintje a személyestől az etikai, morális és politikai kérdések megfontolásáig;
- a fejlődés és érdeklődés mértéke a konkrét helyzetben való gondolkodástól a pedagógiai gondolkodásig;
- a reflektív gondolkodás módjai a technikai jellegűtől a dialektikusig.

A négy kategória jellemzését használva a háromtagú értékelőbizottság elemezte és értékelte a 135 kritikus helyzetet, amelyet 28 résztvevő gyűjtött össze a tanulmány számára. Az elemzés alapján Griffin igazolni tudta, hogy a *kritikus helyzet protokollnak* pozitív hatása volt a tanárjelöltek reflektív gondolkodási készségeire.

2. Kérdőívek

A jól megtervezett kérdőíveket, különösen, ha a tanulási folyamat mérőföldköveit hivatottak kimutatni, szintén fel lehet használni a reflektív gondolkodás értékelésére, noha csak kismértékben. A kérdőívek azoknál a diákoknál válnak be leginkább, akiknek sok segítségre van szükségük a reflektív gondolkodásban való elköteleződéshez.

A hatékony kérdőív tudományterület-specifikus. Sobral (2000 In BUZZETTO-MORE 2010) például medikushallgatókat kért fel arra, hogy töltsék ki a kérdőívet a medikusképzés során szerzett tapasztalataik alapján. A diákok válaszait Sobral tanulás közbeni reflexió skálájával értékelték. Meg kell jegyeznünk, hogy egy skálán elhelyezett válaszok csupán felszínesen értékelik a reflektív gondolkodást.

8. táblázat

A tanulás közbeni reflexió skálája

Milyen mértékben igaz Önre, hogy ...?	1 = soha, 7 = mindig						
1. Alaposan megterveztem tanulási feladataimat az orvosi képzés során	1	2	3	4	5	6	7
2. Beszélgettem a kollégáimmal a tanulásról és tanulási módszerekről	1	2	3	4	5	6	7
3. Minden félév elején átnéztem a már korábban is tanult tantárgyakat	1	2	3	4	5	6	7
4. A képzés során felmerült minden témakört integráltam a korábbi képzések témaköreibe	1	2	3	4	5	6	7

Milyen mértékben igaz Önre, hogy ...?	1 = soha, 7 = mindig						
5. Átgondoltam, mi az, amit már tudok, és mi az, amit tudnom kell a témakörökben és az eljárásokban	1	2	3	4	5	6	7
6. Tisztában vagyok vele, mit tanultam, és mi volt a célja	1	2	3	4	5	6	7
7. Kapcsolatokat kerestem témakörök között, hogy elmélyítsem tudásom egy témában	1	2	3	4	5	6	7
8. Elgondolkodtam a tanultakról, mi az összefüggés az eddigi személyes tapasztalataimra vonatkozóan	1	2	3	4	5	6	7
9. Tudatosan próbáltam alkalmazkodni a kül. képzések és feladatok változó követelményeihez	1	2	3	4	5	6	7
10. Szisztematikusan reflektáltam arra, hogyan tanultam biz. helyzetben és biz. körülmények között	1	2	3	4	5	6	7
11. Átgondoltam, mit tanultam napról napra a tanulmányaim során	1	2	3	4	5	6	7
12. Igyekeztem reflektálni a tanulási folyamat közben	1	2	3	4	5	6	7
13. Szorgalmasan kizártam a negatív érzéseket a tanulásomra vonatkozó célok, viselkedés-minták és problémakörök tekintetében	1	2	3	4	5	6	7
14. Konstruktív önértékelést végeztem magamra mint tanulóra vonatkoztatva	1	2	3	4	5	6	7
Számításba véve a fenti észrevételeimet, úgy vélem, készségem a reflektív gondolkodás alkalmazására...							
<input type="checkbox"/> Semmi. Nem tartom a reflektivitást értékesnek, és nem is vagyok alkalmas az ilyen erőfeszítésre. <input type="checkbox"/> Minimális. Nem vagyok megfelelően felkészülve rá, de tisztában vagyok az értékével. <input type="checkbox"/> Korlátozott mértékű. További felkészülésre van szükségem: tájékozódás, támogatás, fejlesztés, gyakorlás, visszacsatolás. <input type="checkbox"/> Részleges. Ösztönzésre és lehetőségre van szükségem. <input type="checkbox"/> Nagy. Kedvező körülmények között nagy autonómiát élvezek. <input type="checkbox"/> Maximális. Teljes autonómiát élvezek még nyomás alatt is (pl. ellenséges környezet, időhiány).							

Forrás: SOBral 2000 (Angolra az eredeti portugálból fordították. A 10. és a 14. item hasonló pszichometriai szempontból. A 10. itemet használták először a tanulmányban. In: BUZZETTO-MORE 2010)

3. A tanulás–eredmény mátrixok

A tanulás–eredmény mátrixok egyre általánosabbá válnak az e-portfólió rendszerekben. Ezek a mátrixok lehetőséget nyújtanak a diákok számára, hogy gyűjtsék, tárolják és rendszerezék a tanulásukkal kapcsolatos végtermékeket. Ezekben a mátrixokban a kívánt tanulási eredményt/végterméket a függőleges tengely mentén, míg az előre meghatározott teljesítmény szintjét vagy területét a vízszintes tengely mentén helyezik el. A diákoknak olyan végtermékeket kell feltölteniük, amelyek elvezetnek a tanulás eredményéhez. A diákok kommentárokat is fűzhetnek ezekhez, miért pont ezt választották.

Reardon, Lumsden és Meyer (2005 BUZZETTO-MORE 2010) egy online diáke-portfólió-rendszer használatát tanulmányozták, a Karrier Portfólió Programot (CPP), amelyben a diákok egy előre meghatározott tanulás–eredmény mátrixot használtak fel a tanulásukkal kapcsolatos bizonyítékok összegyűjtésére 8 általános készségre vonatkozóan: kommunikáció, kreativitás, kritikai gondolkodás, vezetés, életvezetés, társadalmi felelősségvállalás,

csapatmunka, technikai/tudományos készség. A diákoknak minden egyes cellába fel kellett tölteniük valamilyen végterméket. A CPP jól demonstrálja a tanulási mátrixban rejlő lehetőségeket (*1. melléklet*), hogyan segíthet a diákoknak abban, hogy tudatosítsák a tanulásuk teljesítményét – ami egy újabb lépést jelent az elmélyült reflektív gondolkodás felé vezető úton.

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében hasonló céllal fejlesztették ki (GASKÓ–SZIVÁK 2013) azt a táblázatot, amely az egyes kurzusokon a pedagógiai kompetenciák fejlődését követi nyomon. A hallgatók a képzés elejétől vezethetik a táblázatokat (minden egyes kompetencia fejlődésének nyomon követésére külön táblázat szolgál), amelyben az egyes kurzusokban a meghatározott kompetencia fejlődésében szerepet játszó kurzusokat, tevékenységeket, keletkezett produktumokat rögzíthetik, értékelhetik a fejlődés mértékét és fontos történéseit, meghatározhatják a fejlődés eredményeit és további céljait. A táblázatban alkalmazott szempontrendszer a tanulás folyamatának tudatos reflektálását támogatja.

9. táblázat

Reflektálás a pedagógiai kompetenciák fejlődésére

Kompetencia:	Név:	Neptun-kód:	Évfolyam:	2012. 1. félév
---------------------	-------------	--------------------	------------------	-----------------------

Kurzus neve	Tevékenységeim (Mit csináltam?)	Produktumaim	Milyen mértékben fejlődtem ebben a kompetenciában?	Emlékezetes volt számomra...
1.			0 1 2	
2.			0 1 2	
3.			0 1 2	
4.			0 1 2	
5.			0 1 2	
6.			0 1 2	
			0 1 2	
			0 1 2	

Ebben a félévben ebben a kompetenciában (karikázd be a megfelelő válasz számát):		0 = egyáltalán nem fejlődtem 1 = kismértékben fejlődtem 2 = nagymértékben fejlődtem
Az a kompetenciaelem, amelyben a <u>legtöbbet</u> fejlődtem a félév során: Indoklás:	Az a kompetenciaelem, amelyben a <u>legkevésbé</u> fejlődtem a félév során: Indoklás:	
Ha a 10 jelenti ennek a kompetenciának a professzionális szintjét, akkor hogy érzed, most hol állsz? Karikázd be a megfelelő számot!		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Új módszerek a kutatásban

A reflektív gondolkodás sajátos jellege sajátosan új megközelítést kívánt, így a kutatásokban kidolgozásra került a pedagógiai gondolkodás megismerésére alkalmas új módszeregyüttes. A korábbi, főként reprezentatív mintákkal dolgozó kutatások helyét átvették a pár fős mintát megismerő, a pedagógiai gondolkodás mélyebb elemzését biztosító módszertani eljárások. Ma már szinte minden kutató osztja azt a meggyőződést, miszerint a tanítási folyamatok leírásának tekintettel kell lennie a tanárok szándékaira, céljaira, döntéseire, illetve ezek összefüggéseire.

Kifejlesztésre került tehát a kutatási módszerek egy speciális csoportja, „új generációja”, mely arról igyekszik adatokat szerezni, hogy a tanítás közben milyen kognitív folyamatok zajlanak, amikor a tanárok döntéseket hoznak, illetve problémákat oldanak meg.

Az eljárások alapvetően két nagy csoportba sorolhatóak.

Egyik részük a pedagógusok gondolkodását, elsősorban pedagógiai tevékenységükre vonatkozó reflektív gondolkodását vizsgálja. Másik csoportjuk a tanárok implicit teóriáit, prekoncepcióit, előfeltevéseit célozza feltárni.

10. táblázat

A pedagógusok gondolkodását vizsgáló módszerek

A reflektív gondolkodás kutatásának módszerei	A hitek-előfeltevések feltárásának módszerei
Hangosan gondolkodás (Thinking aloud)	Fogalmi térkép – rendezett fa (Concept map – Ordered tree)
Támogatott felidézés (Stimulated recall)	Szereprepertoár-rács (Repertory grid)
Narratív módszerek	Metaforakutatás
Reflektív napló, reflektív szövegelemzés	

A fent említett módszerek egymással szoros összefüggésben lévő gondolkodási struktúrákat igyekeznek feltárni, hiszen az előfeltevések meghatározzák a reflektív gondolkodás szempontrendszerét. Ugyanakkor a tapasztalatok újrászervezése, értelmezése az önelemzés segítségével új konstrukciókat hozhat létre a nézetrendszerben. A kutatások jelentős része éppen ezért egyszerre alkalmazza a két módszercsoport technikáit, amelyek fontos sajátossága, hogy a feltárás és a fejlesztés céljaira egyaránt alkalmazhatóak.

9. Eszközök a reflektív gondolkodás fejlesztésére

A reflektív gondolkodás támogatását, fejlesztését szolgáló eszközök felosztása többféle módon történhet. A csoportosítást Kimmel (2006) nyomán végezzük, és az egyes módszerek rövid leírását adjuk azzal a céllal, hogy kipróbálásra biztassuk a kollégákat akár saját, önelemző tevékenységük, akár mentoráltjuk vagy tanítványaik reflektív gondolkodásának fejlesztése érdekében. A reflexió fejlesztését, támogatását szolgáló dialogikus formák:

1. Önértékelési eszközök
2. Reflektív modellálás
3. Közös kísérletezés
4. „Tükörszoba” (SCHÖN 1987): visszacsatolási formák:
 - esetmegbeszélés;
 - fejlesztő csoport,
 - kritikus barát – reflektív dialógus, vita;
 - támogatott felidézés;
 - hangosan gondolkodás;
 - szituációfeldolgozás, szerepjáték.

A reflexió fejlesztését, támogatását szolgáló írásos formák:

1. a portfólió (e-portfólió);
2. reflektív írásbeli feladatok
 - reflektív napló;
 - reflektív szövegelemzés;
 - fogalmi térkép;
 - személyes fejlődésterv készítése;
 - reflexiók írása;
 - narratíva írása;
 - metaforatechnikák – *képek*;
 - oszlopok, nyilak;
 - Kelly-féle szereprepertoár-rács;
 - jövőkerék;
3. kutatási projektek
 - esettanulmányok, akciókutatás.

Módszerek – technikák

A könyv előző fejezeteiben bemutattuk a reflektív gondolkodással, reflektív tanítással kapcsolatos elméleteket, kutatási eredményeket, melyekből egyértelműen kiderül, hogy az eredményes tanításért nem csak kezdő tanárként, de többéves vagy akár évtizedes tapasztalattal rendelkező pedagógusként is fontos lépéseket tenni. A következő fejezetekben olyan konkrét módszereket, technikákat ajánlunk, melyek segíthetik a reflektív gondolkodás és tanítás fejlődését.

A módszerek, melyek itt bemutatásra kerülnek, nem csodaszerek, nem oldanak meg minden problémát, ami a tanítási tevékenység során felmerül, de egészen biztosan elősegítik a megoldást támogató szempontok gazdagítását, a pedagógus saját nézetrendszerének, döntési folyamatainak, egyéni tapasztalatainak elemzését, értékelését, irányt mutatnak a további fejlődés irányába. Fontos, hogy tanárként azokat a feladatokat próbálja ki, melyekben megbízik, amelyeket valóban használhatónak tart. A módszerek alkalmazásához feldolgozást segítő kérdéseket talál. Lehet, hogy az egyetemi, főiskolai évek vagy tanári továbbképzések során már találkozott néhány módszerrel az itt összegyűjtöttek közül, érdemes ezeket is újra kipróbálni, hogy lássa, mennyiben változott gondolkodásmódja a legutóbbi alkalmazás óta. A feladatok jelentős része végezhető párban, vagy akár kis csoportban, ezzel kölcsönösen segíthetik nézőpontjaik differenciálását, egymás munkájának fejlődését, eredményességét.

1. Önismeret – önértékelés

A pályára készülő vagy a pályán lévő pedagógus számára az önismeret, a reális önértékelés nem cél, hanem az egyik legfontosabb támogató erő. Ha elfogadjuk, hogy a pedagógus legfontosabb munkaeszköze a személyisége, akkor az is világossá válik, hogy a saját személyiség működésének megértése, határainak és korlátainak tudatos kiterjesztése és kezelése hordozza a pedagógiai gyakorlat értelmezésének és fejlesztésének esélyeit is.

Az önmagunkról szerezhető tudás folyamatosan bővül, alakul. Az egyes személyes és szakmai összetevők változnak, újrastrukturálják a szakmáról és magunkról alkotott képet. Nem egyszerűen a külső hatásokra, visszajelzésekre, de elsősorban önmagunk megértésére való nyitottság az, amely a tapasztalatok beépülését támogatja, az új rutinok adaptív kialakítását segíti, hogy végső soron egyre több helyzetben érezzük hatékonyak magunkat. Az én-hatékonyág érzése csakis reális és pozitív énképen alapulhat, mely valós önismeret és önértékelés nélkül bizonytalanná válik, ahogyan azok a célok is, melyek elérése érdekében ezt az én-hatékonyágot koncentrálnjuk.

A szakmai önismeret működésének és fejlesztésének alapja a reflektív gondolkodás. Folyamatos gondolkodás, kérdezés arról, hogy miért cselekszünk így vagy úgy, milyen ismeretek, képességek és attitűdök határozzák meg pedagógiai döntéseinket, miként hatnak ránk és a pedagógiai folyamatra azok a meggyőződések, hitek, melyek nézetrendszerünket meghatározzák.

Számos kutatás célja volt, hogy kvantitatív módszert fejlesszenek ki a reflektív gondolkodás folyamatának felméréseért, célravezetőbbnek találták, ha kontextuson belül, kvalitatív módszerekkel vizsgálják a reflektív gondolkodást (TAGGART–WILSON 2005). A 2. mellékletben található teszt ennek alapján készült, segítségével a pedagógusok maguk is meg tudják állapítani reflektív gondolkodásuk aktuális szintjét, illetve a tesztben található kijelentések segítségével maguk is láthatják, hogy milyen területeken van szükségük fejlődésre.

A fejezetben olvasható módszerek segíthetik olyan önértékelő helyzetek megélését, melyek a szakmai önismeretet gyarapítják és mintául szolgálhatnak a saját reflektív gyakorlat kialakításához.

Feladat:

A reflektív gondolkodás szintjei

A 2. mellékletben található kérdőív segítségével azonosíthatja, hogy a reflektivitás melyik szintje jellemző az Ön gondolkodására. Töltse ki a kérdőívet, majd válaszoljon az alábbi kérdésekre!

- ✓ Melyek voltak a legfontosabb kérdések az Ön számára? Miért?
- ✓ Mely kérdések megítélése jelentett nehézséget Önnek? Miért?
- ✓ Mely kérdések mentén érzi a legeredményesebbnek a reflektív gondolkodását? Hozzon példát!
- ✓ Mely kérdések mentén vannak nehézségei? Hozzon példát!
- ✓ A reflektív gondolkodás szintjei c. fejezetben megtalálja a három szint leírását. Gondolja végig: mennyire igaz Önre az adott reflektivitási szint leírása, mit tehet azért, hogy fejlődjön azon a területen?
- ✓ A kérdőív állításai segítségével fogalmazza meg, mi támogatná a következő reflektív szintre lépést!

A kérdéseket megbeszélhetik párban, kiscsoportban.

Feladat:

Emberrajz

A résztvevők számára készítsen elő nagyméretű rajzlapokat/csomagolópapírokat.

- ✓ Minden résztvevő egyénileg gondolja át, hogy jelenleg melyek azok a tanári kompetenciák, amelyek az ő erősségei. Ezeket egy emberrajzon helyezték el úgy, hogy a tudások a fejhez, az attitűdök a szívhez, a képességek pedig a kezekhez kerüljenek.
- ✓ Alakuljanak csoportok, melyek feladata az, hogy egy nagy emberrajzon jelenítsék meg a csoport minden tagjának tudását, képességeit és attitűdjait. Az elkészült ábrákat a falon kiállítjuk.
- ✓ Színes filctollal a kezükben szabadon sétáljanak az emberrajzok előtt és ismerjék meg, tanulmányozzák azok tartalmát. Minden résztvevő

tegyen a filctollal jól látható jelzést azok mellé a tudások, képességek, attitűdök mellé, amelyekben fejlődni szeretne.

- ✓ A csoport ötletroham segítségével készítsen közös listát arról, hogy mit kell tudnia a tanárnak, majd rendezze csoportba a tudásokat (ismeretek, képességek, attitűdök).
- ✓ Egyénileg válaszolják meg az egyéni fejlődési célokkal kapcsolatos kérdéseket:
 1. *Fejlesztendő kompetencia (ismeret, képesség, attitűd) megnevezése:*
 2. *Céloom (mit akarok elérni):*
 3. *Konkrét feladatomban (mit teszek ezért):*
 4. *Milyen lépésekben valósítom meg ezt a feladatot (minden lépésnél megjelenítve, mennyi időt szánok az egyes lépésekre):*
 5. *Milyen eszközökre, támogatásokra van szükségem a feladat elvégzéséhez:*

Feladat:

Reflektív kérdőív

A csoport minden tagja töltsse ki a 3. mellékletben található reflektív kérdőívet!

- ✓ Párokban beszéljék meg a kérdőív kapcsán felmerülő problémákat!
- ✓ Az előzetesen kitöltött kérdőív adatainak statisztikai összesítése után gyűjtsük össze és beszéljük meg a közös nehézségeket!
- ✓ Minden résztvevő készítsen meghatározott elemszámú kutatást a reflektív kérdőív felhasználásával! Az adatokat összesítsük és az így keletkezett közös minta eredményeit dolgozza fel a csoport!

Feladat:

Milyennek szeretné látni tanítványait?

Töltse ki a 4. mellékletben található táblázatot az alapján, hogy milyennek szeretné látni tanítványait, amikor elhagyják az iskolát!

- ✓ Indokolja választásai fontosságát!
- ✓ Melyik oszlopot tartja a legfontosabbnak, illetve a legkevésbé fontosnak? Indokolja döntését!

Feladat:

Miből tanulunk, hogyan tanulunk?

Az 5. mellékletben található minta alapján tekintse át a tanulási forrásokat.

- ✓ Gondolja át, hogy a fenti tényezők milyen mértékben segítik a tanulást!
- ✓ Hasonlítsák össze a csoport becsléseit!
- ✓ Vitassák meg a jelentősen eltérő álláspontokat!

Feladat:

Az én óráimon...

Az 5. mellékletben található sablon alapján becsülje meg, hogy az Ön tanóráin milyen arányban jelennek meg a fenti tanulási formák!

- ✓ Melyik aránnyal nem elégedett? Miért?
- ✓ Melyik arányon változtatna és miért?
- ✓ Melyek a változtatást segítő és gátló lehetőségek?

Feladat:

Az én óráimon az alábbiakat teszem...

Válaszoljon az alábbi kérdésekre az 5. melléklet táblázatából kiindulva!

- ✓ Az Ön pedagógiai munkája, tanórái során mekkora hangsúlyt kap a választott tulajdonságok, képességek, ismeretek fejlesztése?
- ✓ Szándékában van-e változtatni, melyik területen és miért?
- ✓ Mi gátolja és mi segítheti a változtatást?

Feladat:

Egy kis becslés

Hasonlítsa össze saját megoldását a számokkal az 5. mellékletben!

- ✓ Mely területeken hasonló és mely területeken eltérő az Ön véleménye?
- ✓ Miként határozzák meg a fenti arányok a pedagógiai munkát?

Feladat:

Egyetértünk?

A 6. mellékletben található párbeszéd két jellegzetes, sok esetben sarkított tanári nézőpontot jelenít meg. Olvassa végig a párbeszédet és kövesse az instrukciókat!

- ✓ Fogalmazzon meg vitaközvetítő érveket egyik vagy másik nézőpont számára!
- ✓ Fogalmazzon meg kérdéseket egyik vagy másik szereplő számára!
- ✓ Kivel, miben tud egyetérteni? Indokolja választását!

Feladat:

Hogyan értékelek?

A 7. mellékletben található kérdőív kitöltése segítséget ad Önnek a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos gondolatainak és gyakorlatának feltárására. Töltse ki a kérdőívet, majd az alábbi kérdések segítségével végezze el a feldolgozást önállóan, párban vagy kiscsoportban!

- ✓ Tájékozott a fejlesztő értékelés pedagógiai kérdéseiben?
- ✓ Mely állítások voltak a legfontosabbak az Ön számára? Indokolja döntését!
- ✓ Mely állítások voltak a legkevésbé fontosak az Ön számára? Indokolja döntését!

- ✓ A kérdőívet áttekintve mennyiben tud azonosulni a fejlesztő értékelés elveivel?
- ✓ Mely állítások jellemzik leginkább az Ön gyakorlatát?
- ✓ Mely állítások nem jellemzőek az Ön gyakorlatára?
- ✓ Van-e olyan értékelési jellemző, amelyet fontosnak tartott, de nem jellemzi a gyakorlatát?
- ✓ Mit tehetne annak érdekében, hogy az Ön által fontosnak tartott jellemzők beépüljenek értékelési gyakorlatába?

Feladat:**Önreflexiók**

Olvassa el a 8. mellékletben található hallgatói önreflexiókat, majd válaszoljon a következő kérdésekre:

- ✓ Mit tudhatunk meg a jelölt reflektív gondolkodásának szintjéről?
- ✓ Mi jellemzi a szerző önelemzését?
- ✓ Milyen szempontok mentén készült a reflexió? Mire helyeződik a hangsúly?
- ✓ Mennyire jellemző a szempontok teljessége?
- ✓ Tervezze meg az önreflexiót feldolgozó beszélgetés segítő kérdéseit!
- ✓ Milyen egyéni fejlesztési célokat, feladatokat fogalmazna meg?

Feladat:**Mennyire vagyok eredményes ...?**

Olvassa el a 9. mellékletben található tanácsokat, majd párjával kövessék az alábbi instrukciókat a feldolgozáshoz!

- ✓ Válassza ki azt a három tanácsot, amellyel a leginkább egyetért!
- ✓ Válassza ki azt a három tanácsot, amellyel a legkevésbé ért egyet!
- ✓ Melyek azok a tanácsok, melyeket egy tanárjelöltnek is megfogalmazna?
- ✓ Indokolják választásaikat!
- ✓ Vajon milyen pedagógiai kérdéskörhöz tartozhatnak a tanácsok?
- ✓ Fogalmazzon meg további tanácsokat az eredményes tanítási tevékenység érdekében!
- ✓ Párban vagy kiscsoportban osszák meg indokaikat a megalkotott tanácsokkal kapcsolatban!

Feladat:**Valóban kooperatív?**

Fogalmazza meg a csoportmunkával álláspontját az alábbi kérdésekkel kapcsolatban!

- ✓ Milyen céllal alkalmazza a csoportmunkát?
- ✓ Ön szerint melyek a sikeres csoportmunka jellemzői?

- ✓ Hogyan lehet biztosítani a csoportmunka során a valódi kooperativitást?

A 10. mellékletben található értékelőlapot tölts ki egy olyan tanóróját követően, amikor csoportmunkát szervezett!

- ✓ Mit figyelt meg a csoporttagok részvételével kapcsolatban?
- ✓ Mit tehetne annak érdekében, hogy a részvétel kiváló legyen?
- ✓ Mit figyelt meg a csoporttagok felelősségmegosztásával kapcsolatban?
- ✓ Mit tehetne annak érdekében, hogy a felelősségmegosztás kiváló legyen?
- ✓ Mit figyelt meg a csoporton belüli interakciók minőségével kapcsolatban?
- ✓ Mit tehetne annak érdekében, hogy az interakciók minősége kiváló legyen?
- ✓ Mit figyelt meg a csoporton belüli szerepekkel kapcsolatban?
- ✓ Mit tehetne annak érdekében, hogy a csoporton belüli szerepek kiválóan működjenek?
- ✓ Tervezze meg a következő tanóróját a fenti elemzés tapasztalatai alapján!

Feladat:**Kezdő tanári problémák**

Az alábbi instrukciókat követve tölts ki a lenti táblázatot!

- ✓ A jelöltet arra kérjük, hogy gyűjtse össze, mely tevékenységek, feladatok, helyzetek jelentik a legnagyobb problémát számára. Ez történhet fogalmi térkép segítségével, általánosságban megfogalmazva vagy egy adott tanóra vonatkoztatva.
- ✓ A problémákat nehézségük alapján sorrendbe állítjuk, a nehézség mértékéről beszélgetést kezdeményezünk.
- ✓ A problémákat az alábbi táblázatba rendezzük, és a táblázat szempontjai mentén elemezzük azokat!

A kezdő tanár problémái

A problémát jelentő tevékenység, feladat, helyzet	A probléma okai	Lehetséges segítség	Egy konkrét vállalás a probléma megoldásának elkezéséhez

Feladat:**Tanítási reflexiót segítő kérdések**

Használja tanítási gyakorlata elemzéséhez a 11. mellékletben található kérdéseket!

- ✓ Melyek az Ön számára leghasznosabbnak ítélt kérdések? Miért?
- ✓ Mely kérdéseket tartja kevésbé relevánsnak? Miért?
- ✓ Fogalmazzon meg további lényeges kérdéseket a tanítási tevékenység elemzése kapcsán!

Feladat:**Reflektálás a pedagógiai kompetenciák fejlődésére**

Minden hallgató próbálja ki a 12. mellékletben található táblázat alkalmazását egy adott kurzus kapcsán! A kurzus értékelésekor beszéljék meg a kurzuson részt vevő társaival az egyéni és közös eredményeket, hasonlóságokat és eltérő véleményeket!

Feladat:**Nevelési definíciók**

Értelmezze a 13. mellékletben található nevelésdefiníciók gyűjteményét!

- ✓ Válassza ki az Önhöz legközelebb álló nevelésdefiníciót! Indokolja választását!
- ✓ Válassza ki azt a nevelésdefiníciót, amellyel a legkevésbé ért egyet! Indokolja választását!
- ✓ A definíciókból válogatva alkossa meg saját nevelésdefinícióját!
- ✓ Mit jelent a hétköznapi pedagógiai munkájában a megalkotott definíció?
- ✓ Milyen sikerei/kudarcai vannak a megalkotott definíció megvalósítása kapcsán?

Feladat:**Kedvenc tanárom**

Olvassa el az alábbi visszaemlékezést!

„A némettanárom volt. Történeteket osztott meg az életéről, mindig jó volt a humorérzéke, még akkor is, amikor az orvosok azt mondták neki, hogy abba kell hagynia a dohányzást, és egész nap nyalóka volt a szájában. Mindig úgy éreztem, hogy törődik velem. Nagyon ösztönző volt, és segített abban, hogy hajtsam magam. Úgy érzem, azokkal a diákokkal, akik nem szívesen tanulták a nyelvet, kevésbé foglalkozott. Igényes is volt, rendszeresen írtunk dolgozatot, kihívást jelentő közeget teremtett, ami számomra szórakoztató volt. Úgy gondolom, nem voltak igazán eredeti ötletei, de ha egy német nyelvű dalszöveget vittünk be órára, lefordítottuk együtt. Úgy emlékszem, jól éreztem magam az óráin.”

A következő lépés, hogy a saját kedvenc tanáráról kell írnia egy pár mondatos jellemzést. Ezután olvassa újra a leírtakat, és válaszoljon az alábbi kérdésekre:

- ✓ A diákjai Önről és a tanóráiról is ugyanezt gondolják?
- ✓ Az Ön által bemutatott tanárnak is hasonló stílusa/megközelítési módja/nézetei voltak, mint most Önnek?
- ✓ Az osztálytársainak is ugyanaz volt a kedvenc tanára, mint Önnek?
- ✓ Végül gondolja végig, melyik tanárát kedvelte a legkevésbé, és ugyanúgy írjon róla egy rövid jellemzést és válaszoljon a kérdésekre!

(FOORD 2009: 27)

Feladat:**Légy a diákom!**

Kérje meg az egyik kollégáját, hogy vegyen részt az Ön tanóráján mint tanuló. Egy olyan kollégát kérjen meg a részvételre, akiben valóban bízunk, akire felnéz. Mutassa be kollégáját a diákoknak, mondja el, hogy ő is tanulóként fog részt venni az órán. Kollégája is minden feladatban részt vesz, akár mint egy „tanácsadó diák”. Az óra után kérje meg kollégáját, hogy mondja el, milyen tapasztalata van az Ön órájával kapcsolatban, mi tetszett neki, min ajánlatos változtatnia stb. Arra is megkérheti kollégáját, hogy írjon Önnek egy rövid élménybeszámolót, amit aztán a diákjaival is megoszthat.

(FOORD 2009: 54)

Feladat:**Te mit látsz?**

Válassza ki tanári munkájának azon aspektusát, amelyet fejleszteni szeretne. Kérje meg kollégáját, hogy segítsen Önnek, válasszon olyat, akit tisztel és akiben megbízunk. Előzetesen mondja el neki, hogy munkájának milyen aspektusait figyelje meg (feladat elmagyarázása, diákok zavaró viselkedésére adott válaszreakciói, táblaképe). Csak arra a dologra koncentráljon a kollégája, ehhez készítsenek közösen egy megfigyelési sablont, amit kitölthet az órán.

A tanóra után kérje el a jegyzeteket, és beszéljék meg a tapasztalatokat, a lehetséges megoldási javaslatokat. A megoldás kipróbálásának megfigyelésére ismét meghívhatja kollégáját!

A módszerrel kölcsönösen is támogathatják egymás óráinak megfigyelését, a megfelelő megoldás megtalálását.

Példa a zavaró viselkedés megfigyeléséhez:

A zavaró viselkedés leírása	Mit tett a pedagógus?	Hogyan reagáltak a tanulók?	Megfigyelő kommentárja

Forrás: FOORD 2009: 55.

Feladat:

Én tanítok – ő tanuló

Készítsen élménybeszámolót a tanórájához két kiválasztott tanuló nevében (mintha a tanulók készítenék a beszámolót), különös tekintettel az egyes tanulók igényeire és tanulásának lehetőségeire!

Különösen tanulságos lehet, ha valamilyen szempont mentén erősen különböző diákokat választ (tehetséges vagy tanulási nehézségekkel küzdő, szorongó vagy sikerorientált, érdeklődő vagy közömbös stb. tanuló).

Az írásokat megoszthatja egy Ön által kiválasztott kollégájával, szerencsés, ha az osztályban tanító pedagógusról van szó.

A megbeszélés során érdemes fókuszálni a tanulói szükségletek megismerésének, az adaptív tervezés és órászervezés kérdéseire.

(FOORD 2009 alapján)

Feladat:

Én és a fejlesztés

Gondolja át, beszélje meg az alábbi kérdéseket egy kiválasztott kollégájával, szakmai munkaközösségével!

- ✓ Az Ön véleménye alapján milyen előnyei vannak az egyén által irányított szakmai fejlesztésnek?
- ✓ Ha Ön írná meg a saját fejlesztési naplóját, milyen információkat lenne fontos belevenni, hogy segítse céljai elérésében?
- ✓ Ki és hogyan tudna segíteni Önnek innovációs tervei megvalósításában?
- ✓ Gondolja végig tanítási tevékenységét, meg tud nevezni olyan aktuális problémákat, gondokat, amelyek megoldásában megakadt? Készítsen ezekről listát!
- ✓ Mint tapasztalt pedagógus mit gondol, milyen hatásai vannak a kutatásnak a hétköznapi tanítási folyamatra? Van kapcsolat a kettő között? A tanárok által végzett kutatás Ön szerint hasznosabb? Miért, vagy miért nem?

- ✓ Tanárként feladata, hogy diákjairól adatokat, információkat gyűjtsön. Készítsen listát, milyen típusú adatokat (formális és informális) gyűjt össze egy átlagos tanítási héten.
- ✓ Előfordult-e valaha, hogy egy kollégájával próbált megoldani egy problémát, amely hétköznapi tanítási helyzetben merült fel? Milyen tapasztalatai vannak róla, melyek az előnyei és hátrányai?

(NOLAN JR. – HOOVER 2011 alapján)

Feladat:

Reflektálás a tanítási órára

A 14. mellékletben a tanóra elemzését segítő reflektív kérdéseket olvashat. Használhatja tanórája elemzésére, reflexió készítésére akár egyedül, akár mentor tanárával, esetleg hospitáló tanártársával, hallgatótársaival.

- ✓ A kérdéssor tükrében mit tennék másként, ha ismét megtartanám az órát?
- ✓ Mit tanultam magamról ezen az órán?
- ✓ Mit tanultam a mesterségről ezen az órán?
- ✓ Hogyan látom most ezt a tanulócsoporthat?
- ✓ Mi az, ami a legnagyobb siker volt számomra az órán?
- ✓ Hogyan láthatták az órát a tanulók?
- ✓ Melyek voltak a számomra leghasznosabb elemzési kérdések? Miért?

Feladat:

Támogató tanulási környezet

A 15. melléklet kérdései alapján elemezze, értékelje, miként teremti meg a támogató tanulási környezetet diákjai számára!

- ✓ Miként határozná meg a támogató tanulási környezet fogalmát?
- ✓ Személyes iskolai tapasztalataiból hozzon példát az Ön tanulását jól támogató környezetre (ellenpéldát is feleleveníthet)!
- ✓ Melyek a tanulást támogató környezet legfontosabb jellemzői?
- ✓ Melyek azok a kérdések, amelyek a legfontosabbak voltak az Ön számára?
- ✓ Melyek azok a kérdések, amelyek kapcsán konkrét feladatokat tudna megfogalmazni saját tevékenysége fejlesztése érdekében?
- ✓ Milyen támogatásra lenne szüksége tervei megvalósításához?

2. Reflektív modellálás

A reflektív modellálás során a segítő pedagógus (mentor, kolléga, jelölt-társ...) megmutatja, „modellálja” a mintául kínált viselkedéseket, megoldásokat, és megosztja azokkal kapcsolatos reflexióit is. A cél nem az utánzás, hanem az, hogy a bemutatás megfigyelésével tapasztalatokat gyűjtsön a támogatott személy (hallgató, kezdő pedagógus...) a gyakorlatról és annak reflektív elemzéséről.

Ross (1990 In KIMMEL 2006: 62) leírása alapján a modellálás során a következő történik:

- A segítő tudatosan kialakított helyzetet modellál (csoportmunka alkalmazása, kísérlet bemutatása, értékelő helyzet...).
- A segítő nyilvánosan megfogalmazza, milyen pedagógiai döntések formálták a megoldás kivitelezését, hogyan jutott döntésre egy-egy (problémás) helyzetben.
- A segítő demonstrálja, hogy a megoldás időnként bizonytalan, alternatívákat állít (ezzel próbálja elérni, hogy a jelöltek ne fogadjanak el gondolkodás nélkül kész recepteket).
- A segítő arra biztat, hogy elemezzék az alternatívákat, megkérdőjelezzék az alkalmazott megoldást és döntési mechanizmust, hogy alkalmuk nyíljon a reflexióra.
- Az oktató bemutatja mindazokat a technikákat, amelyek a reflektív szakember munkájában előfordulnak.

A reflektív modellálás nemcsak egy megfigyelés és az azt követő megbeszélés során alkalmazható, hanem egy fejlődési folyamat részeként is, amikor a megfigyelő a modellálás tapasztalatai alapján saját maga is kipróbálja az eredeti megoldást, vagy annak valamelyik alternatíváját. Fontos, hogy a kipróbálást is elemző megbeszélés kövesse.

A hagyományos hospitáláshoz képest a módszer lényege a megfigyelt pedagógus döntéseinek elemzésében, megismerésében rejlik.

Feladat:

Reflektív modellálás a gyakorlatban

A hospitálást követő megbeszélésen próbálja ki a reflektív modellálás módszerét. Egy tanítási szituációhoz kötöten ossza meg döntési szempontjait a segítő, és biztasson arra, hogy jelöltje/társa értelmező kérdéseket fogalmazzon meg, sőt: vizsgálják meg egy alternatív oktatási megoldás előnyeit és hátrányait.

A megbeszélés javasolt elemei:

- a kiválasztott megoldás által támogatott pedagógiai célok;
- a tervezés során felhasznált információk, azok szerepe a döntésben;
- a döntés pedagógiai szempontjai;
- a tervezett megoldás tanórai kontextusa, aktuális szempontok;
- a megoldás kivitelezése;
- a tanulók reakciói;
- a megoldás eredményességét vizsgáló szempontok;
- alternatív megoldások előnyei és hátrányai;
- tanulságok hasonló helyzetek számára.

3. Közös kísérletezés

A közös kísérletezés lényege, hogy a segítő (tanár, mentor, jelölttárs) és a segített kolléga (jelölt, kezdő pedagógus) együtt dolgoznak egy feladat megoldásán. A megoldáshoz a javaslatokat, ötleteket a jelölt (segített kolléga) kezdeményezi, és ő fogalmazza meg az elérendő célt is. A javasolt módszert közösen próbálják ki (mindenki a saját tanulócsoportjában), lehetőleg hospitálnak egymás tanóráin, és közös megbeszélés során reflektálnak az eredményekre, a megvalósítás sikerességére. A résztvevők további megvalósítási lehetőségeket ajánlhatnak, mutathatnak be, és ezek kipróbálását is közösen értékelik. Mivel nem csak a tervezés és az elemzés zajlik közösen, hanem maga a kísérletezés (kipróbálás) is, így a feldolgozás nézőpontjai, szempontjai is gazdagodnak. Fontos, hogy a közös kísérletezés során egyenrangú partnereként gondolkodnak együtt a résztvevők, a támogató inkább alternatívákat ajánl, eltérő megoldások keresésére biztat és reflektív partnere az elemzéseknek. A közös kísérletezés legegyszerűbb terepe, ha

a mentor és a jelölt például egy új oktatási módszer kipróbálását végzik saját tanulócsoportjukban. A tervezés, felkészülés együtt történik, a megvalósításban azonban fontos szerepe lesz az eltérő megoldásoknak, a pedagógus személyes hatásából adódó különbségeknek. A megvalósítás sikere, problémái, a „beválás” tapasztalatai alkotó és partneri reflektív megbeszélések témájává válik.

Feladat:

Közös kísérletezés a gyakorlatban

Tervezzék meg egy új módszer/megoldás (új típusú ráhangolás, kooperatív munka, tanulói tevékenység, ellenőrző technika...) kipróbálását, melyet mindketten egyénileg alkalmaznak saját tanulócsoportjaikban.

- ✓ A megvalósítás sikerét, nehézségeit közösen elemezzék!
- ✓ A megbeszéléshez először gyűjtsenek és értékeljenek elemzési szempontokat!
- ✓ Tervezzenek közösen alternatív megoldásokat!
- ✓ Fogalmazzák meg a legfontosabb tanulságokat!

4. Esetmegbeszélés

Az esetmegbeszélés célja, hogy az eset ismertetője számára problémát jelentő helyzetet, történetet (esetet) párban vagy „teamben” megbeszélje, illetve hogy a pár, team segítséget adjon az esethez személyes érzelmeinek a megértéséhez, az adott probléma kreatív megoldásához.

Az esetmegbeszélést célszerű rendszeresen tartani, ahol a közvetlen kollegák (jelöltek, kezdő pedagógusok, team) közösen beszélnek meg az eset megoldásával kapcsolatos problémáikat. A támogatott (jelölt, kezdő pedagógus, kolléga) és segítő kollégája (mentora) közötti kapcsolat, a személyes problémák, az érzelmi-indulati tényezők megbeszélése nagyon fontos, mivel a támogatott „kiadhatja” magából a felgyülemlett indulatokat, illetve a „több szem többet lát” elv alapján ugyanazon problémát más-más nézőpontból megközelítve láthatja át az esetet. A probléma megoldásához új ötletekkel gazdagodhat. Az esetmegbeszélés során az esethez ismerteti az esetet, majd a résztvevők tisztázó kérdéseikkel új alternatívákat adhatnak a továbblépésre. Az esetmegbeszélés folyamán rendszeresen értékelni kell a problémamegoldó folyamatot, megbeszélni a sikeresség/sikerelenség okait, a nehézségeket, kudarccokat, eredményeket. A megbeszélést a kérdések irányítják és a résztvevők nem minősítik az esethez.

Az esetmegbeszélés során szükséges a résztvevők folyamatos értékelő visszajelzése, amelynek lényege nem a problémát megoldó fél, hanem a megoldások, a megoldásokhoz vezető út, illetve a következmények értékelése.

Az esetmegbeszélés lépései:

I. Az eset ismertetése, definiálása

II. Az esethez viszonyulásai

1. Érzelmi-indulati viszonyulásai
2. Kompetencia

Milyen szinten, a problémák mely rétegében lehet kompetens a beavatkozó? Ettől milyen változás remélhető? A változás iránya, mélysége, jellege, összetettsége. A változáshoz való viszonyulások.

III. Az eset elemzése (okok, a résztvevők nézőpontjai, kontextusok...)

IV. Megoldások elemzése

1. Választott megoldás, alternatívák
2. A megoldások következményeinek mérlegelése
3. Támogatók

Milyen más segítők és/vagy szakemberek bevonása látszik szükségesnek? Ettől milyen hatás, változás remélhető?

4. Akadályok

Milyen akadályokra kell előre számítani?

5. A pedagógusviselkedés szerepe a változásban

V. Értékelés: a megbeszélés reflektív elemzése

Az esetelemzést monitoring követheti, melyben a következő szempontok segíthetnek:

- Az elmúlt időszak rövid összefoglalása
- Az elmúlt időszakra kitűzött megvalósítási terv
- Személyes érzések az elért eredményekkel, célokkal kapcsolatban
- A meg nem valósított tervek, kudarccok és annak okai
- Nehézségek, következtetések, új kérdések megfogalmazása
- Új akcióterv kidolgozása (Mi történik? Miért történik? Mikor és kiket érint a javaslatok beszerzése, elemzése, kidolgozása, a megvalósítás feladatainak kidolgozása?)

Az esetmegbeszélések során a résztvevők számára világossá válhat és segítségül szolgálhat a továbbiakban:

- Az esetmegbeszélés folyamán megerősítést nyerhet munkájával kapcsolatban, ellenőrizheti tevékenységét a visszajelzésekből.
- Ha nehézségei vannak, segítséget kaphat a pedagógiai folyamat különböző fázisaiban, hogy problémáinak megoldása érdekében a legmegfelelőbb segítséget tudja nyújtani.

- A munkatársak által hozott problémák, nehézségek révén tapasztalatokat gyűjthetnek egymás „esetanyagából”. Jól használható technikákat, tudásanyagot halmozhatnak ezáltal fel, különös tekintettel a fiatal, pályakezdő szakemberekre.

Feladat:**Esetelemzés alkalmazása a gyakorlatban**

Alkalmazza az esetmegbeszélés fő lépéseit egy oktatási vagy nevelési helyzet feldolgozása során!

- ✓ Figyelje meg, hogy mely szempontok megjelenítése okoz problémát (saját magának, jelöltjének...), vagyis: miről gondolkodik, beszél nehezebben!
- ✓ Ezekon a pontokon az eset megbeszélésén túl a reflektív gondolkodás gátjai kerülhetnek a beszélgetés középpontjába.

Feladat:**Csoportos esetelemzés**

Alakítsanak esetmegbeszélő csoportot a szemináriumon, gyakorlaton! A megbeszéléseken egy-egy esethez szerveződjön egy háromfős csoport, amelyben meghatározott szerepben vesznek részt a társak:

- ✓ *Esethozó*: ismerteti a problémát, válaszol a kérdésekre, a megbeszélés végén reflektál.
- ✓ *Megbeszélés vezetője*: előzetesen felkészül a probléma kapcsán, irányítja a csoport megbeszélését, kérdésre buzdít, ügyel az ítéletektől mentes légkörre, összegzi a kritikus pontokat.
- ✓ *Megfigyelő*: jegyzeteli a megbeszélést, a lezáráskor reflektál a megbeszélés folyamatára, nehézségeire, eredményeire.

Az a legszerencsésebb megoldás, ha az esetmegbeszélő csoportban mindenki kipróbálhatja mindhárom szerepet.

5. Vita

„A vita dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagyfokú önállóságot élveznek, a pedagógus a háttérből irányítja a vita menetét.” (FALUS 2003: 272)

A vita során a résztvevők egymás közti kommunikációja kerül előtérbe, a vitázó felek között nincs különbség a hatalmi pozíció tekintetében. Ez nem jelenti azt, hogy egyenrangúak minden más tekintetben, hiszen a meggyőző kommunikációt különböző szinteken birtokolják.

Bár a vitára is a dialógus jellemző, a vita és a megbeszélés közötti jelentős különbség, hogy a vitában az interakció során vélemények, érvek hangoznak el, így a válaszok nem a helyes–helytelen mentén rendeződnek. Fontos előnye a vitának, hogy differenciáltan kezeli a problémákat, alternatív álláspontokat mutat be a jelenségek értelmezésére. A vita visszacsatolási technikaként értelmezhető, hiszen az érvek megfogalmazása kapcsán felszínr kerülhetnek a pedagógiai nézetek, melyekre mások más nézőpontból reagálnak majd. A résztvevők véleményének megismerésével, megfontolásával pedig saját pedagógiai meggyőződéseink, véleményünk kerül reflektív helyzetbe.

Különösen fontos szerepe lehet a vitáknak egy-egy szakmai közösség fejlődése, az egymástól tanulás kultúrájának kialakítása szempontjából. Ezeknek a vitáknak a segítségével a tapasztalatlanabb kollégák bevonódása is felgyorsul, feltéve, ha megfelelő légkörben zajlik a vita, és partnerségen alapul egymás meghallgatása.

Konszenzusviták

A konszenzusviták közös jellemzője, hogy a döntéshozatal két vagy három fázisban történik. Az első fázisban mindenki egyénileg hoz döntést adott kérdéssel, problémával kapcsolatban, majd a második fázisban a kiscsoport tagjainak közös megegyezésre kell jutni. A döntést leggyakrabban rangsorok formájában kell meghozni, mely során egy probléma szempontjából fontosnak ítélt dolgokat a rangsor elejére helyezik a résztvevők, míg a lényegteleneknek ítélteteket „kidobják”. Ez a (sok esetben nehéz) választás még

egyértelműbbé teszi az álláspontok közti különbséget, ugyanakkor a csoportban létrejövő konszenzus a meggyőzés és a kompromisszum képességét fejleszti.

A módszer variációja, amikor a kiscsoportok egy-egy képviselőt választanak, és egy záróvitára is sor kerül a csoportok képviselőjéből álló „szupercsoportban”. Ezt a többi tanuló figyelemmel kíséri, és meghatározott időnként, a vitát felfüggesztve, tanácsokkal, instrukciókkal segíti képviselőjét.

Tanulságos megfigyelni, hogy a záróvitában nehezebb a megegyezés, hiszen itt nem feltétlenül a konszenzusra, hanem inkább csoportjuk képviselőjére törekednek a tanulók.

Feladat:

Léghajó

A léghajó gyakorlatban (sokszor egyformán) fontos dolgokat – értékeket, eszményeket, jogokat stb. – kell rangsorolni olyan egyértelmű módon, hogy egyeseket megtartunk, másoktól megválnunk.

AJÁNLOTT MENET:

1. A konszenzusvita alapját képező lista megismerése, értelmezése (a lista elemeit a résztvevők maguk is összegyűjthetik a gyakorlat bevezetéseként).
2. A lista elemeit egyenként, papírcsíkokra gépelve kapják meg a résztvevők.
3. *Az első feladat ismertetése:* egy léghajón utazik a lista minden eleme, az összes szükséges (kompetencia, cél, feladat...) pedagógiai „hözzávaló”. Sajnos a léghajó léket kapott, így meg kell válnunk a lista bizonyos számú elemétől (öt, három, a lista hosszától függően kb. a lista egyharmada!).
4. Minden résztvevő egyénileg hoz döntést, majd csoportokat alkotunk.
5. A csoportoknak 20 perc áll rendelkezésére, hogy a vita eredményeképpen kiválasszák azokat az elemeket, amelyektől megválnak.

6. A csoportok által kiválasztott elemek papírlapjait kitesszük a táblára, majd összehasonlítjuk az azonos és eltérő választásokat, illetve a csoportok indokolják döntésüket.
7. *A második feladat ismertetése:* A léghajó a könnyebb teherrel gyorsabban folytatja útját, amikor hirtelen észreveszik, hogy lassan kifogy a gáz a tartályból, és ismét zuhanni kezd a léghajó. Csak akkor érhetnek biztonságosan haza, ha összesen három elemet tartanak meg.
8. A csoportoknak további 20 perc áll rendelkezésére, hogy kiválasszák a megmaradó elemek közül a három legfontosabbat a közös vita nyomán.
9. A kiválasztott elemek papírjai is a táblára kerülnek és elhangzanak a csoportok választását alátámasztó érvek.
10. A csoportok egy-egy képviselőt küldenek egy záróvita számára, ahol a feladat a csoport álláspontjának képviselete és közös döntés meghozatala.

A fenti vita az idő függvényében több ponton is lezárható (az első döntést követően, a záróvita előtt).

Javasolt pedagógiai témák (listák) a gyakorlat számára:

- ✓ a tanári kompetenciák;
- ✓ nevelési értékek, célok;
- ✓ tanulási, tanítási célok;
- ✓ oktatási módszerek;
- ✓ fejlesztési feladatok;
- ✓ értékelési szempontok;
- ✓ pedagógusszerepek;
- ✓ pedagógustulajdonságok;
- ✓ az iskola feladatai;
- ✓ az osztályfőnök feladatai.

Variációk a kerettörténethez

Tudáskapszula

Feltalálók egy csoportja megalkotta azokat a tanuláskapszulákat, melyek bevétele megkönnyíti egy-egy tudás, képesség stb. elsajátítását. Sajnos egymás után csak három (öt és így tovább) kapszula alkalmazható, így ki kell választanunk, melyiket vásároljuk meg.

A vitához mellékelni kell a listákat, vagy a vita előtt a résztvevőkkel összeállítani az általuk legfontosabbnak ítélt elemeket (például: nyelvtudás, informatikai tudás, történelem, hangszertudás, úszás...).

Gonosz vírus

Rejtélyes, gonosz vírus terjedése tizedeli az iskolák diákjait. A vírusfertőzés következtében az iskolában tanult készségek, képességek feledésbe merülnek (olvasás, számolás, írás, problémamegoldás, kreativitás...). A védőoltás

kifejlesztése megkezdődött, de egy oltóanyag csak egy problémát gyógyít. Milyen sorrendben kezdjék meg az oltóanyagok kifejlesztését? A képességek listáját összeállíthatják a résztvevők is.

Génmanipuláció

Egy tudós kifejlesztett egy olyan eljárást, melynek segítségével módosíthatók az emberi jellem bizonyos sajátosságai. Az eljárás következtében felerősödnek bizonyos jellemvonások (becsületesség, őszinteség, empátia stb.). Az ország vezetése szakértői csoportot kért fel arra, hogy a lehetséges változások között fontossági sorrendet alakítson ki. Melyek legyenek a leginkább támogatott változtatások?

Ez esetben is mellékelhetjük az előzetesen összeállított tulajdonság-, jellemvonás-, értéklistát, vagy összeállíthatjuk azt a résztvevőkkel is (SZIVÁK 2010).

Feladat:

Kit válasszunk?

A Kit válasszunk? gyakorlat a konszenzusviták közül a legnehezebb. Lényege, hogy bizonyos helyzetekben választani kell személyek között. A vita menete azonos a léghajó-vitáéval, a döntés két vagy három fordulóban születik a vita eredményeképpen (egyéni döntés, kiscsoportos döntés, záróvita a csoportok képviselőivel). A feladathoz a *16. mellékletet* használjuk.

AJÁNLOTT MENET:

1. A vita alapos előkészítést igényel, melynek során célszerű beszélgetést kezdeményezni azokról a helyzetekről, amikor személyek között kell választani. Ehhez használhatunk személyes és történelmi példákat egyaránt. Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a vitában próbáljanak racionális szempontokat találni a döntéshez.
2. Ismertessük a kerettörténetet, és minden résztvevő megkapja a személyek leírását.
3. A feladat ismertetése: Egy, a leszakadó diákoknak második esélyt adó különleges osztályban a tanév végén lehetőség nyílik arra, hogy még egy tanévben folytatódjék a program. Sajnos csak négy diák további benntartására van lehetőség. A feladat: a *16. mellékletben* található leírások alapján dönteni kell arról, hogy melyik négy diák maradhat a programban.
4. A tanulók 15 perc alatt egyéni döntést hoznak a bennmaradó diákokról.
5. Csoportokat alakítunk, melyekben a feladat az, hogy 20 perc alatt konszenzuson alapuló döntés születessen.
6. A csoportok képviselői röviden ismertetik a döntést indokolással együtt.
7. A teljes csoportban megbeszéljük a vita tanulságait.

Javasolt témák a gyakorlat számára:

- ✓ jutalmazásra javasolt diákok leírásai;
- ✓ kitüntetésre, jutalmazásra javasolt pedagógusok leírásai;
- ✓ igazgatói pályázatok leírásai;
- ✓ osztályfőnöki megbízásra javasoltak leírásai;
- ✓ állásra jelentkező pedagógusok leírásai.

Ennél a vitánál nagyon fontos a megbeszélés és a reflexió, hiszen a diákokat értelmi és érzelmi szinten is ki kell léptetni a nehéz választási helyzetből, a választó szerepből, ezért javasolt egy zárókör szervezése, melyben mindenki kimondhatja a vitával kapcsolatos érzéseit és azt, hogy mit tanult a vitából. Ennek érdekében a vitaórát követően írásos reflexiót készíthetünk: „mit tanultam a vita során”, vagy „mit tennék másként” címmel (SZIVÁK 2010).

Feladat:

Tervpályázat

Élénk, a kreativitást, az érvelést és a reflektivitást (nézetek, meggyőződések feltárása, ütköztetése) is jól fejlesztő viták ösztönözhetőek valamilyen vonzó terv létrehozásával kapcsolatban.

AJÁNLOTT MENET:

1. A terv tárgyát ismertetjük a résztvevőkkel, majd arra kérjük őket, hogy kis csoportokban vitassák meg, mi legyen a csoport tervpályázatának tartalma. Arra is fel kell készülniük, hogy meggyőző érvekkel támogassák a terv elfogadását.
2. A kiscsoportok egymást követően prezentálják szóban és/vagy írott formában (például csomagolópapíron, Power Point-bemutatóval) terveiket és érvelnek annak elfogadása mellett.
3. A terveket értékelheti a gyakorlat vezetője, a résztvevőkből választott grémium, vagy szavazásra is bocsátható a legjobb terv kiválasztása. Például mindenki szavaz minden tervre, kivéve a sajátot, majd átlagot számítunk. Az utóbbi megoldás azonban nem válthatja ki az értelmezést, értékelést.

TÉMAJAVASLATOK:

- ✓ A mi iskolánk (például: döntés a tanulandó tantárgyról, az értékelési rendszerről, a tanév rendjéről)
- ✓ A mi osztályunk (például: döntés a dekorációról, az osztályprogramokról)
- ✓ A mi házirendünk (például: döntés a diákok által javasolt szabályokról és szankciókról)
- ✓ A mi „egyenruhánk” (például: tervek a diákok és a pedagógusok „iskolai egyenruhájáról” – itt nyilván humoros megoldások születnek)
- ✓ A mi órarendünk ... (SZIVÁK 2010)

Feladat:

Az érem két oldala

Különösen közmondások esetén merül fel, hogy egyszerre gondolunk igaznak és hamisnak egy állítást. Erre alapozható az a vita, melyben felváltva kell képviselni az egyetértő és a cáfoló érvrendszert. Ez a vitamódszer különösen alkalmas arra, hogy a résztvevők differenciáltan, több szempontból vizsgálják és ítélik meg a pedagógiai sztereotípiákat, a hozzájuk fűződő személyes viszonyulásukat és az eltérő álláspontokat.

AJÁNLOTT MENET:

1. A résztvevők párokat (kis csoportokat) alakítanak, és kisorsolják, hogy ki fog a közmondás igazsága mellett és ki ellene érvelni.
2. A felkészülést követően a párok (kiscsoportok) meghatározott ideig (öt percig) vitáznak a közmondás tartalmáról.
3. Ezt követően a szerepeket felcseréljük.
4. Miután mindkét fél mindkét szerepben (állító, tagadó) érvelt, megbeszéljük, hogy melyik szerep állt közelebb hozzájuk, melyikben voltak sikeresebbek és miért, nehéz volt-e a nézőpontváltás.

Az érvelést megelőzheti alaposabb egyéni felkészülés is, melynek során a résztvevők források felhasználásával gyűjtenek érveket, ellenérveket. Fontos hangsúlyozni, hogy a feladat nem valamilyen igazság megtalálása, hanem minél több értelmezési lehetőség felkutatása.

Vitára javasolt közmondások:

*Az alma nem esik messze a fájától.
Nézd meg az anyját, vedd el a lányát.
Ki mint vet, úgy arat.
Ne szólj szám, nem fáj fejem.
Addig nyújtózkodj, amíg a takaród ér.
Hazug embert hamarabb utoléri, mint a sánta kutyát.
Sok lúd dísznőt győz.
Kutyából nem lesz szalonna.
Ami ma megtehetsz, ne halaszd holnapra.*

Forrás: SZIVÁK 2010.

Feladat:

Hova állsz?

A módszer lényege, hogy a résztvevők térben elfoglalt helyük alapján fejezik ki véleményüket és annak erősségét egy állítással kapcsolatban. Így megszólalás nélkül is – szó szerint – láthatóvá válik minden résztvevő álláspontja, a csoporton belüli vélemények megoszlása és polaritása. Ez a módszer

különösen kedvez azoknak, akik kevésbé szívesen hangoztatják álláspontjukat, vagy akik szívesen visszavonulnak egy erősebb vitapartner esetén.

AJÁNLOTT MENET

1. Egy hosszúkás szabad játékeret kettévágunk egy vonallal (például lera-gasztott szigetelőszalaggal). Az egyik tér az „Egyetértek”, a másik a „Nem értek egyet” táblát kapja. Az elválasztóvonalra állni tilos, tehát feltétlenül állást kell foglalni.
2. A vitavezető állításokat fogalmaz meg, melyek nagy valószínűséggel megosztóak a csoport számára.
3. A résztvevők véleményüket azzal fejezik ki, hogy valamelyik (egyetértek – nem értek egyet) téren elhelyezkednek, mégpedig olyan módon, hogy ha nagyon egyetértene, akkor a széleken, ha pedig bizonytalanok, akkor az elválasztóvonal mellé állnak.
4. A térbeli elrendeződés egy kis közvélemény-kutatáshoz hasonlóan megrajzolja a csoport véleményének térbeli térképét.
5. Az eltérő véleményekről a vitavezető kérdéseivel irányított vitát kezdeményezhetünk. A vitavezető lehetséges kérdései, instrukciói:
 - o *Nézzük meg a csoport véleménytérképét! Mit tapasztalunk?*
 - o *Melyik téren állnak többen, mennyire szélsőségesek az álláspontok?*
 - o *Milyen érzés egyedül állni és milyen egy népesebb csoportban?*
 - o *Kinek van igaza, a többségnek?*
 - o *Hallgassunk meg érveket a két szélén állóktól!*
 - o *Hallgassunk meg érveket a vonal mellett állóktól!*
 - o *Aki módosítani akar az álláspontján, az érvek meghallgatása után, tegye meg!*
 - o *Figyeljük meg az elmozdulásokat! Hányan, milyen mértékben változtattak helyet? Beszéljük meg, hogy ki miért mozdult el!*
6. A vita zárásaként beszéljük meg, hogy mi okozott nehézséget a döntésben, milyen tanulságokat fogalmazhatunk meg. Feltehető az a kérdés is: „szükség van-e az életben arra, hogy valami mellé álljunk?”

Nagyon fontos mindvégig hangsúlyozni, hogy véleményeket ismerünk meg, az igazság nem feltétlenül áll valamelyik oldalon, és az végképp nem igaz, hogy a többségnek van igaza. A véleménytérképet követő vitában figyeljünk arra, hogy mindenki szóhoz jusson, akár a pedagógus megszólítása által.

TOVÁBBI ÖTLETEK:

- ✓ A résztvevők készíthetnek érvelő fogalmazást egy-egy kiválasztott vagy a vezető által megadott kijelentésről.
- ✓ A résztvevőket (csoportokat) arra kérhetjük, hogy alakítsák át úgy az állításokat, hogy azokkal mindenki egyet tudjon érteni, esetleg ellenkezőleg: hogy mindenki számára elutasíthatóak legyenek.
- ✓ A tanulók is gyűjthetnek ellentmondásos állításokat, akár egy-egy megadott téma kapcsán (esélyegyenlőség, értékelés, jutalmazás stb.).

(KOMPAZ 2004: 186)

PÉLDÁK A GYAKORLAT SORÁN ALKALMAZHATÓ KIJELENTÉSEKRE

- o *Az egységes oktatás eredménytelen a tanulók többsége számára.*
- o *30 fős osztályban nem lehet differenciálni.*
- o *Az eltérő nehézségű feladatok jól differenciálnak.*
- o *A differenciálás alapja a tanulók képességei közötti különbség.*
- o *Homogén csoportban a tanulók jobban fejlődnek.*
- o *A differenciálás előtt szükséges mindenkinek együtt elmagyarázni az új anyagot.*
- o *A tehetségesek jobban fejlődnek nívcsoportban.*
- o *Differenciálásról egyéni munka esetében beszélhetünk.*
- o *A fejlesztésre szoruló külön csoportba sorolása nem szegregáció.*
- o *Többet árt egy rossz pedagógus, mint amennyit használ egy jó.*
- o *Pedagógusnak születni kell.*
- o *A gyerek még nem tudja, mi a jó neki.*
- o *A jó iskolában jól érzik magukat a gyerekek.*
- o *Minden gyermek tehetséges valamiben.*
- o *A tehetség ritka.*
- o *A tehetséges tanuló kiválóbb társainál.*
- o *A tehetség és az intelligencia együtt jár.*
- o *A tehetség lényege a tudás.*
- o *Nincs tehetség kreativitás nélkül.*
- o *Az alma nem esik messze a fájától.*
- o *A tehetség korán megmutatkozik.*
- o *Az „elveszett” tehetségekért a család a felelős.*
- o *Ha valaki nem kéri a segítséget, nem tehetünk semmit.*
- o *A kudarc életre nevel.*

6. Szituációfeldolgozás, konfliktusmegoldás

A nézőpontok megismerésének, megértésének és képviselésének jó eszközei az esetekből, szituációkból, konfliktusokból kiinduló közösen elfogadott megoldások keresése. Az esetmegbeszélés, konfliktusmegoldás túlmutat a vita határain, a nézetek feltárásának, az okok keresésének mélyebb gondolkodási szintjeit mozgósítja. Egy adott helyzet elmélyült tanulmányozásának és a tanulságok megbeszélésének csupán része a probléma, illetve a megoldás megvitatása.

A szituációfeldolgozás, konfliktusmegoldás ajánlott menete a következő:

1. Egy felvázolt eset, konfliktus (ez lehet egy szabályszegés, erkölcsi vétés, tanár-diák konfliktus, tudománytörténeti konfliktus stb.) ismertetése után arra kérjük a résztvevőket, hogy javasoljanak megoldást egyénileg.
2. Ezt követően kis csoportokban egyeztessék megoldásaikat, érveljenek, találjanak közösen képviselhető megoldást. A csoportok munkáját megfigyelő jegyzi a reflektív problémamegoldás lépései alapján:
 - oktatási-nevelési dilemma, probléma felismerése;
 - probléma azonosítása;
 - probléma elemzése (tünetek – okok) – nézőpontváltás;
 - célok megfogalmazása;
 - megoldások és szelektálásuk;
 - optimális megoldás kiválasztása – következmények mérlegelése;
 - módszertani kivitelezés átgondolása.
3. A csoportmunka után ismertetjük a reflektív problémamegoldás javasolt menetét és a megfigyelők visszajeleznek a csoportjaiknak, hogy a megoldás kidolgozása során milyen megfontolások érvényesültek vagy maradtak el.
4. Közös megbeszélés zárja a feladatot, melyben reflektálunk a megoldási javaslatok mögötti szempontokra és a megoldások következményeinek mérlegelésére.

TOVÁBBI ÖTLETEK:

- Egy-egy kiscsoport közösen is megvitathatja megoldásait.
- A csoportokat arra lehet kérni, hogy az esetet/konfliktust különböző nézőpontokból igyekezzenek megoldani.

- A megoldást követően kaphatnak új feladatot a csoportok, melyben reflektív kérdéseket kell megfogalmazniuk saját vagy egy másik csoport megoldására vonatkozóan.

Feladat:

Nem ír az osztály

Olvassa el az alábbi eset leírását, és kövesse a feldolgozáshoz szükséges instrukciókat.

Esetleírás:

A történelemtanár bejelenti, hogy a következő héten megírják a témazáró dolgozatot. A tanulók alkudozásba kezdenek, hogy halassza el a dolgozatot, mivel azon a napon kémiából is nagydolgozat lesz és nagyon nehéz az anyag, amelyből fel kell készülniük (a házirend egy napon két témazárót engedélyez).

A bejelentett napon a történelemtanár megjelenik a fénymásolt témazáró lapokkal és kiosztja őket, majd leül a tanári asztalhoz. Rövid idő múlva azt veszi észre, hogy nem ír az osztály. Senki nem fogja meg a tollát, feszült a csend, a gyerekek nyilván megállapodtak abban, hogy szabotálják a dolgozatot.

További esetek olvashatóak többek között:

Hunyady Györgyné – Szekszárdi Júlia (1998):

Konfliktusok az iskolában – esetelemző gyakorlatok című munkájában.

- ✓ Kiscsoportban beszéljék meg az esetet, és találjanak megoldást (tanári választ) a kialakult helyzetre!
- ✓ Tekintsék át az eset megoldását a reflektív problémamegoldás lépései alapján:
 - oktatási-nevelési dilemma, probléma felismerése;
 - probléma azonosítása;
 - probléma elemzése (tünetek – okok) – nézőpontváltás;
 - célok megfogalmazása;
 - megoldások és szelektálásuk;
 - optimális megoldás kiválasztása – következmények mérlegelése;
 - módszertani kivitelezés átgondolása.

- ✓ Értékeljék saját megoldási folyamatukat abból a szempontból, hogy a reflektív elemzés mely lépéseinek szenteltek figyelmet és melyeket hagytak ki.
- ✓ Kezdjék el ismét a probléma megoldását az ajánlott lépések mentén. Ugyanarra a megoldásra jutottak?

Feladat:**Megoldások reflektív elemzése**

A 17. mellékletben az előző feladatban bemutatott probléma megoldására találhatunk leírásokat. Az alábbi instrukciókat követve elemezze azokat.

- ✓ Értékelje a megoldásokat a reflektív problémamegoldás lépéseinek alkalmazása alapján!
- ✓ Válassza ki a legeredményesebbnek tűnő megoldást, és indokolja választását!
- ✓ Válassza ki a legeredménytelenebbnek tűnő megoldást, és indokolja választását!
- ✓ Fogalmazzon meg kérdéseket a szerzők számára!
- ✓ A megoldások alapján azonosíthatók-e pedagógiai nézetek, stratégiák?

Feladat:**Konfliktusok**

A 18. mellékletben iskolai konfliktusok leírása található. Olvassa el, értelmezze az eseteket és az alábbi kérdések mentén dolgozza fel a konfliktusokat:

- ✓ A helyzet súlyossága szerint pontozza 1–5-ig a konfliktusokat!
- ✓ Válassza ki az Ön számára legnehezebbnek ítélt helyzeteket! Indokolja döntését!
- ✓ Válassza ki azokat az eseteket, amelyek egyáltalán nem jelentenek problémát Önnek! Indokolja döntését!
- ✓ Válasszanak ki párban vagy kiscsoportban egy konfliktust, amely mindenki számára nehéznek bizonyult, és alkalmazzák a reflektív problémamegoldás lépéseit az optimális megoldás megtalálására:
 - oktatási-nevelési dilemma, probléma felismerése;
 - probléma azonosítása;
 - probléma elemzése (tünetek – okok) – nézőpontváltás;
 - célok megfogalmazása;
 - megoldások és szelektálásuk;
 - optimális megoldás kiválasztása – következmények mérlegelése;
 - módszertani kivitelezés átgondolása.

7. Szerepjáték – szerepvita

Az esetek, konfliktusok megvitatása kapcsán kioszthatunk, vagy a tanulókkal közösen kitalálhatunk olyan szereplőket, akik eltérő nézőpontokat képviselnek. Ez esetben a vitát meghatározott szerepekből, az esetben érintett különböző résztvevők érveinek segítségével rendezzük meg. A vállalt szerepekkel a játszó diákoknak azonosulnia kell, még akkor is, ha nem értenek egyet a megjelenített állásponttal. A bemutatás világosabbá teheti a probléma megoldásával kapcsolatos vélemények megalapozottságát vagy éppen annak ellenkezőjét.

A szerepvitában adhatunk kidolgozott szerepleírásokat a résztvevőknek, vagy kérhetjük őket arra, hogy gondolják ki egy-egy szereplő sajátos érveit, és akár a játékot megismételhetjük olyan módon, hogy felcseréljük a vitázó tanulók szerepeit.

A fent ismertetett helyzetben (lásd a „*Nem ír az osztály*” esetet a keretes szövegben) az alábbi szerepek vitatkozhatnak az eset megoldása kapcsán:

- ✓ a történelemtanár;
- ✓ a tanulókat támogató osztályfőnök;
- ✓ a szigorú, autokrata angoltanár;
- ✓ a demokratikus, érzékeny matematikatanár;
- ✓ az iskolaigazgató;
- ✓ az iskolapszichológus;
- ✓ a DÖK képviselője.

Az eset átéléséhez és árnyaltabb értelmezéséhez a következő megoldás is hozzájárulhat: Kioszthatunk tanulói szerepeket is, akik az esetben leírt tanulói döntés meghozatalát játsszák el. Ez esetben arra kérjük a vita résztvevőit, hogy gyűjtsék össze, milyen sokféle motiváció, érdek ütközhet egy tanuló-csoportban, mielőtt egy olyan döntés megszületik, hogy nem ír az osztály.

8. A támogatott felidézés

A támogatott felidézés módszere a tanári viselkedést egy adott szituációban és pillanatban végső soron meghatározó mögöttes gondolkodási, döntési folyamatokat célozza feltárni külső segítséggel, többnyire a tényleges pedagógiai tevékenység rögzítésével és a visszajátzás alatti elemzésével.

A módszer rokon az interjú, kikérdezés feltáró módszerével, és sokban hasonlít a mikrotanítás technikájára is, mégis különbözik azoktól. Alkalmas egyének, csoportok ismeretrendszerének, vélekedéseinek, attitűdjeinek, élményeinek feltárásával összefüggések, szabályszerűségek bemutatására.

A pedagógusok gondolkodásáról egyszerre külső szemlélőként és belső résztvevőként végzett analízis nem csak a kutatóknak segít a gondolkodási, döntési folyamatok megértésében, hanem a vizsgált személynek is komoly információkat ad saját magáról.

A módszer alkalmazásának lépései (Szivák 2003):

1. *A tanítási óráról, foglalkozásról videofelvétel készül.*
2. *Röviddel az óra befejezése után a videofelvételt a megfigyelő és a tevékenységet végző együtt visszanezi.*
3. *A felvétel bármelyik pillanatban bármelyik fél kérésére megállítható.*
4. *Az egyes mozzanatokhoz a felvétel szereplője értékelő megjegyzéseket, magyarázatokat fűz.*
5. *Az elhangzottakat, a felvételhez kapcsolódó interjú teljes szövegét magnetofonon rögzítik.*
6. *A rögzített anyagot legépelik, s azt több szempontból elemzik.*

Az 5. és 6. pontot többnyire csak kutatások esetében alkalmazzák.

A módszer részletes leírását I. A *reflektív gondolkodás fejlesztése* c. könyv 28–38. oldala.

Feladat:

Támogatott felidézés módszere

Ha módjukban áll, rögzítsék filmre a jelölt óráját és alkalmazzák a támogatott felidézés módszerét! Technika híján kérje meg a jelöltet, hogy filmszerűen idézze fel a tanóra eseményeit! A feldolgozást a következő kérdések segíthetik:

- ✓ Ha szabadon megállíthatná a képzeletbeli filmet, hol tenné ezt és miért?
- ✓ Melyik az a képkocka, amely az óra legsikeresebb pillanatát tartalmazza? Miért?
- ✓ Melyik az a képkocka, amely az óra legnehezebb pillanatát tartalmazza? Miért?
- ✓ Mely filmrészletet vágná ki legszívesebben a filmből? Miért?
- ✓ Ha a tanulókat kérdeznénk, számukra melyek voltak a képzeletbeli film legélvezetesebb vagy legunalmasabb részei?

9. Hangosan gondolkodás

A hangosan gondolkodás valójában egy módszer. Célja valamilyen probléma megoldását, véleményt vagy ítéletalkotást kísérő gondolkodási folyamatok feltárása.

Lényege szellemesen egyszerű, hiszen a jelölt, a pedagógus bizonyos tevékenysége kapcsán felmerülő gondolatairól számol be. Ilyen módon feltárnak sajátos gondolkodási stratégiái, döntési szempontjai, illetve a döntést kísérő érzelmei. Valójában ez egy reflektív folyamat, amely alkalmazható a tanárjelöltek és a gyakorló pedagógusok gondolkodásának megismerésére és fejlesztésére egyaránt. Alkalmazása segíti a tevékenységhez kapcsolódó problémák felismerését, az új okok és magyarázatok megértését, ezen keresztül pedig új cselekvési, reakálási módok kifejlesztését.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a „hangosan gondolkodók”

- feladják rutinszerű vagy sztereotip megoldási módjait,
- új keretek között azonosítják a problematikus helyzeteket,
- több szempontot emelnek be döntési folyamataikba.

A hangosan gondolkodás tartalomelemzése a leggyakrabban az alábbi kérdésekre keresi a választ:

- a gondolkodás során figyelembe vett szempontok tartalma;
- a gondolkodás során figyelembe vett szempontok száma, differenciáltsága;
- a szempontok indokoltsága;
- a döntések kapcsolatai, folyamata, logikája;
- a döntéseket kísérő érzelmei megjelenése;
- a tervező gondolkodás nyelvhasználata.

A hangosan gondolkodás alkalmas lehet nevelési, oktatási problémák, esetek feldolgozására, pedagógiai jelenségek, konfliktusok strukturált elemzésére, a megoldási módok gazdagodó szempontú keresésére.

A MÓDSZER ALKALMAZÁSÁNAK LÉPÉSEI:

1. Egy feladat megvalósításának (tanítási óra, projektterv, feladatmegoldás) tervezése vagy értékelése.
2. Hangos beszámoló, páros beszélgetés a tervezés/értékelés döntéseiről.
3. Esetleg a tervezés/értékelés folyamatábrájának elkészítése és kommentálása.
4. Az elhangzott szöveg rögzítése.
5. A feldolgozás során a szövegek tartalomelemzése.

A hangosan gondolkodás általában párban zajlik. A tanárjelölt, illetve a pedagógus választhat magának segítőtársat a beszélgetéshez. Alkalmazható a módszer úgy is, hogy a hangosan gondolkodó az egész csoport (szakmai közösség) előtt számol be döntéseinek sorozatáról, logikájáról (Szivák 2003: 18).

Feladat:

Hangosan gondolkodás módszere

Alkalmazza a hangosan gondolkodás módszerét, a következő instrukciók alapján:

- ✓ Kérje arra a résztvevőt, hogy valamilyen tervezési feladat elvégzése (tanóra tervezése, ellenőrzés tervezése, értékelés tervezése...) közben hangosan ossza meg a tervezéssel kapcsolatos gondolatait. Ezt a segítőpárja rögzítse írásban.
- ✓ A jegyzetek alapján beszélgetsen arról, hogy melyek voltak a tervezés közben használt szempontok, megfontolások, és mivel lehetne kiegészíteni vagy más sorrendben alkalmazni azokat.

10. A portfólió

„A portfólió az egyén munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. ... a gyűjteményeknek tartalmaznia kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontokat és az önreflexiókat” (Northwest Evaluation Association 1990 In: FALUS–KIMMEL 2003: 12 alapján). Tehát a portfólió nem egyszerűen egy mappa, hanem a portfólió készítőjének munkáját, teljesítményét, eredményét és haladását igazoló és reflektáló személyes dokumentum, amelynek fontos célja az elkötelezettség, felelősségvállalás megteremtése.

Portfóliót készíthet a pedagógus továbbképzés keretében, mentori kapcsolat eszközeként, teljesítményértékelés kapcsán vagy egyszerűen csak valamely fejlesztő folyamat reflektálására, dokumentálására.

Portfólió céljára használhatunk egy üres dossziét, kapcsos mappát vagy akár egy gyűjtődobozt is, és ahogy napjaink gyakorlata is mutatja, a jövő bizonyosan a portfólió elektronikus tárolása lesz. A lényeg, hogy követhető legyen a mellékelt dokumentumok sorrendisége, és áttekinthető formában tudja tárolni a bekerült dokumentumokat. Tanulók esetében fontos a személyes kötődést, saját munkát szimbolizáló egyéni arculat, díszítés, formavilág kialakításának támogatása.

A dokumentumok, a produktumok köre sokféle lehet. Egyrészt sokféle helyről származhatnak, tehát nem csupán a hivatalos, formális képzés, oktatás során az iskolában és a munka világában keletkezhetnek. Másrészt sok más személytől is származhatnak, tartalmazhatják mások értékeléseit, megjegyzéseit a portfóliókészítő munkájáról. A tanári tevékenységek minél szélesebb köréből származnak a dokumentumok, annál teljesebb és differenciáltabb képet adnak a készítő pedagógiai munkájának minőségéről. Érdeemes átgondolni a dokumentumokat abból a szempontból, hogy:

- a tervezés, az óraszervezés és az értékelő pedagógiai tevékenységeket is bemutassák;
- a tanulók megismerése és a megismerésen alapuló fejlesztés adaptívítása is láthatóvá váljék;
- a tanári kompetenciák minden eleméről tartalmazzon információkat;

- a pedagógiai eredmények tényeken alapuló bemutatását lehetővé tegyék;
- a pedagógus munkájának megítélésében részt vevők (tanulók, szülők, kollégák...) véleményét is megjelenítsék;
- a szakmai fejlődés, fejlesztés céljait, irányait, sikereit érzékeltessék.

A portfólió összeállításának logikája lehet a végzett tevékenységek szerinti tematizálás vagy a portfólió által bemutatni kívánt felkészültség, kompetenciák köré rendezés.

A dokumentumok sokféle formában jelenhetnek meg, lehet az egy szöveg, egy tervdokumentum, egy kitöltött feladatlap, egy tanuló által készített ábra, táblázat, fénykép, poszter, előadás, filmfelvétel, tárgy stb. Fontos azonban minden esetben arra is gondolni, hogy a bizonyítékok halmaza még nem tudatosan rendezett, az egyéni fejlődést bizonyító dokumentumgyűjtemény. Ahhoz, hogy a különböző formában megjelenő produktumok ilyen dokumentummokká válhassanak, mindenképpen sort kell keríteni a hozzájuk kötődő elemző, értelmező reflexióra is.

A portfólió készítése előtt érdemes átgondolni, hogy:

- Mi a célja a portfóliónak?
- Elsősorban kik olvassák?
- Melyek az elvárt, értékelt kompetenciák?
- Milyen bizonyítékokat, dokumentációt szeretnének látni benne?
- Milyenfajta bizonyítékok, dokumentációk a legmeggyőzőbbek az olvasók számára?
- Milyen kritériumok alapján értékelik a tanári képességeit?

A portfóliókészítés lépései:

1. a portfólió céljának megfelelő dokumentumok meghatározása;
2. a dokumentumok gyűjtése, elkészítése;
3. a dokumentumok válogatása, a reprezentativitás és komplexitás biztosításával;

4. az egyes dokumentumokhoz reflexió készítése;
5. a portfólió bevezetőjének és záró reflexiójának elkészítése;
6. az egyes dokumentumegységek (dokumentum és reflexió) logikus elrendezése;
7. teljes formai rendezés;
8. végső ellenőrzés.

A portfólió befejezése utáni ellenőrző kérdések

- ✓ Minden szükséges dokumentumot tartalmaz a portfólió?
- ✓ A dokumentumok jól reprezentálják a pedagógiai tevékenységeit?
- ✓ Reflexiói valóban visszaadják az Ön nevelési-oktatási filozófiáját, stratégiáit, módszereit?
- ✓ A leírtakat alátámasztják a csatolt dokumentumok?
- ✓ Vannak benne olyan dokumentumok, melyek tényeken alapuló eredményekről számolnak be?
- ✓ Ténylegesen visszaadja a portfólió, hogy mit tanít, hogyan tanítja azt és miért tanítja úgy, ahogy? Hiteles és komplex képet nyújt pedagógiai munkájának minőségéről, pedagógiai elkötelezettségéről?
- ✓ Tartalomjegyzéke teljes?
- ✓ A csatolt dokumentumok struktúrája áttekinthető, világos?
- ✓ További szakmai fejlődésének céljait, terveit bemutatta a portfólióban?

(SELDIN–MILLER–SELDIN 2010)

Feladat:

Portfólió értékelése

Tekintse át portfólióját vagy jelöltje, mentoráltja portfólióját, az alábbi bírálati szempontsor alapján:

- ✓ A dokumentumok milyen mértékben fedik le a gyakorlaton végzett tevékenységek különböző területeit, különböző formáit?
- ✓ A portfólióban elhelyezett dokumentumok a tanári feladatkörök szempontjából mennyire széles körből merítenek? (Pl. tanórai munka, osztályfőnöki feladatok, tanórán kívüli tevékenység, tehetséggondozás stb.)
- ✓ A dokumentumok milyen mértékben tartalmazzák a lehetséges dokumentumfajtaikat? (Műfaji sokszínűség: pl. óramegfigyelés, esettanulmány, óravázlat, taneszköz stb.)
- ✓ Az egyes dokumentumok kritikai elemzése
- ✓ A portfólióban elhelyezett dokumentumok összekapcsolása a tanári kompetenciákkal és a kompetenciák fejlesztésében játszott szerepük bemutatása
- ✓ A személyes szakmai célok bemutatása, az ezek mentén, ill. a rendelkezésben meghatározott kompetenciák terén történt személyes változások elemzése, reflexiók

11.

Narratív módszerek

A narratív módszerek a tanárok saját élményeiről, tapasztalatairól szóló történeteit tanulmányozzák. Elsősorban élettörténetek, naplók elemzése által célozzák feltárni a tanári vélekedéseket, a pedagógusok tapasztalatainak szervezettségét, pedagógiai kultúrájukat. A reflexió számára elsősorban nem maguk a történetek, hanem azok kiválasztása, megformálása és újraértelmezése jelentenek elemzési szempontokat. A módszer mellett érvelők nemcsak azt állítják, hogy a narratív reflexió tudatosságot fejleszt ki a múlt eseményeit és azoknak a jelenre gyakorolt hatásait illetően, hanem lehetővé teszi, hogy túllépünk a múlton és olyan szakmai meggyőződést vállaljunk fel, amely mentes a tanításra vonatkozó korábbi képzetek örökségétől. A műfaj két szempontból is személyes: egyrészt stílusával, másrészt az események kiválasztásával, interpretálásával.

A kutatások alátámasztották a narratíva vagy történet leírás, reflektív gondolkodás fejlődésében játszott pozitív szerepét (BULLOUGH–GITLIN 2001; HATTAN–SMITH 1995; HENDERSON 2001; SPARKS–LANGER és mtsai 1991).

A reflektív napló és a páros reflektív napló

Posner (1996) állítja, hogy a tapasztalatokra való reflektálásból többet lehet tanulni, mint magából a tapasztalatból. Oberg (In: CLIFT–HOUSTON–PUGACH 1990) pedig kimutatta, hogy a reflektív napló segíti a szakembereket abban, hogy minél többet tanuljanak.

A dialogikus napló (COPELAND In: CLIFT és mtsai 1990) széles körben használt módszer események, személyes gondolatok megőrzésére. A reflektív napló lehetőséget ad, hogy kronologikus sorrendben megőrkítse írója az eseményeket, hogy aztán reflektálhasson rá. A dialogikus reflektív naplóban leírhatnak egy epizódot, a kiváltó okok elemezhetőek, és a hatásai, az eseményből fakadó nézetek és szerepek meghatározhatóak. A pontosság érdekében fontos, hogy minél kisebb idő teljen el maga a történés és a naplóba való leírása között. A későbbi jegyzeteket be lehet írni más napokon, ha a kezdőbejegyzés már elkészült (POSNER 1996).

Posner (1996) alapján a következőket kell, hogy tartalmazza egy dialogikus reflektív napló:

- a bejegyzés dátuma és ideje;
- rövid összefoglalása a nap lényeges eseményeinek;
- egy-két epizód részletének kidolgozása, az érdekesség, összezavarodottság, megerősítés szintjéhez viszonyítva;
- az epizód elemzése
 - *esemény lehetséges magyarázatai;*
 - *előfordulási aránya;*
 - *mit tanult belőle;*
 - *kérdések feltétele;*
 - *relevancia;*
 - *a pedagógus felelőssége a helyzetben.*

A napló használatának előnyeit számos szerző megerősíti (BOLIN 1988; CLIFT és mtsai által idézett COPELAND 1990; GARMAN 1986; HOUSTON–CLIFT 1990; YINGER–CLARK 1981; ZEICHNER–LISTON 1987; ZINSSER 1988).

A reflektív szakemberré válás kapcsán a következő fejlesztő hatások azonosíthatóak:

- egy dilemmán keresztüli elemzés és indoklás;
- a tanítás kritikai elemzésében való fejlődés elősegítése;
- tudatosság növelése az oktatás pszichológiája és a szakmai tapasztalatok közötti kapcsolatban;
- szisztematikus reflektálás az egyén saját fejlődésére, és az osztálytermi, szakmai tevékenységére;
- megértés azon keresztül, hogy leírjuk, mi történt;
- megértés összekapcsolása az osztálytermi folyamatokkal.

A reflektív napló készülhet egyénileg és páros napló formájában. Lényege, hogy a történet a napló lapjainak bal oldalán íródik, míg a jobb oldal üresen marad a reflexiók számára. A történet leírását követően a napló vezetője reflexiókat ír a jobb oldalon saját szövegéhez kapcsolva azokat. Ezt az elemző munkát párban is végezhetjük. A pedagógus segítőpárja, mentora (támogató kollégája) meghatározott időnként megkapja a naplót és a leírt szöveghez

(a lap jobb oldalán) kérdéseket fogalmaz meg. Fontos, hogy csak kérdések írására kerüljön sor, és semmilyen minősítést ne tartalmazzon a reflexió, hiszen a cél elsősorban nem kész megoldások, javaslatok megfogalmazása, hanem a naplót író elemző gondolkodásának támogatása, fejlesztése. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a napló segítőtársa egy külső szem, amely egy másik nézőpontból tisztázza a történetet, és további, az új szempontokkal kiegészített önelemzésre sarkall.

Reflektív napló írására szövetkezhetnek kollégák, kezdő tanárok, pedagógusok és mentoraik, tanárok és tanítványaik. A siker titka egyrészt az elfogadó, ítéletmentes és bizalmi kapcsolat, másrészt a kérdéses minősége.

Bár a napló személyes műfaj, így annak nem csak tartalma, de struktúrája is egyéni, az alábbi sablon segíthet a kezdő alkalmazásban:

11. táblázat

Reflektív napló sablon

Reflektív napló
Dátum, helyszín:
Történések:
Siker:
Siker elemzése:
Probléma:
Probléma elemzése:
A nap tanulsága:
Tanulásból következő feladatok:
A nap kérdése:
Egyéb:

Példa egy tanárképző kurzus keretében készült egyéni és páros reflektív naplóra a 19. és a 20. mellékletben található.

Feladat:

Reflektív napló használata

A reflektív napló módszerével való megismerkedés kapcsán miként gondolkodik az alábbi kérdésekről?

- ✓ Hogyan fogja a tanítási képességeidet napi szinten befolyásolni a reflektív naplóírás?
- ✓ Keressen egy olyan naplóírási típust (formát vagy sablont), melyet a leginkább használhatónak ítéli!
- ✓ Milyen érzései vannak azzal kapcsolatban, hogy valaki elolvassa a naplóját és reagál rá?
- ✓ Milyen (cselekvésbeli) következményei vannak a naplózott (leírt) információknak?
- ✓ Milyen támogatásra lenne szüksége a reflektív napló alkalmazásához?

(TAGGART–WILSON 2005)

Feladat:

Narratív visszatekintés

Készítsenek személyes hangvétélű esszét az alábbi témák közül választva:

- ✓ Egy pedagógiai sikerem/kudarcom története
- ✓ Legkedvesebb/legkevésbé kedvelt tanárom története
- ✓ Pályaválasztásom története
- ✓ Mit tanultam a képzésem során? Miből tanultam a legtöbbet/legkevesebbet: egy emlékezetes pillanat, történet képzésem során
- ✓ Egy fontos osztálytermi történet

Feladat:

Páros reflektív napló értékelése

Tekintsék át a 20. mellékletben található páros reflektív naplót! Keressenek elemzési, értékelési szempontokat a napló hasznosságának megítéléséhez!

Feladat:

Páros reflektív napló készítése

A páros reflektív napló alkalmazásához kövesse az alábbi instrukciókat:

- ✓ Állapodjanak meg a párok (jelölt-párok, jelölt-mentor párok) a reflektív napló vezetésében. Ez készülhet a hospitálások idején, vagy a tanítás időszakában.
- ✓ Beszéljék meg, hogy milyen időközönként és milyen formában kerül sor a napló cseréjére. A jelölt bejegyzéseire CSAK kérdéseket tehet fel a pár, kerüdjük a minősítést, a kész válaszokat, de még az ötleteket is!

A felkészülésben segítséget nyújthat a 20. mellékletben található páros reflektív napló.

12. A reflektív szövegelemzés

A reflektív szövegelemzés célja, hogy egy szöveg tanulmányozását a szöveghez fűződő elemző gondolatok rögzítésével végezzük el. A technika hasonlít a reflektív napló írásához. A szöveg (szakirodalmi szemelvény, munkaanyag, vitaindító írás...) a lap bal oldalán helyezkedik el, és a feldolgozás során a jobb oldalra kerülnek az elemző-értelmező megjegyzések. Ezek a reflexiók műfajilag lehetnek kérdések, érvek, ellenérvek, példák, következtetések. A reflektív szövegfeldolgozás végezhető egyénileg, párban, de akár csoportban is. Az alkalmazás során lehet teljesen szabadon hagyni a reflexió típusát (kérdés, érvelés...) vagy előre meghatározott szempont mentén irányítani (csak kérdezni lehet...).

Feladat: **Óratervek reflektív elemzése**

A 21. mellékletben található reflektív szövegelemzés munkalapon alkalmazták a szabad, majd meghatározott szempont mentén az irányított szövegelemzés technikáját!

Használják a reflektív szövegelemzés technikáját az elkészült óratervek elemzésére. Az óraterv készüljön egy elfektetett A/4-es papír BAL oldalára, míg a JOBB oldalt hagyjuk üresen az elemzés számára. A kész óratervet elemezheti a jelölt maga, a mentor, esetleg jelölttárs. A JOBB oldalon, az adott szövegrészlethez kötődően (adott óratervi szövegrész) jelennek meg a reflexiók, melyek lehetnek tisztázó kérdések, példák, javaslatok, dilemmák...

A reflexió történhet szabadon, vagy adott szempontok mentén (például a tanulók tevékenykedtetése, lehetőség kooperációra, az adaptivitás érvényesülése).

Szöveg: (óraterv)	Reflexiók: kérdések, példák, igazolások, cáfolatok, dilemmák...

Feladat: **Óraterv reflektív szövegelemzése**

A 21. mellékletben található óraterv elemzésére használja a reflektív szövegelemzés technikáját!

- ✓ Az óraterv áttekintése után mindenki szabadon fogalmazza meg reflexióit az adott szövegrészlet mellé!
- ✓ A reflexiókat beszéljük meg párban vagy csoportban, alkossunk kategóriákat az alkalmazott reflexiók típusai alapján!
- ✓ Végezzük el újra a reflektálást, most kizárólag kérdések segítségével!

Feladat: **Reflexiók hospitálásról**

Olvassa el a 22. mellékletben található hospitálási reflexiót, majd válaszoljon a kérdésekre!

- ✓ Mit tudhatunk meg a jelölt reflektív gondolkodásának szintjéről?
- ✓ Milyen szempontok mentén készült a reflexió?
- ✓ Mennyire jellemző a szempontok teljessége?
- ✓ Mi jellemzi a jelölt megfigyelési képességeit?
- ✓ Tervezze meg a hospitálást elemző beszélgetés segítő kérdéseit!

Feladat: **Megállapodások reflektív szövegelemzése**

A 23. mellékletben olyan megállapodásokat olvashat, melyeket kezdő tanárok készítettek az év elején tanítványaikkal. Készítsen reflektív szövegelemzést az alábbi szempontok alkalmazásával:

- ✓ Mit tudhatunk meg a pedagógus szerepfelfogásáról, céljairól?
- ✓ Melyek a megállapodás pedagógiai erősségei?
- ✓ A megállapodás mely pontjai vitathatóak és miért?
- ✓ A megállapodásban szereplő szempontok teljessége, válogatása
- ✓ Tervezze meg azokat a segítő kérdéseket, melyek a megállapodást elemző beszélgetésben elhangozhatnak!

13. Metaforatechnika

A tanárok implicit teóriáinak, nézeteinek feltárása kapcsán az egyik legújabb módszeregyüttes a metaforatechnika, mely azon alapul, hogy mivel a hitek, meggyőződések és ismeretek rendszere a legkevésbé verbalizálható és tudatosítható tartalmak, így egy hasonlatra épülő képalkotással lehetne azokat megjeleníteni, feltárni.

Többféle metaforatechnika létezik, de közös jellemzőjük, hogy a reflektív gondolkodást nem csupán a metafora létrehozása fejleszti, hanem a létrehozás, illetve az elkészült kép elemzése, összehasonlítása mások képeivel.

Néhány alkalmazási lehetőség

- Olyan, mint... Fogalmak, érzések képi hasonlat formájában történő megfogalmazása. Pl. „*A nevelés olyan, mint a kertészkedés. Mert...*”
- Metamorfózis: Fogalmak, érzések hasonlítása egy megadott kontextusban.
 - *Ha a tanulás állat lenne...*
 - *Ha a tanulás szín lenne...*
 - *Ha a tanulás növény lenne...*
 - *Ha a tanulás jármű lenne...*
- Képalkotás: rajz, montázs, festmény... készítése egy megadott fogalomról. Pl. „*Rajzold le azt a képet, amely először eszedbe jut a tanulásról!*”
- Képválasztás: bármilyen technikával készült kép (fotó, karikatúra, rajz...) kiválasztása és azonosítása egy fogalommal, érzéssel. Pl. „*Melyik kép fejezi ki számodra legjobban a nevelés fogalmát? Melyik kép szimbolizálja leginkább a Te iskoládat?*”

A metaforatechnikáról összefoglaló írást készített: Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*.

Feladat:

A tanítás olyan, mint...?, A nevelés olyan, mint...?

Mindenki önállóan gondolja át a hasonlat befejezését. A mondat első fele: „*A tanítás/nevelés olyan, mint...*” Ezután a résztvevők párokban értelmezik a metaforákat, kölcsönösen reflektálnak egymás hasonlataira.

Feladat:

Metaforák a tanulásról

Kérje meg tanítványait/hallgatóit, hogy írjanak metaforákat a tanulásról: *Ha a tanulás állat lenne...*; *Ha a tanulás szín lenne...*; *Ha a tanulás növény lenne...*; *Ha a tanulás jármű lenne...*

- ✓ Elemezzék a metaforák segítségével a diákok tanulásához fűződő gondolatait, érzelmeit, majd kezdeményezzen beszélgetést a tanulókkal a metaforák tapasztalatairól!

Feladat:

Metaforák elemzése

Elemezzék a 24. mellékletben található, tanulásról készült tanulói metaforákat! Válaszoljanak az alábbi kérdésekre:

- ✓ Mi jellemzi a diákok tanulásához fűződő viszonyát?
- ✓ Jellemezze a tipikus tanulói tanulásfelfogásokat!
- ✓ Ha metaforakutatást készítené, milyen elemzési szempontokat találna a tanulói metaforák értékeléséhez?
- ✓ Az ön tanítványai vajon milyen metaforákat írnának a szaktárgya tanulásáról?
- ✓ Mit tenne, ha ezeket a metaforákat az Ön diákjai írták volna?
- ✓ Miként használhatja egy pedagógus a tanulói metaforákat?

Feladat:

A tanárszerep

Nézzék meg az alábbi tanári szerepekkel kapcsolatos 25. mellékletben található karikatúrákat, majd kövesse az instrukciókat!

- ✓ Mit ábrázolnak a karikatúrák?
- ✓ Válassza ki azt a karikatúrát, amely a legkedvesebb tanárára illik?
- ✓ Válassza ki azt a karikatúrát, amely a legkevésbé kedvelt tanárára illik!
- ✓ Válassza ki azt a karikatúrát, amely azt a pedagógust ábrázolja, akit szívesen választana gyermeke számára!
- ✓ Válassza ki azt a karikatúrát, amely legjobban illik önmagára mint tanárra!
- ✓ Válassza ki azt a karikatúrát, amely a legjobban kifejezi, milyen tanárrá szeretne válni!
- ✓ Mit gondolnak a karikatúrák szereplői a tanulásról, a fegyelmezésről, az értékelésről?
- ✓ Készítsen új karikatúrát a tanárszerepről!

Feladat:**Álmaim iskolája**

Nagyméretű csomagolópapírra csoportmunkában készítsenek rajzot a következő címmel: „*Álmaim iskolája / álmaim osztályterme*”.

Az elkészült rajzok feldolgozása történhet a foglalkozás vezetője vagy a résztvevők által gyűjtött szempontok mentén.

Példa az elemzési szempontokra:

- ✓ Milyen tanulói tevékenységeket lehet végezni a megrajzolt terekben?
- ✓ Mi a különbség a jelen és az álmok tereiben végzett tanulásban, tanulás irányításban...
- ✓ Milyen tanulási környezet, tanulási források jelennek meg a rajzon?
- ✓ Milyen lehetőség van a rajzokon az egyéni, kooperatív tanulásra?

Feladat:**Tanulásrajzok**

Egy A/4-es papírlapra készítsenek egy rajzot, melynek címe „*A tanulás*”. Nem a rajz művészi értéke fontos, hanem annak a képnek az ábrázolása, amely először eszükbe jut a „*tanulás*” szó kapcsán.

Az elkészült rajzokat a padlóra helyezzük, és a résztvevők csoportokat alkotnak a rajzok különböző közös jegyei alapján, majd nevet adnak egy-egy csoport rajzainak.

Feladat:**Tanulásrajzok elemzése**

A 26. mellékletben található rajzokat tanárjelöltek készítették. Elemezzék a rajzokat, az elemzéshez gyűjtsenek szempontokat!

Példa a szempontokra:

- ✓ Jellemezze a rajzok tanulásfelfogását!
- ✓ A képeken: mi a tanulás forrása, eszköze, helyszíne, környezete?
- ✓ Az egyéni vagy a kooperatív tanulás jellemzi inkább a rajzokat?
- ✓ Milyen hangulatot árasztanak a képek?

14. Fogalmi térkép – rendezett fa

A fogalmi térkép és a rendezett fa módszereket célszerű együtt ismertetni, mivel a céljuk azonos és a technika is nagymértékben hasonló.

Lényegük, hogy két dimenzióban ábrázolják a gondolkodás által felépített fogalmakat, azok belső és külső kapcsolatainak grafikus megjelenítésével.

Céljuk a verbálisan nehezen közelíthető struktúrák, koncepciók, azok elemeinek és kapcsolatának megragadása és megjelenítése. A fogalmi térkép készítője teljesen szabadon, saját logikája alapján strukturálja az ábrát, így ez strukturálatlan, szabad előhívása annak, ami az asszociációs, kognitív rendszerben van. A rendezett fa készítése során viszont vagy egy fix fogalomlistát, vagy egy előírt szerkezetet (ágrajzot) kapnak, melyet rendezniük, vagy kitölteniük kell.

A módszer alkalmazásának lépései:

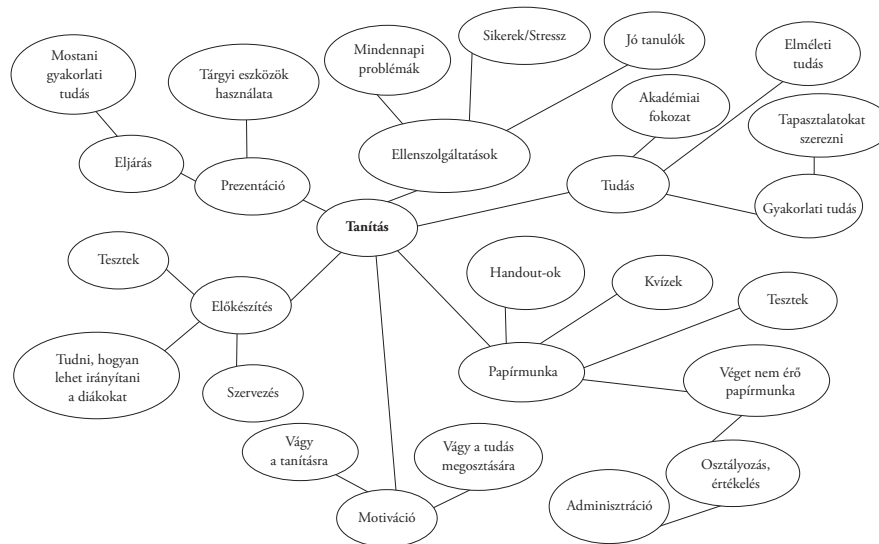
1. Arra kéri a fogalmi térkép készítőjét (tanulót, tanárjelöltet, pedagógust), hogy egy központi témához –szerintük- kapcsolódó összes lehetséges fogalmat egy grafikus vázlaton (fán, térképen) ábrázolják.
2. Az ábrán az alá és fölérendeltség, a rész és egész viszonyokat is megjelenítik. A strukturálatlan térképezés során a készítők maguk nevezik meg mindazokat a fogalmakat, melyeket a téma szempontjából fontosnak vélnék, így nem csak a fogalmak kapcsolatait, de a fogalom tartalmát is ők bontják ki.
3. A kommentárokat rögzítik magnófelvételen, vagy jegyzőkönyvben a kutatást, fejlesztést irányítók.
4. Az ábrák elemzése során sor kerül egyes pedagógiai fogalmak összetettségének, struktúrájának, tartalmának vizsgálatára. Több kitöltő esetén az eltérések, hasonlóságok feltárása további elemzési lehetőségeket kínál.

A fogalmi térképek feldolgozása mind kvalitatív, mind kvantitatív módon lehetséges.

Az elemzés tárgya lehet:

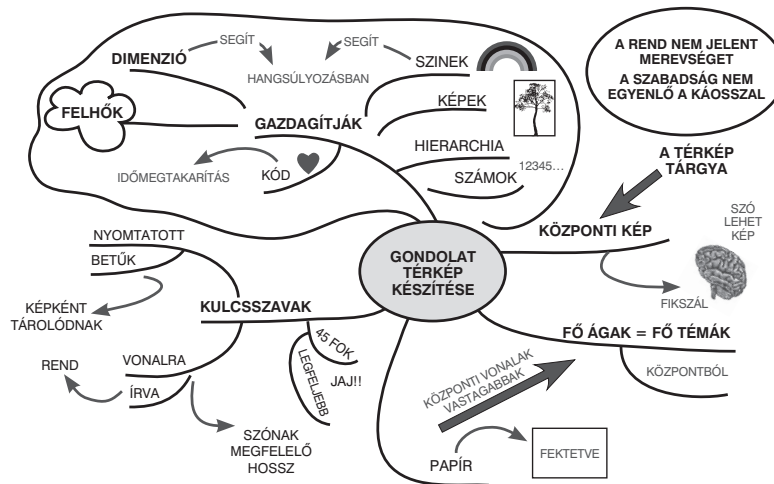
- ✓ a fogalom tartalma, a tartalom pontossága;
- ✓ a fogalom struktúrája, a struktúra differenciáltsága, logikája;
- ✓ a kapcsolatok tartalma;
- ✓ a szakmai nyelvezet használata;
- ✓ az említett asszociációk hatóköre, láncai (például hogy a tervezéssel kapcsolatban elsősorban a csoport vagy a tananyag hatóköre a hangsúlyosabb?...);
- ✓ a megnevezett fogalmak száma;
- ✓ a további kapcsolatok száma;
- ✓ az ábra rétegeinek száma;
- ✓ egy-egy rétegben szereplő említések gazdagsága.

7. ábra
Fogalmi térkép a tanításról



Forrás: POWEL 1992: 238.

8. ábra
Szemléltető ábra fogalmi térkép készítéséhez



Forrás: GYARMATHY 2001: 110.

Feladat:**Fogalmi térkép készítése**

Készítsünk fogalmi térképet, az alábbi (vagy bármely a tanulás szempontjából fontos) tartalommal:

- ✓ Tanítási sikereim
- ✓ Tanítási nehézségeim
- ✓ A tanulók érdeklődésének felkeltése
- ✓ A figyelem fenntartása
- ✓ Az órai fegyelem
- ✓ A tanítási gyakorlat élményei, tapasztalatai

Az elkészült fogalmi térképeket megbeszélhetjük párban, kiscsoportban.

Feladat:**Fogalmi térkép használata a tanulási folyamat elején és végén**

Használjuk a fogalmi térképet egy tanulási folyamat (kurzus, gyakorlat) elején és végén. Az első fogalmi térkép az előzetes tudás, tapasztalatok és nézetek feltárására alkalmas, így fontos információkkal segítheti a folyamat tervezését, míg a záró fogalmi térkép a tanulási folyamat eredményeit teszi láthatóvá.

Feladat:**Fogalmi térkép használata a tanulási folyamat közben**

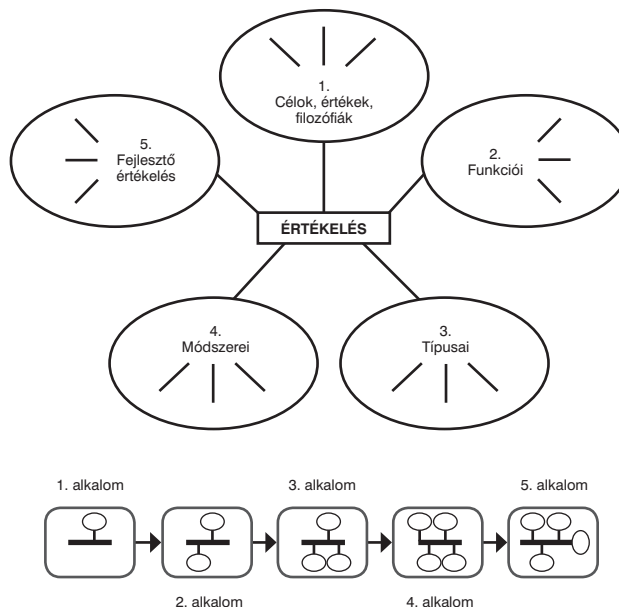
Alkalmazzuk a fogalmi térképet a tanulási folyamat közben, a tudás gazdagodásának, a nézetek alakulásának szemléltetésére, az egyes résztémák kapcsolatának ábrázolására, a téma belső struktúrájának rendezésére.

A téma feldolgozásának minden alkalmával azonos fogalmi térképen dolgoznak a résztvevők, a 9. ábra segítséget ad a feladat megoldásához:

- ✓ Az első alkalommal elkezdett térképet az egyes tanulási alkalmak (tanóra, hospitálások, gyakorlatok) végén kiegészítjük, az új tartalmakat elhelyezzük a folyamatosan bővülő, differenciálódó ábrán, jelelve a kapcsolatokat a korábbi tartalmakkal.
- ✓ A téma összefoglalása, lezárása kapcsán felhasználjuk az elkészült fogalmi térképet a tanulási folyamat értékelésére.

9. ábra

Fogalmi térkép használata a tanulási folyamat során

**Feladat:****Személyes fogalmi térkép**

Készítsünk személyes fogalmi térképet a tanulás folyamatában a felmerülő kérdésekből, vagy a tanulási alkalmak legfontosabb személyes tanulságaiból, üzeneteiből (mottók). Az alkalmazás azonos, minden óra végén a résztvevők megfogalmazzák a számukra legfontosabb kérdést (mottót) tanulságot az adott résztémával kapcsolatban, és ezt rögzítik a személyes térképükön.

A téma lezárása kapcsán a kérdések vagy mottók segítségével reflexió készülhet a tanulási folyamat személyes értékelése céljából.

Feladat:**Fogalmi térkép alkalmazása a tanulók körében**

Használjuk fel a fogalmi térképet a következő tanítási tevékenységekhez:

- ✓ a tanulók előzetes tudásának feltárására;
- ✓ a tanulók kérdéseinek feltárására;
- ✓ az összefoglalás alkalmával.
- ✓

A térkép használatának tapasztalatait beszéljük meg a tanulókkal, kollégákkal!

15. „Oszlopok” technika

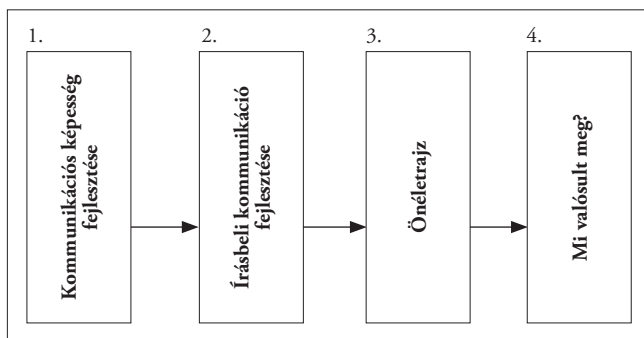
A módszer célja, hogy a résztvevők összevehessék előzetes célkitűzéseiket azok megvalósulásával, illetve hogy megtanulják az általános célok lebontását tevékenységekké.

Elsőként meghatározzuk azt a tanulócsoportot, amely számára a tanulási célokat megfogalmazzuk. A résztvevők egy nagy papírra négy oszlopot rajzolnak. Az első oszlopba azt az általános célt írja a tervezést végző, ami szerinte a legfontosabb. A második oszlopba egy határozott, speciális cél kerül, ami a következő néhány órában kiemelkedő a választott osztályban.

A harmadik oszlopba egy részletesebben kifejtett cél kerül a következő órától. A negyedik és egyben utolsó oszlopot az óra után kell kitölteni, ebből derül ki, hogyan sikerült megvalósítani a kitűzött célt.

A felismerés, hogy a kitűzött célok nem azonosak a megvalósultakkal, elvezethetik az alkalmazókat a saját magukról, tevékenységükről kialakított kép módosításához.

10. ábra
Oszlopok



Forrás: SZIVAK 2003: 51.

A módszer jól használható tantestületi továbbképzéseken is, pedagógiai programok készítése, kiegészítése kapcsán, vagy munkaközösségek egyes fejlesztő programjainak elemzéséhez. A projekt módszert alkalmazó iskolákban a projekt megvalósulása, a tanulók fejlődése is nyomon követhető a technika segítségével.

Feladat: **Oszlopok**

Alkalmazza az „Oszlopok” technikát tanítási gyakorlata során! A tervezés fázisában és a megvalósítás után is beszélje meg dilemmáit, kérdéseit mentorával.

- ✓ Mi okozott nehézséget a célok tevékenységgé formálásában?
- ✓ Mi támogatta/gátolta a célok elérését?
- ✓ Hogyan győződött meg a célok eléréséről?
- ✓ Milyen tanulságok fogalmazhatóak meg a tervezés/megvalósítás számára?

Alkalmazza a technikát egy hallgatótársával közösen. Beszéljék meg a tervezés során felmerülő kérdéseiket, majd hospitáljanak egymás óráin a harmadik oszlopban megfogalmazott célok megvalósulásának irányított megfigyelésével. A negyedik oszlopot (*mi valósult meg?*) mindketten töltsék ki, majd egyeztetésük megállapításaiért!

16. „Nyilak” technika

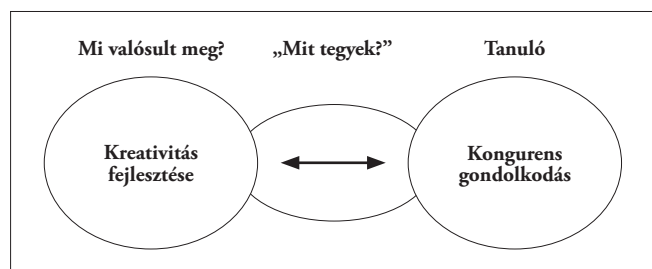
A technika célja annak a pedagógiai képességnek a fejlesztése, amely lehetővé teszi, hogy egy nevelési-oktatási célhoz és egy adott csoporthoz, tanulóhoz optimális, hatékony tevékenységet válasszunk. Különösen alkalmas tehát a differenciált tevékenységformák kiválasztásának tanulására.

A technika alkalmazása során bizonyos diaktulajdonságokat (pl. önállótlan) és oktatási célokat külön lapra írnak.

A hallgatóknak a tulajdonságok és a fejlesztési célok közé kell írnia, milyen stratégiát használja a cél elérése érdekében. Ugyanezt meg lehet tenni az ellenkező tulajdonsággal is (önálló). A gyakorlatot többször ismétlik más és más célokkal és tulajdonságokkal.

A stratégiákról folytatott követő csoportmegbeszélés elősegíti a további gondolkodást és elősegítheti a hallgatók szubjektív elméleteinek feltárását, esetleg átértékelődését.

11. ábra
A „nyilak” technika



Forrás: SZIVÁK 2003: 52.

Feladat:

A „nyilak” technika alkalmazása a gyakorlatban

Próbálja ki a nyilak technikát egy tanulási nehézséggel, viselkedési problémával küzdő tanítványa kapcsán! Tervezze meg a cél és a tanulói tulajdonság közötti tevékenységeket tehetséges, esetleg képességei alatt teljesítő diák esetében is!

- ✓ Hasonlítsa össze az eltérő tanulói szükségletekhez rendelt tanári tevékenységeket!
- ✓ A fenti feladat megbeszélését végezhetik párban, hallgatótársával együtt.
- ✓ A tevékenységek megvalósításáról készíthet reflektív feljegyzést.

17. Szereprepertoár-rács

A szereprepertoár-rács célja, hogy feltárja azokat a személyes előfeltevéseket, melyeket az egyén társas kapcsolatainak megkonstruálására, értelmezésére használ.

A módszer alkalmazása:

1. A résztvevőnek egy táblázatot kell kitöltenie. A táblázat tetején az egyén számára fontos személyek listája található. A felsorolt személyek között minden esetben maga a kitöltő is szerepel.
2. A kitöltő minden sorban bekarikáz három helyet (három személyt jelöl). A kiválasztott három személyből kereszttel megjelöli azt a kettőt, amely a legjobban hasonlít egymáshoz (konstruktum), illetve különbözik a harmadiktól (kontraszt).
3. Ezt követően két kérdésre ad választ:
 - o Miben hasonlítanak a kereszttel megjelölt személyek? Ezt a jellemzést nevezzük konstruktumnak.
 - o Miben különbözik a harmadik személy? Ezt a jellemzést nevezzük kontrasztnak.
4. Az eljárást több más személyhármassal ismételt elvégezzük.
5. A feldolgozás során elemezhetjük azokat a jellemzőket, amelyek kategóriákba rendezve az egyén megítéléseit leírják (például kiderülhet, hogy a személyek jellemzését elsősorban morális vagy kognitív kategóriák mentén értelmezik).

Ha a felsorolt személyek listája viszonylag reprezentatív, jó eséllyel feltárhatók és tudatosíthatók a legfontosabb nézetek a személy interperszonális kapcsolatainak megítélési szempontjairól.

A technika nem csupán személyek megkonstruálására alkalmas, hanem szerepek, történések, szituációk jellemzőit is vizsgálhatja.

12. táblázat
Szereprepertoár-rács

Én	Diákok	Legjobban kedvelt tanárom	Legkevésbé kedvelt tanárom	Vezetőtanárom	Hallgatótársam	Konstruktum	Kontraszt
⊗		⊗	○			diákközpontú	szigorú
○		⊗		⊗		tiszteltetreméltó	megengedő
⊗	⊗			○			
		○	⊗		⊗		
⊗	○	⊗					

Forrás: ATKINSON és mtsai 1996: 413 alapján SZIVÁK 2013.

Feladat:

Szereprepertoár-rács alkalmazása a gyakorlatban

Tölts ki a szereprepertoár-rácsot, majd beszéljék meg a tanulságokat (jellemzők kategóriáit) párban vagy kiscsoportban!

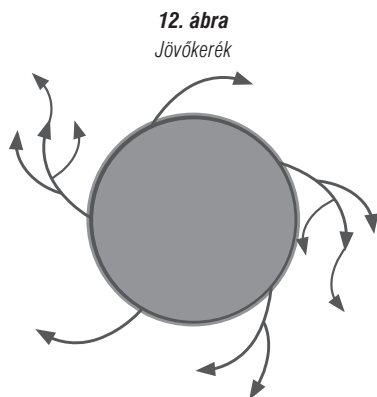
Az oszlopok tetején lehetnek:

- ✓ eltérő szükségletű tanulók;
- ✓ tanártársak;
- ✓ pedagógusszerepek;
- ✓ különböző sikerű tanórák.

18. Jövőkerék

A jövőkerék módszer lényege, hogy egy, a jövőben bekövetkező jelenség következményeit összegyűjtjük. A jelenség lehet reális alternatíva, de akár megdöbbentő és minden előzmény nélküli esemény is. A realitásoktól való elrugaszkodás nem csupán a fantázia játéka, hanem sok esetben felerősíti egy-egy oktatási-nevelési jelenség súlyának, szerepének jobb megértését. A jövőkerék akkor forog egyre gyorsabban, ha minél több területen gondoljuk át a következményeket, majd a következmények következményeit és így tovább.

A reflektálás klasszikus modelljei megvalósult események tudatos elemzéséhez kapcsolódnak. Ezzel szemben a szakemberek fontosnak tartják a még meg nem történt eseményekre való reflektálást is, vagyis a jövőre reflektálás („reflect-on-the-future”) technikáját. Wilson (2008) azon alapvető emberi tulajdonságból indul ki, hogy a jövőt folyamatosan tervezzük, és ha így van, miért ne reflektáljunk is rá. Ennek a módszernek a segítségével erősségeket, hiányosságokat átgondolva, vagy éppen mások cselekedeteiből kiindulva tud reflektálni saját, jövőbeli tevékenységére az egyén. Wilson érvelése a reflexió „harmadik fajtája” mellett, hogy múltbeli cselekedeteken változtatni már nem tudunk, így előre tudunk javítani saját teljesítményünkön.



A jövőkerék módszer segítségével pedagógiai jelenségek, megoldások következményei modellálhatóak, így elemezhetővé válnak akár egyéni, akár társadalmi szintű koncepciók és az azokat működtető mögöttes nézetrendszerek.

Feladat: **Jövőkerék technika alkalmazása**

A technika alkalmazásához a következő instrukciókat kell követnie:

- ✓ Tétélezzük fel, hogy a közeljövőben (*a kiválasztott esemény*) be-következik!
- ✓ Egy nagyobb méretű csomagolópapíron a csoportok dolgozzák ki minél részletesebben, hogy milyen következményekkel számolhatunk, lehetőleg minél több területet végiggondolva!
- ✓ Ezt követően a csoportok pedagógiai alternatívákat fogalmaznak meg a következmények alakításához.
- ✓ A csoportok ismertetik vagy kicserélik terveiket.
- ✓ A megbeszélés során elsősorban az alternatív pedagógiai megoldások adaptivitását célszerű vizsgálni.
- ✓ A jövőkerék számára előzetesen a csoport is gyűjthet eseményeket meghatározott téma mentén.

Ötletek a jövőkerék számára:

„Egyszer csak”

- eltűnnek a betűk/számok/tankönyvek. . .
- bezárják az iskolákat
- eltörlik az osztályozást
- bevezetik a szabad tanárválasztást
- szavazatot kapnak a gyerekek
- megszűnnek a tantárgyak
- a diákönkormányzatok kapják meg az iskola vezetését
- érdeklődés alapján szervezik meg az osztályokat
- bevezetik a középiskolában a távoktatást

(WAGNER 2002 alapján adaptálva)

19.

Akciókutatás

Taggart és Wilson (2005) szerint az akciókutatás az önellenőrzés vizsgálat-központú módja, mely lehetőséget teremt a szakembereknek képességeik fejlesztésére, tanítási tevékenységük értékelésére, és folyamatos tapasztalatot biztosít, mely elősegíti a fejlődést a tanításban, tanulásban. Az akciókutatás segítségével a szakember (VAN MANEN 1977) kritikai vizsgálatokat végez azokkal az osztálytermi folyamatokkal kapcsolatban, melyeknek maga is résztvevője, irányítója.

Schön (1987) elméletében az akciókutatás fókusza lehet az eredmények vizsgálata, a tanulással kapcsolatos kérdések (mint a tanulói szükségletek stb.), majd az okok keresése, melyek alátámasztják az eredményeket.

Dewey (1933) progresszív gondolatai óta nem sokat változtak az akciókutatás alapjai. A következő okok miatt választják az akciókutatást a szakemberek:

- a vizsgálatok természetesebbek;
- az eredmények érvényesebbek (validabbak), ha a gyakorlathoz köthetőek;
- a szakemberek értékes forrásai az osztálytermi szituációkkal kapcsolatos ismereteknek;
- a mai kutatások közül hiányoznak a szakemberek általi, gyakorlatból kiinduló kutatások;
- szakadék van a kutatások eredményei és az osztálytermi gyakorlat között;
- az akciókutatás kialakít egy reflektív, problémamegoldó hozzáállást a szakemberekben;
- a szakemberek megtapasztalnak egy lehetőséget, hogy értelmezzék az érdeklődésükkel és aggodalmaikkal kapcsolatos kérdéseiket;
- lehetőséget ad az eredményesség és professionalizmus fejlesztésére;
- a szakemberek önbizalma megnő.

(COCHRAN-SMITH-LYLYE 1999; FLAKE és mtsai 1995; GOODNOUGH 2001; HAGERTY-HARTMAN-QUATE-SEGER 1994; KUIT-REAY-FREEMAN 2001; MOORE 1999)

„Az emancipált akciókutatás résztvevői kutatás. Így azok a törekvések, amelyek a gyakorlat közvetlen kutatására irányultak a gyakorlatot végzők által, meghaladták a korábban külső kutató által végzett akciókutatásokat. A kutató nézőpontja megváltozott, a gyakorlatot végző önálló kutatói pozícióhoz jutott.

Amerikában már az 50-es évektől, máshol későbbi időpontban kutató-tanárok jelentek meg az iskolában. Ebbe a vonulatba tartozik a pedagógiában Lawrence Stenhouse. Érdeme nemcsak abban áll, hogy új témakört, a kurrikulumot találta izgalmasnak és kutatásra érdemesnek, hanem hogy ezt a gyakorlatban vizsgálta. Ennek során az akciókutatás elemeit ötvözte, osztálytermi kutatást végzett, amelyre a pedagógus reflektált, majd ismét kutatott és a pedagógus ismét reflektált.

Munkásságának eredményeként felértékelődött a »kutatótanár« (Teacher-Researcher) szerepkör. Határozottan cáfolta azt az ún. akadémiai kutatók által képviselt álláspontot, mely szerint azért nem tud kutatni egy pedagógus, mert elméleti szempontból felkészületlen – ahogy ő írja, »ártatlan« (STENHOUSE 1975; STENHOUSE 2010: 390). Épp ellenkezőleg: a kutatói szerepértelmezésben Stenhouse hangsúlyozta a tanár osztályban betöltött szerepét, s állította, hogy az osztályterem kiváló laboratórium ahhoz, hogy teszteljük a nevelés elméletét (testing of educational theory). Ebből a szempontból – írja az előbb idézett művében – a természetes megfigyelések iránt leginkább érdeklődő kutató potenciálisan a pedagógus.” (VAMOS 2003: 307)

Az akciókutatásnak elismert kutatói (FLAKE és mtsai 1995; GORE és ZEICHNER 1991; HAGERTY és mtsai 1994; JACOB 1995; KEMMIS-McTAGGART 1988) szerint a szakemberek általában a következő folyamatot követik az akciókutatás tervezésében és megvalósításában:

1. azonosítják a problémát;
2. meghatározzák a központi témát vagy kérdéseket;
3. döntenek az elérendő célokkal, eredményekkel kapcsolatban;
4. technikákat és ellenőrző vizsgálatot választanak;
5. adatgyűjtést és elemzést végeznek;
6. az eredményeket alkalmazzák a meglévő gyakorlatra és későbbi kutatásokra.

„Zeichner és Noffke akciókutatás-történeti áttekintése szerint alapnak változatlanul az érvényességet és megbízhatóságot kell tekinteni. Szerinte akkor jó egy résztvevői akciókutatás, ha az alábbiakkal rendelkezik:

- *Demokratikus validitás* – együttműködő kutatás folyik, s azok vesznek részt benne, akik a problémában érintettek.
- *Eredményvaliditás* – a résztvevők érdekeltek abban, hogy a kutatás eredménye hozzájáruljon a probléma megoldásához, amelynek kutatása folyik.
- *Folyamatvaliditás* – megfelelő módszerek alkalmazása történik, különösen érvényesül a trianguláció elve.
- *Katalizációs validitás* – a kutatás energetizálja a résztvevőket arra, hogy megismerjék azt a valóságot, amelynek megváltoztatását célul tűzték ki.
- *Dialogikus validitás* – a részt vevő kutatók között párbeszéd van.

Mások másként határozzák meg a szempontokat, s van, aki csak azt várja el egy résztvevői kutatástól, hogy a gyakorlatból induljon ki, a gyakorlat megismerése inspirálja, s eredményei a gyakorlat számára relevánsak legyenek” (ZEICHNER–NOFFKE 2010: 442–443 In: VAMOS 2010: 309).

Gore és Zeichner (1991) szerint az akciókutatás a kezdetektől a tanárképzés részét kell, hogy képezze, illetve a pedagógusnak alkalmaznia kell praxisa során. Az akciókutatás fókuszot biztosít és folyamatosan jelen lévő elemet a reflexióhoz, így segítve a szakembereket, hogy azzal a problémával foglalkozzanak, amelyet tapasztalnak.

Feladat: Akciókutatás

Ossza ki az akciókutatáshoz tartozó sablon 1–1 példányát a résztvevők között, miután a probléma, központi téma vagy kérdés, és a célok már megvannak. A sablon segít átláthatóvá tenni az akciókutatás további kérdéseit. Azonos kérdéseken dolgozó résztvevők kerüljenek egy csoportba (3–5 fő), ne legyen senki, aki egyedül dolgozik. Határozzanak meg olyan mutatókat, melyek segítenek megállapítani, hogy az adott célt elérték-e.

- ✓ Azután, hogy megbeszélte csoportja többi tagjával a problémát, mennyire érdeklődik aziránt?
- ✓ Milyen kutatási módszerek jöttek szóba, melyekről nem hallott eddig?
- ✓ Ön szerint melyek lesznek a meghatározó lépések a kutatás során?

13. táblázat Akciókutatás, sablon

Akciókutatás
Azonosítsa be a problémát!
Határozza meg a központi kérdést vagy témát!
Határozzon meg kisebb és nagyobb célokat!
Válasszon ki ellenőrző technikákat a kutatáshoz!
Végezzen olyan feladatokat, mint adatgyűjtés és feldolgozás. Írja le az eredményeket!

Forrás: TAGGART–WILSON 2005.

Határozzon meg a már meglévő gyakorlatok és a későbbi kutatások számára alkalmazásokat, következményeket!

Feladat: Akciókutatás megbeszélése

Az akciókutatás befejezését követő alkalmon az élményeket beszéljük meg. Véletlenszerűen alakítson ki négy főből álló csoportokat. A csoportok a következő kérdést beszéljük meg: „Milyen problémákat figyeltem meg a terepen?” – beszéljék meg a probléma definícióját. 10 perc alatt egy nagy csoportpapírra írják fel a kiscsoportok résztvevői a problémás szituációkat.

Az egész csoport, közösen vizsgálja meg a szituációkat. Mindenki válasszon ki egy olyan témát, melyet úgy érzi, hogy kutatni tudna, álljon mellé, hozzá közel. Így alakulnak ki újabb kiscsoportok, akik kitalálják, mi legyen a központi kérdés a kutatni kívánt témában.

- ✓ Mik voltak a résztvevők által összegyűjtött problémák közötti hasonlóságok, különbségek?
- ✓ Hogyan lehet kategorizálni a problémákat?
- ✓ Milyen érzés megosztani egymással a problémákat, melyek saját tanítási tapasztalatainkból kerültek ki?
- ✓ Melyek azok a problémák, melyek megoldása túlmutat az Ön tapasztalatán?

20. Reflektív helyzetek – reflektív kérdések

Minden pedagógiai interakció reflektív helyzet, amennyiben a tevékenység fejlesztése érdekében elemzés tárgyává tesszük. Természetesen nem lehet örökké, minden helyzetet reflektív elemzéssel kísérni, ennek sem értelme, sem haszna nincsen és rendkívül megterhelő is. A pedagógusok számára más és más események rendelkeznek felhívó jelleggel. Általában azok a történések indítanak intenzív reflektív gondolkodást, amelyekben érzelmileg erősen érintettek vagyunk. A tudatos reflektív gondolkodó azonban nem csak problémahelyzetek vagy kudarcok okán kezdi elemezni az okokat, megoldásokat, hanem a reflektív gondolkodást stratégiaként alkalmazva, tervezetten beépíti azt a tanítási folyamat meghatározott szakaszainak lezárásakor, új folyamatok megkezdésekor. Ilyen lehet egy téma lezárása, az ellenőrzés tapasztalatainak átgondolása, egy új csoport számára történő tervezés, vagy a nagyobb szummatív pillanatok, mint egy osztállyal folytatott közös munka befejezése. Mindezt szükségessé, ha tetszik, kötelezővé teszi bármely típusú pedagógusértékelési rendszer, amelyben a pedagógusok tevékenysége mellett a tevékenységüket kísérő szakmai gondolkodásról és az eredményeket megítélő önelemzés minőségéről is számot kell adni.

Korábban szóltunk már a kérdésesség jelentőségéről a reflektív gondolkodás kapcsán. A kérdések az optimális döntéshozatal és az elemzés, önértékelés legalapvetőbb eszközei. A megfelelő szempontok, kérdések meghatározzák a gondolkodás logikáját, strukturáját, tartalmát és ilyen módon eredményességét is. A jó kérdés mindig célorientált, tehát a reflektív helyzet megoldását, fejlesztését támogatja, és valójában az eredményes tanulási folyamat sikerkritériumait gondolja át.

A továbbiakban jellemző reflektív helyzetekhez kötődő kérdésekkel igyekszünk támogatni a tudatos elemző gondolkodást.

TEMATIKUS TERV

A tematikus terv készítését kísérő reflektív gondolkodás célja, hogy lehetőleg minden fontos szempontot érvényesítsünk a tervezés során annak érdekében, hogy olyan terv készüljön, amelynek megvalósítása a lehető legjobban

támogatja pedagógiai céljaink megvalósítását, a diákok tanulási folyamatát, **a tanulási eredmények** elérését. „*A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy tanuló mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra*” (KENNEDY 2007).

A tematikus tervről való gondolkodás tehát nem csupán a tartalmak, hanem sokkal inkább a tanulási folyamat átgondolását jelenti, úgy is fogalmazhatnánk, hogy a tanulóból indul, és a tanulóhoz érkezik. A tematikus terv minden elemét – függetlenül a terv kifejtettségétől – a tanulócsoporthoz jellemzői és a pedagógiai célok határozzák meg.

Az átgondolás, elemzés főbb irányai:

- ✓ a tanmenet vonatkozó részeinek, tartalmainak elemzése;
- ✓ a tanulócsoporthoz jellemzőinek, az előzmények elemzése;
- ✓ a célok, tanulási eredmények elemzése;
- ✓ a célok elérését támogató tanulási környezet (módszerek, eszközök) elemzése;
- ✓ a tanulási eredmények vizsgálata.

A tematikus terv készítését, elemzését segítő szempontok, kérdések:

- ✓ A tematikus terv illeszkedése a tanmenethez, helyi tantervhez
- ✓ A tanmenetben tervezett időkeretek reálisak, optimálisak?
- ✓ A tervezett tartalom az előző téma tanulási eredményeire épül?
- ✓ A tanulócsoporthoz jellemzői, melyeket figyelembe kell venni a téma tervezésekor:
 - a csoport nagysága;
 - életkori sajátosságok;
 - tantárgyhoz fűződő attitűd;
 - előzetes ismeretek;
 - a téma szempontjából releváns képességek;

- együttműködési képesség;
- tanulási képességek, tanulási stílus, tanulási tempó;
- kommunikáció fejlettségének szintje;
- a csoportra jellemző aktivitási szint;
- terhelhetőség.

A tanulócsoporthoz jellemzőinek tükrében:

- ✓ Melyek a téma kapcsán tervezett tanulási célok, eredmények (kompetenciák: ismeretek, képességek, attitűdök)?
- ✓ Melyek a téma kapcsán tervezett nevelési feladatok?
- ✓ Milyen a tématerv logikája a tanulási folyamat szempontjából (megértés, feldolgozás, alkalmazás, rendszerezés, ráhangolás, reflektálás)?
- ✓ Melyek a tervezett célok elérését szolgáló módszerek, tanulásszervezési módok?
- ✓ Milyen a téma tanításának eszközigénye, IKT lehetőségei?
- ✓ Milyen differenciálási lehetősége van a téma tanításának?
- ✓ Melyek a téma kapcsolódásai más ismeretkörökhöz, tantárgyakhoz?
- ✓ Milyen ellenőrzési módjai vannak a tanulási eredmények megállapításának?
- ✓ Milyen reflektálási lehetőségek vannak a tanulási eredményekre?
- ✓ Milyen tanulságokat szűrt le a következő tematikus terv készítése számára?

TANÍTÁSI ÓRA/FOGLALKOZÁS TERVEZÉSE

A tanítási óra tervezését kísérő elemző gondolkodás célja, hogy végiggondolja azokat a tervezési szempontokat, amelyek biztosítják a tanóra pedagógiai céljának megvalósítását, a tanulási eredmények hatékony elérését. A tanóra tervezése soha nem önmagában értelmezhető, hiszen tekintettel van a tanulási folyamat megelőző történéseire, és egyben előkészíti a tematikus terv következő részeit, tanóráit is. A tanóra tervezése (is) a tanulócsoporthoz jellemzőiből, előzetes tanulási eredményeiből indul ki, középpontjában a tanulói (nem a tanári!) tevékenység áll.

Sokféle óraterv készíthető, mely akár tartalmában, szempontrendszerében, akár kidolgozottságában eltér. Nincs értelme recepteket adni a jó óraterv kapcsán, hiszen mindenki számára az a legjobb terv, amit személyesen a leg hatékonyabban tud használni.

Az óraterv készítésének és elemzésének legfontosabb szempontjait bármilyen foglalkozás tervezése kapcsán használhatjuk, nyilván a foglalkozás sajátos céljaihoz, jellemzőihez adaptálva.

Az át gondolás, elemzés főbb irányai:

- ✓ az óratervezés előzményei;
- ✓ tartalom,
- ✓ tanulók sajátosságai;
- ✓ célok, tanulási eredmények;
- ✓ a tanítási óra menete, tanári, tanulói tevékenységek;
- ✓ a tanulási eredményeket támogató tanulási környezet (módszerek, tanulásszervezési formák, eszközök);
- ✓ a tanulási eredmények vizsgálata.

Az óraterv készítését, elemzését támogató vizsgálati szempontok:

- ✓ a tanulási folyamat tanórát megelőző elemeinek eredményei, problémái, tanulságai;
- ✓ a tanóra helye, szerepe a tematikus tervben;
- ✓ a tematikus tervben megjelölt tartalom pontosítása, adaptálása;
- ✓ tanulók előzetes ismeretei, képességei;
- ✓ a tanuláshoz köthető képességek szintje (együttműködés, kommunikációs képesség, tanulási képességek...);
- ✓ a tanulók motivációs jellemzői, érdeklődésük;
- ✓ tanulói szükségletek (kompetencia, autonómia, kapcsolat), egyéni differenciálási igények;
- ✓ a tanóra tanítási céljai, tervezett tanulási eredmények;
- ✓ a tanulók személyiségfejlesztésével összefüggő célok;
- ✓ a tanórán megvalósuló tanulási folyamat elemei (a tanóra menete: megértés, alkalmazás, rendszerezés stb.) időrendben;
- ✓ a tanóra struktúrája (ráhangolás, jelentésteremtés, reflektálás);
- ✓ motivációs lehetőségek, tevékenységek a tanórán;
- ✓ a célok megvalósítását szolgáló tanulói (!) tevékenységek;
- ✓ a tanulást támogató tanári tevékenységek,
- ✓ a tanulást támogató tanulási környezet (módszerek, tanulásszervezési módok);
- ✓ differenciálási pontok, tartalmak, módszerek a tanórán;
- ✓ eszközök, IKT alkalmazási lehetőségek;
- ✓ tanulói feladatok a következő órára;
- ✓ reflektálás a tanulási eredményekre (tanulói, tanári).

(HUNYADI – M. NÁDASI 2000)

Reflektív gondolkodást segítő kérdések a tervezéshez:

Tervezés a fejlődés érdekében:

- ✓ Eredményes tanóra tervezéséhez felhasználom a tanulók előzetes tanulási élményeit, eredményeit?

- ✓ Eredményes tanóra tervezéséhez tudatában vagyok a tanulók képességeinek és az eltérő tanulási stílusoknak?
- ✓ Eredményes tanóra tervezéséhez tudom, hogy mire van szükség ahhoz, hogy a tanórai tevékenység és a tanulók képességei összhangban legyenek?
- ✓ Eredményes tanóra tervezéséhez tudom, hogy melyek az iskola/intézmény céljai?
- ✓ A tervezés során figyelembe veszem a tanulási lehetőségek fejlődését?
- ✓ A tervezés során figyelembe veszem a megfelelő tanulási kimeneteket?
- ✓ A tervezés során figyelembe veszem a megfelelő számú tanítási stratégiát?
- ✓ A tervezés során röviden megfogalmazom, hogy én mit akarok, mit tanuljanak meg a tanulók?
- ✓ A tervezés során kitérek a tanulók motiválására, kihívások elé állítására?
- ✓ A tervezés során az intézmény IKT erőforrásait is számba veszem?
- ✓ A tervezés során a monitorozás, értékelés lehetőségeit is figyelembe veszem?

(MATCHETT 2005 alapján)

A TANÓRA/TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁS

A tanórát követő elemző gondolkodás célja, hogy számba vegyük a (tervezettekhez képest) megvalósult tanulási folyamat jellemzőit – eredményeit, a tanulási célok elérése érdekében alkalmazott pedagógiai tevékenységek sikerességét, változtatandó – fejlesztendő területeit. Ezért a tanóra/foglalkozás reflexiója alapvetően négy elemből épül fel: (1) az óratervezés során hozott döntések bemutatásából, (2) indoklásából, (3) a cél szempontjából releváns órai történések (tanári, tanulói) jellemzéséből, valamint (4) a megvalósult tanulási folyamat eredményeinek, problémáinak elemzéséből és a korrekciók – fejlesztendő területek, tevékenységek meghatározásából.

A sikeres tanóra vagy foglalkozás elemzése tehát a tervezésből indul ki és a jövőbeli feladatok tervezésével zárul. Központi eleme a célokra, tanulási eredményekre való fókuszálás és az ezekből következő fejlesztési lehetőségek, vállalások rögzítése. Lehetséges a megfigyelést kiemelt szempontok szerint, célzottan végezni, de valójában a megfigyelés szempontjai szinte a végtelenségig bővíthetők. Fontos tehát, hogy a megfigyelési szempontok csökkentsék a szubjektivitást, és az is, hogy számuk ne haladjon meg az optimálisan rögzíthető, áttekinthető és érdemben megbeszélhető kérdéseket. Az alábbi szempontok, kérdések alkalmasak a saját tanóránk elemzésére éppúgy, mint hospitálások, kollégáink óráinak megbeszélésére.

Az átgondolás, elemzés főbb irányai:

- ✓ az óratervezés során hozott döntések indoklása;
- ✓ a cél elérése érdekében végzett tanári és tanulói tevékenységek jellemzése;
- ✓ a tanulási folyamat eredményeinek, problémáinak elemzése;
- ✓ fejlesztendő területek, tevékenységek meghatározása.

Szempontok az óratervezés elemzéséhez:

- ✓ célok és feladatok;
- ✓ a tananyag kiválasztása és összerendezése;
- ✓ a taneszközök kiválasztása;
- ✓ a tevékenységek fajtái és egyensúlya;
- ✓ a nehézségek előre látása.

Szempontok a terv megvalósításának elemzéséhez:

- ✓ a célok megvalósulása;
- ✓ a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevétele;
- ✓ tanulási eredmények;
- ✓ egyéniség és stílus;
- ✓ tanári kommunikáció;
- ✓ tanulásszervezés;
- ✓ az óra tempója és időzítése;
- ✓ a taneszközök és anyagok használata;
- ✓ utasítások és magyarázatok;
- ✓ kérdezési technikák;
- ✓ a diákok bevonása;
- ✓ a hibák kezelése;
- ✓ a diákok értékelése.

A felsorolt szempontok után néhány kérdés, melyek átgondolása segítheti a tanítási tevékenység fejlesztését:

- ✓ A kérdéssor fényében mit tennék másként, ha ismét meg kellene tartanom az órát?
- ✓ Mit tanultam ebből az órából?
- ✓ Hogyan látom most ezt az osztályt?
- ✓ Mi az, ami a legnagyobb siker volt számomra ezen az órán? Miért?
- ✓ Mi jelentette a legnagyobb problémát az órán? Miért?

Az alábbi kérdéssor segít megvizsgálni, milyen kapcsolatot alakított ki tanulói-val, milyen mértékben tudja őket motiválni, mennyire ismeri érdeklődésüket, szükségleteiket, ezeket milyen mértékben használja fel, hogy motiválja őket.

Emellett a tanulók órai tevékenységének, teljesítményének értékelésének felülvizsgálásában segítenek.

1. A gyermek szükségleteinek figyelembevétele a tanítási órán
 - ✓ A tanítás-tanulás folyamatában a tanár figyelembe vette-e a tanulóknak a tanulással kapcsolatos alapvető szükségleteit?
 - ✓ A pedagógiai szituációkban milyen tanulói szükségletek megjelenését ösztönözte?
 - ✓ Milyen szükségletek kielégítésére volt lehetőség, milyen szükségleteket hagyott figyelmen kívül?
 2. Motiválás a tanítási órán
 - ✓ Sikerült-e megteremteni a tanításhoz, tanuláshoz szükséges kedvező pszichikai feltételeket? Milyen módszereket (direkt és indirekt) és eszközöket alkalmazott a tanár a motiváció érdekében?
 - ✓ Élt-e a problémacentrikus oktatás lehetőségével?
 - ✓ Sikerült-e kiváltani, illetve kielégíteni a tanulók alábbi szükségleteit: autonómia, kapcsolat, kompetencia, szociális biztonság szükséglete.
 3. A kommunikáció megfigyelése a tanítási órán
 - ✓ A tanár a kommunikáció milyen változatait alkalmazta (közlés, magyarázat, elbeszélés, előadás)?
 - ✓ Milyen lehetősége volt a tanulóknak a kommunikációra?
 - ✓ A tanár beszéde megfelelt-e az alapvető követelményeknek; világos, egyszerű, tömör, szemléletes, jól érthető, magyaros?
 - ✓ A magyarázat megfelelt-e a pedagógiai követelményeknek? (Pl. jól tervezett alkalmazkodás a tanulók fejlettségi szintjéhez, a magyarázat céljainak megismertetése, az általánosítások, elvek, szabályok pontos megfogalmazása, megértést és a motiválást segítő példák választása.)
 - ✓ A magyarázatot milyen más módszerekkel összekapcsolva alkalmazta? (Pl. megfigyelés, szemléltetés, kísérlet stb.)
 - ✓ Magyarázat, elbeszélés közben ellenőrizte-e a tanár, hogy a tanulók megértették-e a hallottakat?
 - ✓ A tanár verbális és nemverbális kommunikációjának minősítése a hatékonyság szempontjából.
 4. A pedagógus kérdéseinek megfigyelése a tanítási órán
 - ✓ A tanári kérdések milyen tanulói képességekre építettek? (Emlékezet, gondolkodás, képzelet...)
 - ✓ A kérdések sorrendje segítette-e a tananyag struktúrájának megértését?
 - ✓ A tanítási órán milyen arányban fordultak elő a tanári, illetve a tanulói kérdések?
 - ✓ A pedagógus feladatának tekintette-e, hogy a tanulókat megtanítsa kérdezni?
 5. A tanulók munkája és magatartása
 - ✓ Biztosította-e, hogy mindenki részt vegyen a beszélgetésben?
 - ✓ Milyen arányban fordultak elő konvergens és divergens kérdések?
 5. A tanulók munkája és magatartása
 - ✓ Milyen volt a tanulók érdeklődése, figyelme, fegyelme, aktivitása?
 - ✓ Milyen a tanulóknak a tantárggyal és a tananyaggal kapcsolatos attitűdjük?
 - ✓ Milyen a tanulók viszonya a pedagógushoz?
 - ✓ A tanulók a célkitűzéseknek megfelelően elsajátították-e a szükséges ismereteket, jártasságokat és készségeket?
 - ✓ Az alkalmazott tanulásszervezési formákban eredményesen dolgoztak a tanulók?
 - ✓ Minden diáknak volt feladata egész órán?
 - ✓ Alkalom nyílt az egyéni képességek figyelembevételére?
 6. A tanulók munkájának ellenőrzése, értékelése
 - ✓ Tudatos és tervszerű volt-e a tanár ellenőrző, értékelő tevékenysége?
 - ✓ Milyen tanulói tevékenységekhez kapcsolódott a tanár értékelő tevékenysége?
 - ✓ Az értékelés mely formáit alkalmazta a pedagógus?
 - ✓ A pozitív és negatív értékelések aránya a tanítási órán.
 - ✓ Az értékelés fejlesztő jellege
 - ✓ Világossá vált-e az óra végére a diákoknak, hogy mi volt az óra célja?
 - ✓ Miből látom, hogy az óra elérte a célját?
 7. A diákokkal való kapcsolat
 - ✓ Jó kapcsolatot alakítottam ki és tartottam fenn a diákokkal?
 - ✓ Vannak olyan diákok, akiknek még nem tudom a nevét, akiknek a képességeiben bizonytalan vagyok, akiket sose hallottam beszélni, akiket nem bátorítottam? (Hogyan tudok mielőbb kapcsolatba kerülni velük?)
 - ✓ Milyen a kapcsolatom ezzel az osztállyal és miért?
- Az alábbiakban a tanítási és tanulási stratégiák, tanóra szervezése, illetve a tanulás értékelését elősegítő célzott kérdéseket gyűjtöttünk össze:
1. Tanítási és tanulási stratégiákat értékelő kérdések:
 - ✓ Ön szerint a tanulói tisztában vannak azzal, hogy miért kell az adott ismeretanyagot elsajátítaniuk?
 - ✓ Ön szerint a tanulói képesek önállóan, párban, csoportban vagy egész osztály szinten dolgozni?
 - ✓ Ön szerint a tanulói képesek önállóan, párban, csoportban vagy egész osztály szinten dolgozni a tanulási stílusukon?
 - ✓ A tanóráin egyensúlyban vannak a gyakorlati, írásbeli és szóbeli tevékenységek?
 - ✓ Lehetősége van a tanulóknak az egyéni, individuális tanulásra?

- ✓ A tanulóknak van ideje, hogy reflektáljanak arra, amit megtanultak?
 - ✓ A tanulóknak hagy időt arra, hogy megünnepelhessék elért eredményeiket?
2. Tanóra szervezésével kapcsolatos értékelő kérdések:
- ✓ A tanulóknak tetsző, számukra stimuláló környezetet alakított ki a tanteremben, mely jól szervezett?
 - ✓ A tanulók rendelkezésére állnak azok az eszközök, melyek támogatják a tanulási folyamataikat?
 - ✓ A stratégiákat változatosan alkalmazza, hogy bátorítsa a tanulókat?
 - ✓ Az egész iskolára kiterjedő folyamatokra reflektál a tanulóival?
 - ✓ Egyetértés van a munkatársak fejlődési irányjaiban?
3. Tanulás értékelése
- ✓ Őszintén levonja a következtetéseket egy-egy tanórát követően a tervezéssel és megvalósítással kapcsolatban?
 - ✓ Az értékelés formális és informális módjait használja, hogy a tanulók előmenetelét lemérje?
 - ✓ Felhasználja a későbbi tanórák tervezése során az értékelésből levont következtetéseket?

(MATCHETT 2005 alapján)

A PROJEKT

A projekt kapcsán egy olyan pedagógiai elköteleződés, elhatározás és az azt támogató pedagógiai kultúra nyilvánul meg, amely célként vállalja, hogy a tanulók motiváltan, érdeklődésüktől, kíváncsiságuktól hajtva szerezenek ismereteket, önállóan és kitartóan dolgozzanak feladataikon, az ismeretek életszerű, új helyzetekben is jól alkalmazva igazi, használható tőkévé válnak, az egymás segítése érték legyen, és mindenkinek jusson a siker (nem az osztályzat!) örömeiből.

Ha elfogadjuk, hogy a tudás a cselekvésre való képességben, a későbbi helytállásban, a problémák megoldására való felkészültségében is kell, hogy működjön, akkor olyan tanulási folyamatot tervezünk, szervezünk, melyben mindezek fejlődhetnek.

Ennek érdekében alkalmazzuk a pedagógiai projektet, amely olyan komplex, életszerű tevékenységek rendszere, mely a tanulók érdeklődésén alapulva, a tervezéstől a megvalósításig a diákok döntésein, tevékenységén alapul és értékelhető produktummal zárul.

A projektről való elemző gondolkodás tehát azt tárja fel, hogy miket vállaltunk tudatosan a fenti szakmai célok közül, milyen pedagógiai eszközökkel támogattuk a céljaink megvalósítását, hogy milyen eredményeket tapasztaltunk a megvalósítás során, és milyen személyes és szakmai tapasztalatokat tudunk megfogalmazni az eljövendő projektjeink számára.

Az átgondolás, elemzés főbb irányai:

- ✓ a projekt céljai a tanulócsoporthoz jellemzőinek figyelembevételével alapján;
- ✓ a projekt céljait támogató pedagógiai környezet és határendszer;
- ✓ a projekt fejlesztési eredményei;
- ✓ személyes és szakmai tapasztalatok, tanulságok, fejleszhető területek.

A projekt elemzését támogató szempontok, kérdések:

- ✓ a tanulócsoporthoz/csoporthoz jellemzői;
 - ✓ projekt célja, a fejlesztendő tanulói kompetenciák;
 - ✓ a projekt témájának komplexitása, életszerűsége, a tanulók érdeklődésén alapuló, többnyire problémamegoldást igénylő jellege;
 - ✓ a projekt pedagógiai kritériumainak érvényesülése:
1. *A kiindulópont a tanulók problémafelvető kérdése legyen, a tervezés közösen történjék*
 2. *A projekt megoldása a tevékenységen keresztül kapcsolódjon a valóságos helyzetekhez*
 3. *Adjon módot individualizált munkára*
 4. *Adjon módot csoportmunkára*
 5. *Kidolgozása összefüggő, hosszabb időtartamra nyúljon el*
 6. *A cél az iskolán kívüli megismerésére vagy megváltoztatására vonatkozzék*
 7. *Interdiszciplinaritás jellemezze*
 8. *A pedagógusok és a tanulók egyenrangú, ám különböző kompetenciákkal rendelkező partnerekként dolgozzanak együtt*
 9. *A tanulók önállóan döntsenek és legyenek felelősek saját döntéseikért*
 10. *A pedagógus vonuljon vissza stimuláló, szervező, tanácsadó funkcióba*
 11. *A tanulók közötti kapcsolatok erősek, kommunikatívak legyenek”*
- (M. NÁDASI 2003: 17–18)

Továbbá:

- ✓ a tanulási környezet, a tanulási források komplexitása;
- ✓ a tanulók, tanulócsoporthoz kompetenciáinak fejlődése;
- ✓ a célok elérését feltáró és visszacsatoló értékelési formák alkalmazása (önértékelés, csoportértékelés, pedagógusértékelés);
- ✓ sikerek és problémák számba vétele;
- ✓ fejleszhető területek, feladatok megfogalmazása.

ESETLEÍRÁS

„Az esettanulmány abban különbözik a jegyzőkönyvezéstől, hogy az utóbival az események megtörténtét – a lehetséges hitelességgel – rögzítjük. Az esettanulmányt viszont eleve azért írjuk le, hogy utólag majd elemezhessük. Más szóval az esettanulmány sem egyéb, mint információgyűjtés a későbbi elemzés számára. De itt az információkat nem csupán számadatok, nem is pusztán elhangzott beszélgetések (az interjúk), nemcsak dokumentumok és bibliográfiái adatok formájában gyűjtjük össze, hanem olyan események formájában, amelyeknek a fordulatai tipikusaknak tűnnek.” (Kozma 2001 alapján)

Egy adott pedagógiai szituáció, eset elemzése lehetőséget teremt arra, hogy tudatosan átgondolt szempontok mentén értékeljük helyzetértékelésünk pontosságát, egyéni pedagógiai megoldásaink eredményeit és problémáit, illetve azt a gondolkodási-döntési folyamatot, amely az adott megoldás kiválasztásához vezetett.

Az esetleírás során az alábbi információk segíthetik az elemzést:

- ✓ az eset főszereplőjével kapcsolatos információk forrása, tartalma;
- ✓ az eset szempontjából meghatározó további szereplők (szülők, pedagógusok, tanulók...) nézőpontja, véleménye, információi;
- ✓ releváns események, történések, megfigyelések;
- ✓ az esetleíró viszonya az esethez;
- ✓ az eset elemzése szakmai szempontok mentén (tünetek-okok, korábbi megoldások elemzése);
- ✓ a probléma definiálása;
- ✓ az eset megoldásával kapcsolatos célok meghatározása;
- ✓ a célokat támogató megoldások keresése;
- ✓ a megoldások tapasztalatainak megfogalmazása (eredmények, nehézségek);
- ✓ következtetések;
- ✓ nyomon követő információk az eset főszereplőjéről (részvevőiről);
- ✓ tanulságok.

Az esetleíráshoz kapcsolódó elemző kérdések:

- ✓ Az eset megértéséhez minden szükséges információ rendelkezésre állt?
- ✓ Az esetben megjelenő probléma (konfliktus) elemzéséhez minden lényeges szakmai szempontot figyelembe vettem?
- ✓ Kiemelt figyelmet fordítottam az eset főszereplőjének nézőpontjára? (Szükségletek, érzelmek...)

- ✓ Sikerült jól definiálnom az esetet meghatározó problémát?
- ✓ Az eset megoldásához világos pedagógiai célokat rendeltem?
- ✓ A kipróbált megoldások a meghatározott pedagógiai célt támogatták?
- ✓ A megoldások kipróbálását elemeztem, értékeltem?
- ✓ A célravezető megoldás eredményei (sikerek, nehézségek)?
- ✓ Mit tanultam az eset főszereplőjéről, résztvevőiről?
- ✓ Mit tanultam magamról, szakmai személyiségemről?
- ✓ Milyen tanulságok, fejlesztési feladatok fogalmazhatóak meg az eset kapcsán?

OSZTÁLYFŐNÖKI MUNKATERV

Az osztályfőnöki munkában kiemelt jelentőségű reflektív helyzet a munkaterv készítése és értékelése. A mindennapi pedagógiai tevékenységek sorában az éves feladatok tervezése és az előző tanév pedagógiai eredményeinek elemzése valójában egymást feltételező, egymással szorosan összefüggő értékelő tevékenység, reflektív gondolkodásra, döntéshozatalra felhívó lehetőség és felelősség. Minden éves munkaterv az előző év tapasztalataira, eredményeire építő továbblépés, az adott tanulócsoporthoz aktuális jellemzőit és tudatosan meghatározott fejlesztési céljait mérlegelő tervezés, amely mindig egy meghatározott intézményi kontextus által, az iskola pedagógiai céljai mentén meghatározott.

Az osztályfőnöki munkaterv eredményeiről való reflektív gondolkodás célja az osztály mint tanulócsoporthoz és a benne lévő tanulók mint egyének fejlődésének szakmai szempontok mentén történő értékelése, a fejlődést befolyásoló pedagógiai hatások, tevékenységek eredményességének számba vétele.

Az átgondolás, elemzés főbb irányai:

- ✓ a munkatervben rögzített célok, feladatok a tanulócsoporthoz jellemzőinek és az iskola pedagógiai céljainak tükrében;
- ✓ a célok elérését, feladatok megvalósítását támogató pedagógiai tevékenységek, módszerek, eszközök;
- ✓ a tanulócsoporthoz fejlesztésének eredményei (sikerek, nehézségek);
- ✓ tanulságok a következő munkatervi szakasz számára.

A munkaterv megvalósulása elemzését segítő kérdések:

- ✓ a munkatervben rögzített feladatok megvalósításának tapasztalatai, eredményei (sikerek, nehézségek);
- ✓ a tanulócsoporthoz fejlődése:
 - közösség alakulása;
 - szociális kompetenciák fejlődése;

- tanulási célok, attitűdök, képességek fejlődése;
- egyéni tanulási, magatartási problémák megoldása;
- a tanulócsoport neveltségi szintje;
- az iskola pedagógiai céljai elérése kapcsán fontos eredmények;
- ✓ kapcsolatok alakulása (osztályfőnök – tanulók, pedagógusok, szülők, segítő szakemberek);
- ✓ a tanév sikerei és nehézségei;
- ✓ megoldásra váró fejlesztési feladatok.

EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERVEK

Minden tanuló egyéni, rá jellemző szükségletekkel rendelkezik, rá jellemző fejlődési utat jár be. A pedagógiai munka egyik legnehezebb feladata ezeknek az egyéni szükségleteknek a figyelembevétele a pedagógiai folyamat tervezésében, szervezésében és értékelésében. A tanórai differenciálás, a tanórán kívüli fejlesztő lehetőségek alkalmazása, az adaptív oktatás a pedagógiai munka legnagyobb tudatosságot, reflektivitást igénylő területe. Egyéni fejlesztési terv nem csupán az integráció érdekében készülhet. Egy tanulási vagy magatartási probléma, lemaradás a kompetenciák valamelyik területén vagy éppen a tehetségfejlesztő tevékenység is szükségessé teheti egyéni fejlesztési terv készítését, majd megvalósulásának kritikai elemzését. Az egyéni fejlesztési terv megvalósítása kapcsán az elemző gondolkodás középpontjában a fejlesztési tervben megfogalmazott egyéni célok elérését támogató folyamat áll.

Az egyéni fejlesztési terv megvalósítását elemző kérdések:

- ✓ Mi történt eddig? Milyen információkra alapoztuk a diák fejlesztési tervét? Melyek azok az erősségei a diáknak, amelyekre támaszkodni lehet?
- ✓ Mit tett meg azért, hogy a korábban megfogalmazott célok megvalósuljanak? Melyek voltak azok a tevékenységek, módszerek, amelyeket sikeresen alkalmazott?
- ✓ Mit tettek a fejlesztés szempontjából fontos szereplők, szakemberek a célok megvalósítása érdekében?
- ✓ Mit tett a diák a cél elérése érdekében?
- ✓ Melyek azok a lehetőségek, amelyek a diák számára a továbblépést segíthetik elő?
- ✓ Melyek a fejlesztés legjelentősebb sikerei?
- ✓ Mi az, amin változtatni kellene?
- ✓ Melyek a következő fejlesztési szakasz számára kijelölhető célok?

INNOVÁCIÓ

A tanulást körülvevő világ jelentős változásai nemcsak kihívást jelentenek az iskolák, pedagógusok számára, hanem úgy is fogalmazhatunk, hogy egy új, más tanulási sajátosságokkal rendelkező és új, más tanulási forrásokat használó generáció igényei, elvárásai jelennek meg az iskolában. Ezek az igények ráadásul a közös tendenciák mellett sok egyediséget tartalmaznak, amelyekre a pedagógusoknak egyedi válaszokat kell keresniük. A pedagógiai innováció olyan válaszkeresés, amely a változó környezet kihívásaira adott folyamatos kísérletezés, megújulás, végső soron a folyamatos szakmai fejlődés egyik záloga.

A pedagógus innovációs tevékenysége elemzése kapcsán tudatosan gondolja át a kihívást jelentő problémát, a megoldás célját, a célt támogató új pedagógiai gyakorlatot és magát a fejlesztés folyamatát.

Az átgondolás, elemzés főbb irányai:

- ✓ az innovációt szükségessé tevő helyzet, probléma;
- ✓ az innováció szándéka mögötti pedagógiai célok;
- ✓ az innováció folyamata, a megoldások keresése és támogatói;
- ✓ az innováció eredménye.

Az innováció elemző értékelését segítő kérdések:

- ✓ Melyek az innováció szakmai és személyes indokai, motívumai?
- ✓ Melyek az innováció megindításának körülményei (külső, belső tényezők)? Milyen előkészületeket tett?
- ✓ Mi az innováció tárgyát képező helyzet, probléma elemzése?
- ✓ Mi az innováció célja?
- ✓ Milyen volt az innovációban részt vevők együttműködése?
- ✓ Hogyan zajlott az innováció bevezetése (fejlesztési terv, feltételek megteremtése)?
- ✓ Hogyan zajlott az innováció kivitelezése: megoldások kipróbálása, tapasztalatok elemzése, korrekciós lehetőségek?
- ✓ Milyen volt az innováció fogadtatása (nevelőközösség, szülők, tanulók között)?
- ✓ Milyen sikerek, nehézségek voltak az innováció során? Eredményes volt az innováció?
- ✓ Milyen fórumokon osztotta meg az innovációt? Milyen fórumokon szeretné a későbbiekben megosztani? Milyen az innováció fenntarthatósága?

Példa az innovációról való gondolkodást támogató, fejlesztő kérdésekre:

- ✓ Mi motiválja általában a felnőtteket a tanulásra, illetve speciálisan Önt?
- ✓ Készítsen egy listát a szakmai fejlődési élményeiről, tapasztalatairól, melyek a legnagyobb befolyással voltak az Ön tanítására és diákjainak tanulására. A listából kiindulva, hogyan támogatná a tanárokat, hogy elköteleződjenek egy folyamatos szakmai fejlődés iránt?
- ✓ Az Ön véleménye alapján milyen előnyei vannak az egyén által irányított szakmai fejlesztésnek?
- ✓ Ha Ön írná meg a saját fejlesztési naplóját, milyen információkat lenne fontos belevenni, hogy segítse céljai elérésében?
- ✓ Önnek, mint tanárnak, az intézmény tagjai hogyan tudnának segíteni?
- ✓ Gondolja végig tanítási tevékenységét: meg tud nevezni olyan aktuális problémákat, gondokat, amelyek megoldásában megakadt? Készítsen ezekről listát!
- ✓ Mint tapasztalt pedagógus mit gondol, milyen hatásai vannak a kutatásnak a hétköznapi tanítási folyamatra? Van kapcsolat a kettő között? A tanárok által végzett kutatás Ön szerint hasznosabb? Miért, vagy miért nem?
- ✓ Tanárként feladata, hogy diákjairól adatokat, információkat gyűjtsön. Készítsen listát, milyen típusú adatokat (formális és informális) gyűjt össze egy átlagos tanítási héten.
- ✓ Előfordult-e valaha, hogy egy kollégájával próbált újszerűen megoldani egy problémát, amely hétköznapi tanítási helyzetben merült fel? Milyen tapasztalatai vannak róla, melyek az előnyei és hátrányai?

(NOLAN JR.–HOOPER 2011)

A TANULÓK VISSZAJELZÉSEINEK GYŰJTÉSE

A reflektív gondolkodás során szükségszerűen a saját szempontrendszerünk és nézőpontunkat érvényesítjük. Ezzel kapcsolatban nem az a legfőbb probléma, hogy szubjektíven ítélnéljük meg az egyes pedagógiai helyzeteket, hanem az, hogy egyféle kognitív és érzelmi „csőlátással” tudjuk csak szemlélni a történéseket. A reflektivitás egyik legfontosabb jellemzője és támogatója a nézőpontok gazdagsága, az eltérő szempontrendszerek érvényesítése az elemzésben. Ezért is nélkülözhetetlen, hogy a reflektív gondolkodás során megfontoljuk kollégáink és a tanulók (esetleg szülők) észrevételeit, szempontjait is. Megosztottak a pedagógusok a tanulói vélemények érvényességének megítélésében, mégis a korszerű pedagógusértékelési rendszerek mind tartalmazzák a diákok véleményének figyelembevételét. A reflektív gondolkodás kapcsán nem az a jó kérdés, hogy objektívek-e a tanulói

vélemények, hanem az, hogy reflektív helyzetként tudjuk-e kezelni a diákok megítélését saját pedagógiai munkánkra vonatkozólag. Ha elfogadjuk, hogy a tanulók megállapításai bizonyos értelemben igenis érvényesek (ők az egyetlen szereplők, akik minden óránkon jelen vannak) és hasznosak számunkra, akkor nem azt kérdezzük, hogy szeretnek-e a diákok, vagy, hogy igazuk van-e, hanem azt, hogy miként tudjuk felhasználni a tanulók nézőpontját a pedagógiai munkánk fejlesztéséhez, tökéletesítéséhez.

Néhány példa a tanulók véleményének feltárására alkalmas eszközre:

Az első példa a következőképpen kezdődik:

Ez a tanár véleményem szerint...

1. ...kiválóan tudja a tárgyát (jól tud angolul/németül, nagyon ért a matematikához stb.).
2. ...jól tud fegyelmet tartani.
3. ...láthatóan élvezettel, lelkesen tanít.
4. ...meg tudja szeretetni a tantárgyát a tanulókkal.
5. ...ritkán hiányzik.
6. ...az órákra pontosan érkezik, és pontosan fejezi be őket.
7. ...nyilvánvalóan készül az órára.
8. ...a rendelkezésre álló időt hasznos munkával tölti ki.
9. ...magas, de teljesíthető követelményeket támaszt a tanulókkal szemben.
10. ...ideális légkört teremt az órán a munkához.
11. ...érdekes és/vagy nyilvánvalóan hasznos órai feladatokat alkalmaz.
12. ...ésszerű mennyiségű és jellegű házi feladatot ad.
13. ...a számonkérésben igazságos és kiszámítható.
14. ...a dolgozatokat elfogadható idő alatt kijavítja.
15. ...a diákokat partnerként kezeli a munkában; véleményüket kikéri/meghallgatja.
16. ...egyenlően kezeli a diákokat, nem kivételez.
17. ...a diákokra mint egyénekre is tud figyelni.
18. ...kiszámítható, viselkedése nem pillanatnyi hangulatától függ.
19. ...olyan tanár, akinek a tantárgy tanulásával kapcsolatos tanácsaiban megbízok.
20. ...olyan ember, akinek a véleménye nem tanulmányi ügyekben is mérvadó.
21. ...kiváló tanár; az iskola büszke lehet rá.

(KIRÁLY 2004)

A diákok véleményét, javaslatait egyszerű eszközökkel is megismerhetjük, egy ilyen rövid kérdőív kitöltéséből is visszajelzést kaphatunk arról, hogy diákjaink mit gondolnak a tanórákról:

Diákok véleménye a tanórákról

3 dolog, amit szerettek az órákban	
☺	
☺	
☺	
3 dolog, amit megváltoztatnék az órákban	
1.	
2.	
3.	
Egy javaslat a tanárnak:	

Forrás: FOORD 2009: 41 alapján.

Az alábbi eszköz segítségével a tanulók megoszthatják a pedagógussal, mennyire tartották hasznosnak az órai feladatokat, illetve mennyire élvezték azokat.

Diákok véleménye a tanórai feladatokról

Órai történések/ feladat	Mennyire volt hasznos? (0–3)	Mennyire volt élvezetes? (0–3)	Megjegyzés
1. feladat			
2. feladat			
3. feladat			
4. feladat			

Forrás: FOORD 2009: 42.

Az alábbi kérdőív a tanítási tevékenység differenciáltabb elemzését teszi lehetővé a tanulói visszajelzések felhasználásával. Célzott visszajelzésekérés esetén használhatjuk a kérdőív egy adott részletét is.

14. táblázat

Visszajelzés tanáromnak

- 1: Nem értek egyet
2: Egyetértek
3: Erősen egyetértek

Tanulási célok és visszajelzések				
1.	A tanárom egyértelműen elmondja, mit kell megtanulnom a tanórákon.	1	2	3
2.	A tanárom foglalkozik azzal, hogy egyes részeknél hogyan teljesítek (hogy megy).	1	2	3
3.	A tanárom észreveszi, amikor jól teljesítek.	1	2	3
Szabályok és procedúrák				
4.	A tanárom elmondja, hogy milyen viselkedést vár tőlem a tanórákon.	1	2	3
5.	A tanterem tanuláshoz van berendezve. / A tanterem a tanulás elősegítéséért van berendezve.	1	2	3
Új információ				
6.	A tanárom elmondja, melyik információ fontos.	1	2	3
7.	A tanárom megkér, hogy dolgozzak a csoportban, amikor új információkat tanulok.	1	2	3
8.	A tanárom segít végiggondolni a már meglévő tudásomat a témával kapcsolatban.	1	2	3
9.	Egyszerre csak kisebb egységekben tanítja a tanárom az új tananyagot.	1	2	3
10.	Tanárom időt hagy, hogy végiggondoljam, amit megtanultam.	1	2	3
11.	Tanárom segít olyan ismereteket is elsajátítani, amiket a tanórákon nem tanított meg.	1	2	3
12.	A tanárom meg szokott kérni, hogy egyéb eszközök (képek, diagramok stb.) segítségével mutassam be, amit megtanultam.	1	2	3
13.	A tanárom olyan kérdéseket tesz fel, amelyek segítenek végiggondolni a tanulási folyamataimat (az eredetiben csak „tanulásom” van).	1	2	3

Az új ismeretek/tananyag gyakorlása, elmélyítése				
14.	A tanárom segít felidézni, amit már megtanultam.	1	2	3
15.	A tanárom elvárja, hogy az osztályában tanuló diákok segítsék egymást a tanulás során.	1	2	3
16.	A tanárom olyan házi feladatokat ad, amik segítenek tanulni.	1	2	3
17.	A tanárom segít végiggondolni, hogy egyes ismeretek miben hasonlítanak és különböznek egymástól.	1	2	3
18.	A tanárom megkér, hogy keressek hibákat az új információiban.	1	2	3
19.	A tanárom megkér, hogy gyakoroljam a dolgokat újra meg újra, amíg jó nem leszek benne.	1	2	3
20.	A tanárom megkér, hogy gondoljam végig, mi az, amit félreértettem, vagy mi az, amit még nem értek teljesen.	1	2	3
A tudás alkalmazása				
21.	A tanárom megkér, hogy a problémákat csoportban oldjuk meg.	1	2	3
22.	A tanárom megkér, hogy becsléseket/jóslatokat fogalmazzak meg, majd teszteljem, vizsgáljam meg azokat, hogy igazak-e.	1	2	3
23.	A tanárom mindig segíteni akar és vezet engem.	1	2	3
Elkötelezettség				
24.	A tanárom észreveszi, amikor nem érdeklődöm aziránt, amit éppen tanít.	1	2	3
25.	A tanárom érdekessé és vidámmá teszi a tanulást.	1	2	3
26.	A tanárom azt akarja, hogy mindenki részt vegyen a tanóra-megbeszélésben.	1	2	3
27.	A tanárom megkér, hogy mozogjak az órán (körbejárjak).	1	2	3
28.	A tanárom mozgásban tartja az osztályt.	1	2	3
29.	A tanáromat érdeklí, amit tanít nekünk.	1	2	3
30.	A tanárom bátorít, hogy a másikat tisztelve, kinyilvánítsam az ellenvéleményemet.	1	2	3

Elkötelezettség				
31.	A tanárom érdeklődik aziránt, hogy mi van velem. (Tudni akar rólam.)	1	2	3
32.	A tanárom érdekes és szokatlan információkat is megoszt a tanultakról.	1	2	3
Menedzsment				
33.	A tanárom mindenről tud, ami az osztályteremben történik.	1	2	3
34.	Következménye van annak, ha a diákok nem tartják be a szabályokat.	1	2	3
35.	A tanárom észreveszi, hogy követem a szabályokat.	1	2	3
Kapcsolatok				
36.	A tanárom tudni akar azokról a dolgokról, amik engem érdekelnek.	1	2	3
37.	A tanárom kedvel engem.	1	2	3
38.	A tanárom kontrollálja önmagát.	1	2	3
Elvárások				
39.	A tanárom úgy gondolja, sikereket érhetek el.	1	2	3
40.	A tanárom elvárja, hogy bonyolult kérdéseket megválaszoljak.	1	2	3
41.	A tanárom megkér, hogy elmagyarázzam, megosszam a gondolataimat, amelyek a kérdésekre adott válaszaim mögött vannak.	1	2	3

Forrás: MARZANO 2012: 63–66.

Mellékletek

|

1. SZÁMÚ MELLÉKLET

A Karrier Portfólió Program készségmátrixa

Készségek	Tapasztalatok				
kommunikáció	munka / gyakornokság	kurzusok / képzések	önkéntes munka	tagságok / tevékenységek	érdeklődési kör / élettapasztalat
kreativitás	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt
kritikai gondolkodás	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt
vezetés	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt
életvezetés	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt
társadalmi felelősségvállalás	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt
csapatmunka	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt
technikai / tudományos	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt	hozzáad/szerkeszt

Forrás: REARDON–LUMSDEN–MEYER 2005.

2. SZÁMÚ MELLÉKLET

A reflektív gondolkodás szintjei

4: Majdnem mindig 3: Általában 2: Alkalmanként 1: Ritkán

1.	Be tudok azonosítani egy problémás szituációt.	4	3	2	1
2.	A problémát a tanulók szükségleteire alapozva vizsgálom meg.	4	3	2	1
3.	Bizonyítékokat keresek, a döntésemet cáfolja vagy megerősíti.	4	3	2	1
4.	Etikai kontextusban vizsgálom a döntéseimet.	4	3	2	1
5.	Előre megtervezett módon közelítem meg a problémamegoldást.	4	3	2	1
6.	Intuitívan oldom meg a problémákat.	4	3	2	1
7.	Kreatívan értelmezem a helyzetet.	4	3	2	1
8.	Cselekedeteim változnak a szituáció kontextusához alkalmazkodóan.	4	3	2	1
9.	Egy kialakított rutinnal érzem magam biztonságban.	4	3	2	1
10.	Az értékek iránt elkötelezett vagyok (pl. minden diák képes tanulni).	4	3	2	1
11.	Reagálok a tanulók oktatási szükségleteire.	4	3	2	1
12.	Felülvizsgálom saját céljaimat és cselekedeteimet.	4	3	2	1
13.	Rugalmasan gondolkodom.	4	3	2	1
14.	Megkérdőjelezem általában a dolgokat.	4	3	2	1
15.	Kollégáim véleményét tevékenységgemmel kapcsolatban meghallgatom.	4	3	2	1
16.	Gyakran használok fel innovatív ötleteket.	4	3	2	1
17.	Külön fókuszálók az adott óra témájára.	4	3	2	1
18.	Úgy gondolom, nem csak egy jó gyakorlat van a tanításban.	4	3	2	1
19.	Rendelkezem a szükséges képességekkel, hogy eredményes pedagógus legyek.	4	3	2	1

20.	Rendelkezem a szükséges ismeretekkel, hogy eredményes pedagógus legyek.	4	3	2	1
21.	Folyamatosan alakítom a „tanítási gyakorlatomat”, hogy a diákok igényeihez közelebb legyem.	4	3	2	1
22.	Feladataimat elvégzem.	4	3	2	1
23.	A fogalmakat, a mögöttes értelmüket, a hozzájuk kapcsolódó képességeket, folyamatokat megértem.	4	3	2	1
24.	Figyelembe veszem a „jó gyakorlat” szociális hatásait.	4	3	2	1
25.	Hosszú távú célokat tűzök ki.	4	3	2	1
26.	Cselekedeteimet monitorozom/felülvizsgálom.	4	3	2	1
27.	Értékelem tanítási hatékonyságomat/eredményességemet.	4	3	2	1
28.	Tanítványaim találkoznak oktatási céljaimmal, az értékelés során.	4	3	2	1
29.	Rendszeresen használok reflektív naplót.	4	3	2	1
30.	Akciókutatás iránt elkötelezett vagyok.	4	3	2	1

Számolja össze, melyik indikátort hány alkalommal karikázta be!

Indikátor 4 × _____ = _____

Indikátor 3 × _____ = _____

Indikátor 2 × _____ = _____

Indikátor 1 × _____ = _____

Összesen: _____

Kiértékelés:

Technikai szint: 75 alatt

Kontextuális szint: 75–104 pont

Dialektikus szint: 104–120 pont

3. SZÁMÚ MELLÉKLET

Reflektív kérdőív

1. Mit jelent az Ön számára a tanári munkában az elemzőképesség? Kérem, határozza meg a fogalmat!

.....

2. Fontos lenne korábbi tevékenységem elemzése a

- tervezés során
- közvetlenül az óra után
- egy-egy tematikus egység lezárása után
- az ellenőrzés tervezésekor
- egy-egy ellenőrző óra eredményei kapcsán
- amikor új osztályt kapok
- amikor valamilyen oktatási probléma merül fel az osztályban
- amikor egy tanulóval kapcsolatban merül fel tanítási probléma
- amikor nevelési probléma, konfliktus merül fel

A fontosságot 1–7-ig terjedő skálán jelezzék: soha mindig

3. A mindennapi gyakorlat során korábbi tevékenységem elemzésére, átgondolására sor kerül:

- tervezés során
- közvetlenül az óra után
- egy-egy tematikus egység lezárása után
- az ellenőrzés tervezésekor
- egy-egy ellenőrző óra eredményei kapcsán
- amikor új osztályt kapok
- amikor valamilyen oktatási probléma merül fel az osztályban
- amikor egy tanulóval kapcsolatban merül fel tanítási probléma
- amikor nevelési probléma, konfliktus merül fel

Az előfordulás gyakoriságát 1–7-ig terjedő skálán jelezzék: soha mindig

4. A rendszeres önelemzést nem teszi lehetővé az:

- időhiány
- túlterheltség
- a magas osztálylétszám
- a segítségkérés lehetőségének hiánya

- az elemzési szempontok, módszerek hiánya
- más jellegű problémák:

.....

Az állításokkal való egyetértés jelzése 1–7-ig terjedő skálán:
nem értek vele egyet teljes mértékben egyetértek.

5. Kérem, sorolja fel, hogy Ön szerint milyen funkciói vannak általában a pedagógus önelemző tevékenységének. Minden felsorolt funkció mellett 1–7-ig terjedő értékponttal jelölje, hogy az Ön gyakorlatában ezek a funkciók milyen mértékben érvényesülnek!

- | | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

6. A tanítással kapcsolatos sikereimről beszélgetni szoktam:

- szakos kollégáimmal
- barátaimmal, vagy családommal
- az iskola elismert, tapasztalt tanárával
- az iskola vezetőivel
- mással:

1 2 3 4 5 6 7 (soha mindig)

7. A tanítással kapcsolatos kudarcaimról beszélgetni szoktam:

- szakos kollégáimmal
- barátaimmal, vagy családommal
- az iskola elismert, tapasztalt tanárával
- az iskola vezetőivel
- mással:

1 2 3 4 5 6 7 (soha mindig)

8. Tanácskéréssel szoktam fordulni:

- szakos kollegáimhoz
- barátaimhoz, vagy családomhoz
- az iskola elismert, tapasztalt tanárához
- az iskola vezetőihez
- az iskolai munkaközösség vezetőjéhez
- a kerületi szaktanácsadóhoz, vagy a kerületi munkaközösség-vezetőhöz
- más szakemberhez

1 2 3 4 5 6 7 (soha mindig)

9. Mikor érzi sikeresnek az óráját?

.....

10. Mikor érzi eredményesnek az óráját?

.....

11. Ha óraelemzési szempontsort kellene kidolgoznia, milyen szempontokat tartana fontosnak? Kérem, a fontosság mértékét 1–7-ig terjedő pontszámokkal jelölje!

.....

12. A saját tevékenységem elemzése során megfogalmazott következtetéseket a későbbi munkámban érvényesítem. Karikázza be a megfelelő értékpontot!

1 2 3 4 5 6 7 (soha mindig)

13. Saját tevékenységem elemzése során megfogalmazott következtetéseket sok esetben nincs lehetőségem érvényesíteni. Karikázza be a megfelelő értékpontot!

1 2 3 4 5 6 7

14. Tevékenységem elemzésekor a tanulók reakcióit veszem figyelembe.

1 2 3 4 5 6 7

15. Tevékenységem elemzésekor a tanulók teljesítményét veszem figyelembe.

1 2 3 4 5 6 7

16. Tevékenységem elemzésekor saját sikeremet veszem figyelembe.

1 2 3 4 5 6 7

17. Tevékenységem elemzésekor kollégák véleményét veszem figyelembe.

1 2 3 4 5 6 7

18. Tevékenységem elemzésekor átgondolom a megoldásra váró probléma okait.

1 2 3 4 5 6 7

19. Tevékenységem elemzésekor átgondolom a korábbi, hasonló problémahelyzetek megoldásait.

1 2 3 4 5 6 7

20. Tevékenységem elemzésekor átgondolom az új helyzet egyedi jellegzetességeit.

1 2 3 4 5 6 7

21. Tevékenységem elemzésekor, problémahelyzetben általában többféle megoldási módot gondolok át.

1 2 3 4 5 6 7

22. Problémahelyzet megoldásakor átgondolom a szándékolt következményeket.

1 2 3 4 5 6 7

23. Problémahelyzet megoldása előtt átgondolom a nem szándékolt, de lehetséges következményeket.

1 2 3 4 5 6 7

24. Sikernek, megerősítésnek érzem, ha:

- a gyerekek jól érzik magukat az órán
- én jól érzem magam az órán
- jól sikerül a számonkérés eredménye
- az igazgató megdicséri az órát
- szakos kollégám megdicséri az órát
- szeretnek a tanítványaim
- szeretik a tantárgyamat a gyerekek
- nincs bukás az osztályomban
- a tanulmányi versenyen az én tanítványom ér el jó helyezést
- ha úgy érzem, mindent megtettem a sikeresség érdekében

1 2 3 4 5 6 7 (legkevésbé leginkább)

25. Elfogadom a kritikai észrevételeket a tanításommal kapcsolatban, ha:

- a gyerekek fogalmazzák meg
- a szülők fogalmazzák meg
- szakos kolléga fogalmazza meg
- munkaközösség fogalmazza meg
- igazgató fogalmazza meg
- szakfelügyelő fogalmazza meg

1 2 3 4 5 6 7 (legkevésbé leginkább)

26. Milyen szempontokat gondol át, amikor az óráját tervezi?

.....

27. Milyen szempontokat gondol át, amikor ellenőrző dolgozatot állít össze?

.....

28. Az óráim után átgondolom, hogy:

- feszült voltam
- magabiztos voltam
- tanításom változatos volt

- a gyerekek érdeklődését sikerült-e felkeltenem
- türelmes voltam
- hangszínem, hangerőm megfelelő volt
- az óra előkészítése megfelelő volt
- az óra szervezettsége megfelelő volt
- magyarázatom érthető volt
- a kérdéseim minőségét, hatását...
- a tanulók hozzászóltak-e
- a tanulók milyen kérdéseket fogalmaztak meg
- a tanulók fegyelmezettek voltak
- a tanulók értették az órán elhangzottakat
- a tanulók értékelése egyénre szabott volt
- a gyenge képességű tanulók megfelelően haladtak
- a kiemelkedő képességű tanulók megfelelően haladtak
- a tanulók önálló tevékenységére volt lehetőség
- az óra légköre, hangulata jó volt
- az órán a fegyelem megfelelő volt
- az óra időbeosztása, tempója megfelelő volt
- egyéb:

1 2 3 4 5 6 7 (mindig soha)

29. Általában mennyire elégedett saját önelemző tevékenységével?

1 2 3 4 5 6 7 (nagy mértékben a legkevésbé sem)

30. Általában mennyire elégedett azzal, ahogyan későbbi tevékenységét elemző gondolkodása kapcsán változtatja?

1 2 3 4 5 6 7

31. Általában mennyire érzi sikeresnek saját tanítási tevékenységét?

1 2 3 4 5 6 7

32. Kérem, fogalmazza meg, hogy mennyiben, milyen módon segíthetné az Ön további munkáját a reflektív-önelemző gondolkodás módszer alkalmazása.

.....

4. SZÁMÚ MELLÉKLET

Milyennek szeretné látni a tanulót, amikor elhagyja az iskolát?

Személyes tulajdonság	Ismeret	Készség – képesség

Forrás: RAPOS 2010: 78.

5. SZÁMÚ MELLÉKLET

Miből tanulunk – hogyan tanulunk?

Mit gondolunk, mennyit tanulunk abból, hogy:

- ✓ ... % megfigyeljük és meghallgatjuk,
- ✓ ... % elmagyarázzuk másoknak,
- ✓ ... % elolvassunk valamit,
- ✓ ... % beszélgetünk róla másokkal,
- ✓ ... % meghallgatunk valamit,
- ✓ ... % a tapasztalatainkból,
- ✓ ... % megfigyelünk valamit?

Az én óráimon:

- ✓ ... % megfigyeljük és meghallgatjuk,
- ✓ ... % elmagyarázzuk másoknak,
- ✓ ... % elolvassunk valamit,

- ✓ ... % beszélgetünk róla másokkal,
- ✓ ... % meghallgatunk valamit,
- ✓ ... % a tapasztalatainkból,
- ✓ ... % megfigyelünk valamit.

Egy kis becslés:

- ✓ 10% elolvassunk valamit,
- ✓ 20% meghallgatunk valamit,
- ✓ 30% megfigyelünk valamit,
- ✓ 50% megfigyeljük és meghallgatjuk,
- ✓ 70% beszélgetünk róla másokkal,
- ✓ 80% a tapasztalatainkból,
- ✓ 95% elmagyarázzuk másoknak.

Forrás: LÉNÁRD 2009.

6. SZÁMÚ MELLÉKLET

Egyetértünk?

János:

Nem értem, hogy a tanulók közötti különbség kérdését miért kell túlbonyolítani. Vannak lusta és szorgalmas gyerekek, vannak jó és rossz képességűek. Mivel nem szeretnék kivételezni, ezért mindenkinek egyformán tanítok, így azt mindenki saját képességei szerint hasznosítja. Nekem az a feladatom, hogy egyforma esélyeket teremtek a tanuláshoz. A jobb úgymint jobb lesz, a rosszabb képességű pedig úgymint rosszabb, hiszen nem vagyunk egyformák.

Judit:

Bizony nem! Sőt, szerintem nem csak lusta és szorgalmas, meg jó és rossz képességű diák van, hanem még vagy százféle. Például lassan és gyorsan dolgozó, aztán jó memóriájú, meg jó problémamegoldó. Sokáig sorolhatnám. Meg aztán olyan tanuló is van, aki az egyik órán ilyen, a másikon meg másféle. Ezért aztán tényleg jó volna egyenlő esélyeket biztosítani a tanuláshoz. Csakhogy ez sokaknak más és más. Egy lassabban gondolkodónak akkor adsz egyenlő esélyt, ha több időt kap. A tehetségesnek meg akkor, ha nem kell unatkozva ülnie a régen elkészült feladat felett. Azt, hogy ki lesz jobb, nem tudom. Talán mindenki jobb lehet a saját kategóriájában, ha abban indulhat. A hosszútávúfutó hiába világklasszis, ha a sprint számba nevezed...

János:

Ha csak olyan különbségek léteznek, hogy ki a gyorsabb és ki a lassúbb, akkor nincs gond. Aki gyorsabban elkészül, annak adok pluszfeladatot, amíg a többiek lassan dolgoznak. Akik lemaradnak, azok meg majd bepótolják otthon házi feladatként. Egyenlő esély van a feladatok megoldására. Miért adnék valakinek duplaannyi időt?! A többiek azt fogják mondani, hogy kivételezek! Egyébként sincs százféle tanuló, mert vagy meg tudja csinálni, vagy nem. Vagy együtt tud dolgozni velünk, vagy nem. Vagy gyorsabb, vagy lassabb. Ennek alapján kétféle lehet, de százféle nem. Az óra nem hosszútávúfutás vagy sprint, hanem közös futás. Mivel egy osztályba tartoznak, igazodniuk kell a többiekhez. Ha ez nem megy, akkor menjenek másik osztályba. A jobbakat nem kell, hogy lehúzzák a többiek, a rosszabbakkal pedig foglalkozzon az, akinek van hozzá türelme. Egy osztályban egyedül vagyok bent tanárként, és csak egyféléképpen tudok tanítani.

Judit:

Ez a közös futás, ez tetszik! Csak kicsit másképp képzelem. Szerintem nem egymás mellett futnak, hanem inkább valamiféle csapatjátékot játszhatnak.

Ott is mindenki mást tud, ebből áll össze a csapat. Mivel mást tudnak, más is a feladatuk, és ezért másképp is készülnek. Nem érdekes, hogy például egy sportedzésen egyetlen edző meg tudja ezt oldani. Azok mondják csak, hogy kivételezik a tanár, akivel ezt soha nem tette. A mi beszélgetésünk szempontjából tehát az fog reklamálni, aki soha nem kapott egyéni lehetőséget valamiben. Időben, feladatban...

Az, hogy egyféléképpen tanítani, az mit jelent? Egy módszert alkalmazni? Egyféle gyereknek belőni a tananyagot? Egyféle feladatot gyakoroltatni?

János:

Tőlem készülhetnek másképp, tudhatnak másképp, de a tanterv az mindenkinek ugyanaz, a követelmények pedig egységesek. Lehet csapatban, az egyéni különbségeket kihasználni, de végül a megmérettetés mindenkinek ugyanaz. Ha minden gyereknek egyéni lehetőséget kellene adnom, akkor hogyan tartanék órát? Mindenki nem tudok egyéniileg foglalkozni! Mindenkinek nem tudok személyre szabott egyéni feladatot adni. Az általam tanított osztályokba átlagosan 25 gyerek jár, összesen 6 osztályban tanítok. Minden gyerekkel nem tudok külön foglalkozni, örülök, hogy a nevüket meg tudom jegyezni. Mindig mindenkinek egyéni feladatot adni, ami éppen neki megfelelő, az lehetetlen. Nem vagyok magántanár. Neki is alakulnia kell a többiekhez. Nem egyféle gyerekhez szabom az anyagot, hanem az átlaghoz. Így mindenki jól jár, és egyforma esélyt kap.

Judit:

Nem az ellen érveltem, hogy a megmérettetés ne legyen ugyanaz. Csak azt mondtam, hogy a felkészülés lehetne kicsit más és más. Nekem volt ezzel kapcsolatban egy alapvető élményem, hogy miközben azt tanácsoljuk, hogy csendben, nyugodtan ülve érdemes tanulni, volt olyan ismerősöm, akinek a kisfia gyűrűhintán lengve tanulta a szorzótáblát. Mert ugye ő elsősorban a ritka motoros tanulási típusba tartozik. Nehogy azt írj, hogy ezt az iskolában nem lehet. Persze, hogy nem. Ez csak példa volt arra, hogy milyen sokféleképpen tudunk jól tanulni.

És azt sem állítom, hogy minden órán, mindenki másként kellene dolgozni. Ez lehetetlen és nem is szükséges. Jártam egyszer egy iskolába, ahol a közös munka, tanári magyarázat után a gyerekek önállóan dolgoztak. Amíg mindenki törte a fejét, a pedagógus „kiemelt” 2-3 gyereket, akikkel ő tanult a sarokban. Kérdeztem, hogy mi alapján választja ki őket. Azt mondta,

hogyan az alapján, amiben különböznek a többiektől. Néha a tehetségeseket, néha a kapkodókat, máskor meg a nehezen fogalmazókat.

Elfogadom, ha értem, hogy ki az az átlag, akihez szabjuk a tanítást. Léteznek „állatorvosi” tanulók, akinek minden tanulási sajátossága valamiféle közepes, bejósolható szinten van? Ha van ilyen, akkor azt mutogatni kellene a didaktika tankönyvekben!

János:

Ha más a felkészülés, akkor hogyan lehet ugyanaz a megmértetés? Ez nem lenne igazságos. Egyébként pedig nekem mindegy, hogy hogyan tanulj meg az anyagot, a lényeg az, hogy tudja. Nekem az a dolgom, hogy elmondjam neki, neki pedig az, hogy megértse és megtanulja. Nem tudok mit kezdeni azzal, hogy ő különféleképpen tanul. Az iskolában tanuljon mindegyik ugyanúgy, hogy rendesen tudjunk dolgozni. Átlagos tanuló biztos kevés van, de csak kell egy viszonyítási alap, hogy mennyire legyen nehéz, amit tanítunk, vagy mennyire haladjunk gyorsan. Volt már olyan is, amikor egy továbbképzésen a nívócsoportokról tanultunk. Elsőre nagyon megörültem neki, hogy végre, a jobbakat elviszik egy nívósabb csoportba, de kiderült, hogy nem erről van szó.

A gyerekeket a képességeik szerint csoportokba kellett osztani, és különböző szintű feladatokat kellett nekik kitalálni. Nekem volt három padosorom, meg is lett a három csoport. Ez nem volt olyan rossz megoldás, mert így mindig tudtam, hogy ki hova tartozik. Pont félév kezdete volt, megcsináltuk az új beosztást, és mindenki tudta, hogy hol a helye. Még azt is megtettem, hogy különböző színű lapokra osztottam ki a feladatokat. Így elég egyszerű volt figyelembe venni a különbségeket.

Judit:

Próbáljuk megérteni, hogy többek között épp abban különböznek, hogy miképp értik meg a tananyagot. Nem hiszem, hogy a megértés a tanuló dolga egyedül! Ha mi „csak” elmondjuk, akkor ezt lehetne üres teremben is, vagy mondjuk e-mailben! Nem?

A három padosor és a hozzá illő színes papírok nagyon szépek és főleg rendezettek lehetnek. Kívánom neked, hogy egyszer ültessenek le így egy továbbképzésen, lehetőleg a „gyenge” padosorba, és megszavazok egy jó kis barna lapot is hozzá. Amúgy nincs bajom a képesség szerinti csoportokkal sem, csupán dilemmáim vannak: ha leültettük a „közepesek” közé, meddig marad ott? Aztán, ha jól elmondtuk és demonstráltuk is, hogy közepes, akkor miért akarna jobb lenni? Persze nem is lehet jobbnak lenni, hiszen a másik padosor már betelt... Milyen képességek mentén tudjuk alaposan szétválogatni őket? Merthogy a tanulás mögött számtalan képesség, részképesség húzódik meg. Melyik a fontosabb?

János:

Érdekes, a gyerekek nem mondták, hogy bajuk lenne a padosorokkal, meg a színes lapokkal. A szétválogatás nem is olyan bonyolult. Egy tanár, aki már régóta tanítja a gyereket, pontosan tudja, hogy ki milyen képességű. Lehet, hogy ez sok dologból áll össze, de végül egy gyerekben jelenik meg. Egy tapasztalt tanár 1-2 tanóra után tudja, hogy a gyerek milyen képességű. Miért, hogyan kellett volna őket csoportosítanom a félév elején? A jegyeik alapján? Egy időben azt is csináltam, hogy akit nem érdekelt az anyag, azt hátraül tettem. Ez is különbség, mégpedig nem is kis különbség a gyerekek között. A többivel elől jól lehetett dolgozni. Figyelembe vettem az érdeklődésüket, azt tapasztaltam, hogy ez fontos.

Judit:

Nem válaszoltál! Az, hogy egy gyerekben jelenik meg, ez annál bonyolultabbá teszi a helyzetet, hiszen a sokféle képesség-összetevő egyedi, sajátos módon összegződik. Még hogy egy-két óra alatt?! Ezt én nem tapasztaltnak nevezném, hanem valami egészen másnak... Kísértetiesen hasonlít az előítéletre, bár ahhoz talán még egy óra sem kell. No, így lesznek kezelhetetlen csodabogarak azok a gyerekek, akikről felnőttkorukban kiderül, hogy igen tehetségesek.

Egyébiránt a hátraültetés nem az érdeklődés alapján történő differenciálás, hanem az érdektelenség alapján, amiben talán a tanárnak is szerepe van.

János:

Hát nem győztél meg. Lehet, hogy a gyerekek különböznek, de én csak egyféleképpen tudok tanítani, mert mindenkinek egyforma esélyt szeretnék adni. Nem lehet egyénre szabott oktatás, amikor olyan sokan vannak egy osztályban. Nem lehet mindig mindenkinek az érdeklődése, meg a kedve szerint tanítani. Meg kell találni egy arany középutat, ami mindenkinek jó.

Judit:

Én sem tudok százféléleképpen tanítani, nekem is rengeteg kérdésem van. Azt gondolom, az egy szemléletbeli kérdés, hogy mi felé törekszünk. Nekem fontos, hogy sokféle lehetőséget sokféleképpen segítsék, vagy fordítva: nagyon sajnálnám, ha „elsikkadna” valaki azért, mert nem az átlaghoz tartozik.

Forrás: OLLÉ-SZIVÁK 2006: 94.

7. SZÁMÚ MELLÉKLET

Hogyan értékelek?

Fontos számomra	Állítások	Jellemző a gyakorlatomra
1 2 3 4	Az értékelési eljárásaim minden tanuló számára lehetőséget teremtenek, hogy megtudja, mit ért, mire képes.	1 2 3 4
1 2 3 4	Értékelésem segít megérteni a diákoknak, hogy mit tudnak, s egyben azonosítani azt is, hogy miben kell fejlődniük, illetve miképp tegyék azt.	1 2 3 4
1 2 3 4	A követelmények a tantárgy, a témák szintjén és tanulási folyamat esetében is pontosan körülhatároltak, így az értékelésem ezekre alapozhat.	1 2 3 4
1 2 3 4	Az értékelésem kapcsolatban van a tantervi követelményekkel.	1 2 3 4
1 2 3 4	Általánosan jellemző, hogy a tanulási célokat megbeszélem a diákokkal.	1 2 3 4
1 2 3 4	Az értékelési gyakorlatom támogatja a tanulást.	1 2 3 4
1 2 3 4	A diákok tanulmányairól, eredményeiről szóló értékelést megbeszélem a szülőkkel, azonosítjuk, hogy a diáknak kitől milyen támogatásra van még szüksége.	1 2 3 4
1 2 3 4	A diákok részesei az értékelésnek ön- vagy társértékelés formájában.	1 2 3 4
1 2 3 4	A diákokkal együtt dolgozok a tanulás céljainak meghatározásán és elérésén.	1 2 3 4
1 2 3 4	A tanulók tudják, mit tanulnak, és azt is, hogy hogyan.	1 2 3 4
1 2 3 4	A diákoknak rendszeresen van lehetőségük reflektálni és beszélgetni a tanárral és társaikkal tanulásukról, teljesítményükről.	1 2 3 4

8. SZÁMÚ MELLÉKLET

Önértékelő reflexiók

ÖNREFLEXIÓ 1.

Tanórám az előítéletek és sztereotípiák témakörében tartottam, ahol a használandó módszer a drámajáték volt. Összességében sikeresnek értékelem a foglalkozást. Sikerült mindent megvalósítani, amit óra előtt elterveztem, abban a mederben maradtunk, amit kitűztem, valamint reményem szerint a kitűzött célt is teljesítettem, miszerint megtapasztaltattam társaimmal, hogy mennyire kritikus, de ugyanakkor fontos feladata a tanárnak az osztályban ebből adódó konfliktusok kezelése, illetve még jobb esetben a megelőzése.

Az órára való felkészülés

A tanóra való felkészülésben sokat segített az előzetes konzultáció. Finoman akartam kezelni a témát, mivel azt a tapasztalatot hoztam magammal eddigi tanulmányaim során, hogy ezt a témát mindenki félve, felületesen közelíti, megelégedve azzal az üzenettel – ami véleményem szerint úgyse fog mélyen beépülni, pont a felületesség miatt –, hogy a sztereotípiák, előítéletek rosszak, küzdjünk ellenük.

Drámajátékomban a szereplő kártyákat nem volt nehéz kitalálnom, elég volt csak a régi általános iskolás emlékeimre támaszkodnom.

Igazán nagyobb nehézséget csak az óraterv elkészítése jelentette, annak is csak az időgazdálkodás része, hiszen eddig a leghosszabb „óra” 15 perces volt, amit tartottam a mikrotanítás keretében, ezért csak fajsúlyilag rendeltem hozzá az egyes részekhez az időkeretet, meghagyva azt a szabadságot, hogy kicsit túlnyúljunk vagy előbb fejezzük be.

Tanárszerep

Nagyon jól éreztem magam ebben az új szerepben, sikerélményként éltem meg, hogy a kezemben tartom az eseményeket, hiszen az óra előtt ez volt az egyik félelmem, hogy nem sikerül megfelelő kiállást mutatnom, és ezért bohóckodásba fullad az óra. A nyilvános szereplés mindig problémát okozott, de most úgy érzem, nem nyomta rá az izgalom az órára a bélyegét.

Időtartás

Szerencsére sikerült az időkereteken belül maradni, úgyhogy mindenre maradt idő, amit elterveztem. Ez valószínű annak is köszönhető, hogy a végén a megbeszélés részt nagyon rugalmasan kezeltem, hiszen hogyha túl gyorsan fejezném be a játékot, akkor majd többet beszélgetünk, ha elhúzódik valami, akkor kimarad pár tervezett kérdés. Ez nagyban megkönnyítette a dolgomat.

Bevezetés

Társaim nagyon együttműködőek voltak, valamint már régóta ismerjük egymást, így mertek őszintén nyilatkozni arról, hogy mi volt a képeket látva az első gondolatuk. Tudom, hogy ez nagyon „laborkörnyezet”, és hogy egy éles tanítási helyzetben nem biztos, hogy ilyen kezes gyerekekkel találkozunk, főleg egy ilyen kényes témánál, de szerencsére az elbohóckodást itt elkerültük, kiesett a fegyelmezési faktor.

Volt, akit feszélyezett a téma, de igyekeztem nem konkrét személyekre kihegyezni a párbeszédet, hanem mint jelenség szintjén megközelíteni, hogy senki ne érezze azt, hogy „rossz választ adott”, vagy hogy egyedül van azzal, hogy kínosan érintik az ilyen témák.

Drámajáték

Az óra legnehezebb része számomra a drámajáték levezénylése volt. Tapasztalatlan vagyok benne, hisz nem hogy nem vezettem még ilyet, résztvevőként se volt még túl sokszor szerencsém hozzá. Az interneten talált segédletek nyújtottak ugyan valamennyi támpontot, de ahhoz kevesek voltak, hogy magabiztosan álljak a dologhoz. A módszertani ismeretek hiányából származott pár probléma (pl. nem hagytam elég időt a szerepekbe való bevonódásba), de összességében sikerült levezényelnem a jelenetet. Volt ugyan egy kis megakadás, amikor kezdett öncélúvá válni, de egy kizökkentő kérdéssel sikerült átlendülni ezen a ponton.

Megbeszélés

Ennél a pontnál már könnyű dolgom volt, hiszen a kérdésekből egy párbeszéd indult el, amiből nagyon jó gondolatok születtek. Örültem, hogy a többieket megmozgatta a téma és hogy gondolatébresztő volt a foglalkozás. Legnagyobb sikerként ezt emelném ki, hogy sikerült egy olyan órát tartani, ahonnan többet visznek haza a bevezetőben említett „az előítélet rossz” üzenetnél.

ÖNREFLEXIÓ 2.

Elérkezett annak az ideje, amikor csoporttársam, Csaba végzi el az elméleti bevezetést, illetve az értékelést, míg rám hárul a gyakorlat kivitelezése. Mint előző alkalommal, ezúttal is egyeztettem Csabával a legfontosabb dolgokat a témával kapcsolatban, mely *a tanuló* volt. Bizván abba, hogy Csaba

megfelelő elméleti alapokat fog előkészíteni, arra gondoltam, hogy a gyakorlat során a megszerzett és már meglévő tapasztalatokra építve fogunk együtt dolgozni a csoporttal.

A feladatok három részből álltak: első egy metafora-hasonlat, második egy kérdéssor, harmadik egy együtt elvégzendő feladat. A metafora-feladat egyszerű, kis ráhangoló feladat, célja az volt, hogy felkészüljenek a rájuk váró következő egységre. Természetesen „a tanuló olyan, mint...” kifejezés remekül beleillett a koncepcióba. Majd ezt követően következett a második feladat, mely az egész foglalkozás nagy részét ölelte fel. Három csoportra osztottam a társaságot: egy általános, egy középfokú és egy felsőoktatási intézményre. Ennek célja, hogy megvizsgáljuk a kérdések segítségével, hogy a tanulókról alkotott kép, a tanulókról megszerzett tapasztalatok mennyire hasonlítanak, különböznek az adott oktatási szinteken. Mert azt be kell látnunk,

hogy a három intézménytípus között óriási különbségek vannak, és mind-egyik a tanuló más-más életkorában játszik nagyon fontos szerepet. Véleményem szerint nagyon élvezték ezt a feladatrészt, remekül tudtak azonosulni az intézmény tanárszerepével, jól oldották meg a feladatot.

Végül következett az utolsó feladat, ami egy kiáltvány megírása volt. Ennek egyrészt az volt a feladata, hogy összegezze azokat az információkat, amiket megbeszéltünk, másrészt lezárja a gyakorlati részt. Véleményem szerint ezen feladatnál sajnos kevesebb volt az idő, így nem tudtuk teljesen befejezni, amit nagyon sajnálók.

Összességében elmondható, próbáltam olyan feladatokat készíteni, melyek gondolkodtatóak és kooperatívak. Sikerült ezt is véghezvinnem, és külön örülök, hogy a visszajelzésekben is rengeteg pozitív visszacsatolás volt, ami jólesett, és megerősített abban a hitemben, hogy szeretnék pedagógus lenni.

9. SZÁMÚ MELLÉKLET

Mennyire vagyok eredményes az alábbiakban?

- ✓ Részesítsük a tanulót személyes figyelemben!
- ✓ Dicsérjünk hangosan, de a hibát csak az érintettnek mondjuk!
- ✓ Ösztönözzük a diákokat közös munkára!
- ✓ Hagyjuk, hogy a tanulók egymásnak magyarázzanak!
- ✓ A kommunikáció iránya legyen megfordítható!
- ✓ Engedjük, hogy a tanulók legyenek a középpontban!
- ✓ Szorgalmazzuk, hogy értékeljék az órát!
- ✓ Alkalmazzunk különböző tanulási stílusokat!
- ✓ Értékeljük és használjuk fel az ötleteiket!
- ✓ Ne használjuk a „problémás tanuló” megnevezést!
- ✓ Adjunk elegendő időt a gondolkodásra!
- ✓ Vegyük figyelembe az eltérő munkastílust, vérmérsékletet!
- ✓ Irányítás helyett ösztönzés!
- ✓ A diákot ruházzuk fel felelősséggel!
- ✓ Egyéni igényekhez igazított instrukció!
- ✓ A tanulók maguk tervezzék munkájukat!
- ✓ A tanuló választhassa meg a feladatok sorrendjét!
- ✓ A tanulók vegyenek részt az értékelési szempontok kialakításában, reflektálhassanak saját munkájukra!

10. SZÁMÚ MELLÉKLET

Valóban kooperatív?

Kooperatív csoportmunkában zajló tanulás				
Dátum: Csoport:				
	Kiváló	Nagyon jó	Elfogadható	Amatőr megoldás
Csoporttagok részvétele	minden csoporttag elkötelezetten dolgozott	legalább a csoport háromnegyede aktív volt	legalább a csoport fele képviseli és elfogadja a csoport gondolatait	csak egy-két fő aktív a csoportban
Felelősség megosztása	a felelősség egyformán megosztott	a felelősségmegosztás a legtöbb csoporttagot érinti	a felelősségmegosztás a csoport felét érinti	kizárólag egy-két személyhez kötődik bizalom
Az interakciók minősége	egymásra figyelés és konstruktivitás jellemző; a tagok reflektálnak egymás elképzeléseire, megbeszélik gondolataikat	a tagok hozzáértően kommunikálnak; barátságosan beszélgetnek a feladatról	néhányan valós interakciót folytatnak, figyelnek egymásra, néhányan másról beszélgetnek	kevés interakció, rövid párbeszéd, vannak figyelmetlenek vagy rendetlenek
Csoporton belüli szerepek	minden tagnak jól körülhatárolt és elfogadott szerepe van; a csoporttagok végrehajtják az azokhoz rendelt feladatokat	minden tagnak jól körülhatárolt szerepe van, de a szerepek nem tiszták	vannak kijelölt szerepek, de nem koherens és világos a rendszer	nincsenek átgondolt szerepek a csoportban
Egyebek, megjegyzések:				

Forrás: LÉNÁRD–RAPOS 2009: 84.

11. SZÁMÚ MELLÉKLET

Reflexiót segítő kérdések a tanításról való gondolkodáshoz

Tervező kérdés:

Mit fogok tenni, hogy megalapozzam és kommunikáljam az oktatási célokat, rögzítem a tanulók haladását, és elismerjem sikereiket?

1. Általában mit teszek azért, hogy világossá tegyem az oktatási célokat és az értékelés módját?
2. Általában mit teszek azért, hogy egyértelmű legyen a tanulóknak, hogyan értékelem őket (értékelési skála)?
3. Általában milyen módon ismerem el sikereiket?

Tervező kérdés:

Hogyan fogom kialakítani és fenntartani az osztálytermi szabályokat?

4. Mit teszek általában, hogy kialakítsam és fenntartsam az osztálytermi szabályokat?
5. Hogyan rendezem be az osztálytermet, ahol dolgozom?

Tervező kérdés:**Mit teszek azért, hogy a diákok érdemben interakcióba lépjenek az új ismeretekkel?**

6. Mit teszek azért, hogy beazonosítsam a kritikus információkat?
7. Hogyan szervezem a diákok és az új ismeretek interakcióját?
8. Hogyan készítem elő általában az új ismereteket?
9. Hogyan alakítom általában könnyebben emészthető részekké az új tanulási tartalmat?
10. Hogyan segítek általában a diákoknak feldolgozni az új ismereteket?
11. Hogyan segítek általában a diákoknak kidolgozni/feldolgozni az új ismereteket?
12. Hogyan segítek általában a diákoknak megtanulni és felidézni az új információt?
13. Hogyan segítek általában reflektálni a diákoknak saját tanulási tevékenységükre?

Tervező kérdés:**Hogyan fogok segíteni a diákoknak gyakorolni és elmélyíteni az új ismereteket?**

14. Hogyan foglalom össze általában előzetesen a tanulási tartalmakat?
15. Hogyan szervezem általában a tanulókat, hogy gyakorolják és elmélyítsék a tudásukat?
16. Hogyan hasznosítom általában a házi feladatot?
17. Hogyan segítek a diákoknak megvizsgálni a hasonlóságokat és különbségeket az új tananyagban?
18. Hogyan segítek a diákoknak megvizsgálni esetleges hibáikat indoklásukban?
19. Hogyan segítek általában a diákoknak fejleszteni készségeiket, tanulási stratégiájukat, feldolgozási módszereiket?
20. Hogyan segítek a tanulóknak felülvizsgálni tudásukat?

Tervező kérdés:**Hogyan fogom segíteni a tanulókat, hogy az új ismeretekkel kapcsolatos hipotéziseket alkossanak és teszteljenek?**

21. Hogyan segítek általában a diákoknak a komplex kognitív feladatok megoldásában?
22. Mit teszek, hogy elkötelezzem a tanulókat a komplex kognitív folyamatok iránt, mint amilyen a hipotézisalkotás és ellenőrzés is?
23. Milyen módon biztosítom a tanulóknak a feladatok megoldásához szükséges eszközöket, szakirodalmat, segítséget?

Tervező kérdés:**Mit fogok tenni, hogy a tanulók érdeklődését felkeltsem (elköteleződés érdekében)?**

24. Hogy ismerem fel általában, hogy a diákok érdeklődése lankad?
25. Hogyan alkalmazok ismeretterjesztő játékokat?
26. Hogyan növelem általában a válaszok arányát?
27. Hogyan tartom fenn általában a közös munkához szükséges osztálylétkört?
28. Mennyire vagyok lelkes az adott tanulási tartalommal kapcsolatban?
29. Mit teszek azért, hogy barátságos vitát alakítsak ki?
30. Hogyan teremtek általában lehetőséget, hogy a diákok magukról beszéljenek?
31. Általában hogyan mutatok be új, szokatlan információkat, jelenségeket?

Tervező kérdés:**Mit tegyek, hogy észrevegyem, felismerjem a szabályok betartását, vagy annak hiányát?**

32. Mit teszek azért, hogy kézben tartsam a tanórai folyamatokat?
33. Hogyan alkalmazok következményeket akkor, ha a tanulók nem fogadják el a szabályokat?
34. Hogyan ismerem fel általában, hogy a diákok követik a szabályokat?

Tervező kérdés:**Mit tegyek, hogy eredményes kapcsolatot alakítsak ki és tartsak fenn a diákokkal?**

35. Mit teszek általában azért, hogy megismerjem a tanulók érdeklődését és háttérét?
36. Hogyan alkalmazom általában a verbális és nonverbális kommunikációt, annak érdekében, hogy a diákok kedveljenek?
37. Mit teszek azért, hogy objektivitást és önfegyelmet sugározzak?

Tervező kérdés:**Hogyan kommunikálok a magasabb elvárásaimat a tanulók felé?**

38. Hogyan demonstrálok az értéket és tiszteletet az alulmotivált tanulóknak felé?
39. Hogyan teszek fel kérdéseket az alulmotivált tanulóknak?
40. Hogyan értékelem az alulmotivált tanulók helytelen válaszait?

12. SZÁMÚ MELLÉKLET

Reflektálás a pedagógiai kompetenciák fejlődésére

Kompetencia:	Név:	EHA-kód:	Évfolyam:	2012. 1. félév
--------------	------	----------	-----------	----------------

Kurszus neve	Tevékenységeim (Mit csináltam?)	Produktumaim	Milyen mértékben fejlődtem ebben a kompetenciában?	Emlékezetes volt számomra...
1.			0 1 2	
2.			0 1 2	
3.			0 1 2	
4.			0 1 2	
5.			0 1 2	
6.			0 1 2	
7.			0 1 2	
8.			0 1 2	

Ebben a félévben, ebben a kompetenciában (karikázd be a megfelelő válasz számát):		0 = egyáltalán nem fejlődtem 1 = kismértékben fejlődtem 2 = nagymértékben fejlődtem
Az a kompetenciaelem, amelyben a <u>legtöbbet</u> fejlődtem a félév során: Indoklás:	Az a kompetenciaelem, amelyben a <u>legkevesebbet</u> fejlődtem a félév során: Indoklás:	
Ha a 10 jelenti ennek a kompetenciának a professzionális szintjét, akkor hogy érzed, most hol állsz? Karikázd be a megfelelő számot!		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. SZÁMÚ MELLÉKLET

Nevelésdefiníciók – Te mit választanál?

GYEREKEKNEK ÉLETSZERŰ KÖRÜLMÉNYEK KÖZÖTTI TEVÉKENYKEDTETÉSSSEL TAPASZTALATOKHOZ JUTTATÁSA	KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKEKET KÖZVETÍTŐ, KÖZÖSSÉGRE ORIENTÁLT TEVÉKENYSÉG
SZEMÉLYISÉG PSZICHIKUS KOMPONENSEINEK (MOTÍVUMOK, ISMERETEK, KÉSZSÉGEK) GYARAPÍTÁSA, KOMPONENSRENDSZEREKKÉ ALAKÍTÁSA	TÁRSADALMI FUNKCIÓ, MELY A GYEREKEK IRÁNYÍTÁSÁT ÉS FEJLŐDÉSÉT AZÁLTAL BIZTOSÍTJA, HOGY ŐK IS RÉSZT VESZNEK ANNAK A CSOPORTNAK AZ ÉLETÉBEN, MELYEZH TARTOZNAK
CÉLTUDATOS, SZERVEZETT FORMÁLÁS	TÁRSADALMILAG RELEVÁNS KÉPESSÉGEK KIALAKÍTÁSA
KULTÚRA ÁTSZÁRMAZTATÁSA AZ ÚJ NEMZEDÉKRE	ÖSSZTÁRSADALMI GYAKORLATRA VALÓ EGYETEMES ELŐKÉSZÍTÉS
EMBERRE IRÁNYULÓ TERVSZERŰ, FEJLESZTŐ HATÁSOK EGÉSZE	PEDAGÓGIAI CÉLZATTAL SZERVEZETT, FOLYAMATOS NEVELŐ HATÁSOK
KONSTRUKTÍV MAGATARTÁSI SZOKÁSOK KIALAKÍTÁSA	KONSTRUKTÍV MAGATARTÁS- ÉS TEVÉKENYSÉGFORMÁK STIMULÁLÁSÁNAK MEGERŐSÍTÉSE, DESTRUKTÍV MEGNYILVÁNULÁSAIK LEÉPÍTÉSE
ÉRDEKLŐDÉSEN ALAPULÓ INDIVIDUÁLIS TANULÁSI FOLYAMATOK MEGSZERVEZÉSE	ÉRTELMI ÉS ERKÖLCSI JAVAK BIRTOKBA VÉTELE
FIATAL NEMZEDÉKET ELŐBBRE VINNI, TERMÉSZET ADTA KÉPESSégeit FOKOZNI	AZ ÉRTELEM KÉPZÉSE ÚTJÁN ERKÖLCSI HATÁSOK KIFEJTÉSE
ÖNKIBONTAKOZÁSI FOLYAMAT	GYERMEK KÉPESSÉ TÉTELE A KULTÚRÁRA
JOBBÁ TENNI A GYERMEKBEN AZT, AMI BENNE VAN	ÁLTALÁNOS EMBERESZMÉNY, AZ 'EGYETEMES EMBERI' ÁTADÁSA
A SZEMÉLYISÉG REGULÁLÓ ALRENDSZEREINEK FEJLESZTÉSE	KÉTOLDALÚ BEFOLYÁSOLÁS, KÖLCSONÖS FOLYAMAT A NEVELŐ ÉS A NEVELENDŐ KÖZÖTT
AZ EGYÉN FEJLŐDÉSÉT ABBÓL A CÉLBŐL SEGÍTŐ CÉLTUDATOS, TERVSZERŰ FEJLESZTŐHATÁSOK ÖSSZESEGE, MELY A TÁRSADALOMBAN ÉS EGYÉNI ÉLETBEN REÁ HÁRULÓ FELADATOK ELVÉGZÉSÉRE TESZ ALKALMASSÁ	A TANÍTÁS-TANULÁS, A TÁRSADALMILAG HASZNOS MUNKA, A TÁRSAS-KÖZÖSSÉGI ÉLET, A SZABADIDŐ-TEVÉKENYSÉGEK LEHETŐSÉGEINEK TUDATOS KIAKNÁZÁSA, HASZNOSÍTÁSA
AZ EGYÉN BELSŐ ERŐINEK (INTELLEKTUSÁNAK, JELLEMÉNEK, ALKOTÓKÉPESSÉGÉNEK STB.) KIBONTAKOZTATÁSA ÉS TÁRSADALMI CSELEKVŐKÉPESSÉGÉNEK ALAKÍTÁSA	SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS: SZEMÉLYES KOMPETENCIA, KOGNITÍV KOMPETENCIA, SZOCIÁLIS KOMPETENCIA, SPECIÁLIS KOMPETENCIÁK RENDSZERSZERŰ FEJLESZTÉSE
AZ ÉRTÉKEK TANULÁSÁRA, ILLETVE KÖZVETÍTÉSÉRE IRÁNYULÓ TEVÉKENYSÉG	A RÉGI ÉS ÚJ NEMZEDÉK FOLYTONOSSÁGÁNAK BIZTOSÍTÁSA
MARADANDÓ EMBERI-ETIKAI ÉRTÉKEK, MAGATARTÁSI NORMÁK KÖZVETÍTÉSE ÉS INTERIORIZÁLÁSA	FEJLŐDŐ GYERMEK ÉLETTEVÉKENYSÉGÉNEK PEDAGÓGIAI CÉLLAL MEGSZERVEZETT ÉS IRÁNYÍTOTT FOLYAMATA
EGÉSZSÉGES, OKOS ÉS JÓ, KIMŰVELT EMBER MEGVALÓSÍTÁSA	GYERMEK ÉLETTEVÉKENYSÉGÉNEK PEDAGÓGIAILAG CÉLTUDATOS SZERVEZÉSE

14. SZÁMÚ MELLÉKLET

Reflektálás a tanítási órára

1. Célok és feladatok

- ✓ Az órának világos, pontos és reális célkitűzései vannak?
- ✓ Átgondoltam-e, hogyan fogom ellenőrizni, hogy az óra elérte-e a célját?

2. A tananyag kiválasztása és összerendezése

- ✓ Helyesen választottam-e ki az anyagokat a nehézség, a célok és feladatok tartalmának összefüggése, a diákok érdeklődése és szükségletei szempontjából?
- ✓ A tananyagok összerendezése logikus?
- ✓ Az óra struktúrája, logikája segítheti-e a diákok megértését, ill. azt, hogy elérjék, amit terveztem?
- ✓ Összekapcsolom-e az órát bármilyen más korábbi/későbbi órákkal, illetve más tantárgyakkal?
- ✓ Reális időkorlátokat állítottam?

3. A taneszközök kiválasztása

- ✓ Pontosan és egyértelműen meghatároztam-e, milyen eszközöket és eljárásokat szeretnék használni az egyes szakaszokban?

4. A tevékenységek fajtái és egyensúlya

- ✓ Helyesen terveztem-e meg a feladattípusok összeállítását, vagy csak egy dominál az órán?
- ✓ Az óratervem ad-e lehetőséget arra, hogy a diákok többféle tevékenységet végezzenek?
- ✓ Úgy terveztem-e meg az órát, hogy lehetőséget teremtsék a diákoknak valódi kommunikációra?

5. A nehézségek előre látása

- ✓ Átgondoltam-e, hogy milyen problémák és nehézségek merülhetnek fel az óra folyamán?
- ✓ Gondolkoztam-e azon, hogyan fogom ezeket kezelni?

6. Egyéniség és stílus

- ✓ Odafigyeltek rám a diákok, mialatt beszéltem?
- ✓ Sikerült-e fenntartanom a diákok figyelmét?

7. Beszéd

- ✓ Tudták-e követni a diákok, amit mondtam?
- ✓ Milyen volt a szóhasználatom (tanulók életkorának megfelelő szintű; diáközeli, mégis igényes vagy sem)?

8. Tanulásszervezés

- ✓ Voltak-e problémáim az osztály vezetésével? Sikerült-e fegyelmet tartanom?
- ✓ Az alkalmazott tanulásszervezési formákban eredményesen dolgoztak a tanulók?

9. Az óra tempója és időzítése

- ✓ Helyes és kiegyensúlyozott volt-e a tervezett időbeosztásom? Ha nem, miért?
- ✓ Megfelelő volt-e az óra tempója? Nem túl gyors vagy lassú?

10. A taneszközök és anyagok használata

- ✓ A taneszközök kiválasztása segített-e az óra céljának elérésben?
- ✓ A taneszközök elősegítették-e a tanulást?
- ✓ A használt vizuális, IKT eszközök szükségesek, láthatóak és könnyen kezelhetőek voltak? Helyesen értelmezték őket a diákok? Segítették a megértést, vagy inkább megtörték az óra menetét?
- ✓ Minden eszközümet megfelelően tudtam kezelni és kontrollálni?

11. Utasítások és magyarázatok

- ✓ Utasításaim világosak, egyértelműek és tisztán érthetőek voltak-e a diákok számára?
- ✓ Hogyan győződtem meg arról, hogy a diákok megértették a feladatot?
- ✓ Mindvégig tudták a diákok, mit kell tenniük? Ha nem, hogyan reagáltam?
- ✓ Volt-e a diákoknak lehetőségük kérdezni?

12. Kérdezési technikák

- ✓ „Valódi”, megfelelő típusú kérdéseket tettem fel (fontosak a rávezető, rásegítő kérdések)?
- ✓ Hogyan reagáltam, ha nem a várt választ kaptam?
- ✓ Meg kellett-e ismételnem, át kellett-e fogalmaznom, vagy újra fel kellett-e tennem valamelyik kérdésemet? Miért?
- ✓ Változtattam-e a kérdések formáját, típusát és nehézségét?
- ✓ Elég időt adtam-e a diákoknak a válaszadásra?

13. Alkalmazkodási képesség

- ✓ Beváltak-e az általam tervezett megoldások azokkal a nehézségekkel kapcsolatban, melyekre számítottam?
- ✓ Történt valami, amit az óra közben meg kellett tennem, és korábban nem gondoltam, hogy ezzel foglalkoznom kell majd? Mi volt ez? Az óra mely pontján történt? Miért? Hogyan reagáltam?
- ✓ Volt-e olyan megakadás, probléma az órán, amire számíthattam volna? Mit kezdtem ezzel a helyzettel?
- ✓ Adevkvát, rugalmas voltam-e a terveimmel az órai helyzethez alkalmazkodva?

14. A diákok bevonása

- ✓ Minden diáknak volt feladata egész órán?
- ✓ Minden diák érdeklődött egész órán? Tapasztaltam az unalom vagy a nyugtalanság jeleit? Hogyan kezeltem? Mit tettem ellene?
- ✓ Mindenkinek lehetősége volt hozzászólni az órához? A kérdéseimet egyenletesen osztottam el a diákok között?
- ✓ Elegendő figyelmet fordítottam-e minden diákra?
- ✓ Lehetővé tette-e a feladatok típusa, hogy a diákok odafigyeljenek egymásra?

(Hajdú [szerk.] 2002 alapján)

15. SZÁMÚ MELLÉKLET**Támogató tanulási környezet**

- ✓ A tanulók előzetes tudását, érdeklődését használom a tanórákon?
- ✓ Segítem abban a tanulókat, hogy tudatosak legyenek a tanulásban?
- ✓ Hogyan teremtek lehetőséget arra, hogy beszélgessünk a diákokkal a tanulásról, gondolkodásról?
- ✓ Hogyan teremtek lehetőséget, hogy megértsük egymás különböző értelmezéseit a tananyaggal kapcsolatban?
- ✓ Elegendő időt hagyok a megértésre? Elegendő időt hagyok a tanulásra?
- ✓ Kihívásokkal teli, stimuláló, motiváló tanulási környezetet teremtek a tanulóim számára?
- ✓ Hogyan segíték a tanulóknak megtalálni az összefüggéseket?
- ✓ Hogyan motiválom a tanulókat a valódi életből vett situációkkal, példákkal?
- ✓ Milyen módokon veszem figyelembe a vizsgálatalapú tanulás lehetőségét a tanult ismeretek elmélyítésére?
- ✓ Támogatom, bátorítom a tanulókat, hogy a tanulási stílusukkal kapcsolatos gondolataikat megosszák?
- ✓ Hogyan mutatom be a tananyagot, úgy, hogy az vitatható és változtatható legyen?
- ✓ Hogyan mutatom be, hogy mit jelent az élethosszig tartó tanulás?
- ✓ Hogyan teremtek lehetőséget problémamegoldásra?
- ✓ Hogyan teremtek lehetőséget a tanulók érvelésének fejlesztésére?
- ✓ Hogyan segíték a tanulóknak kritikus szemmel megvizsgálni saját véleményüket egy-egy témával kapcsolatban?
- ✓ Olyan tervet készítek, mely a tanulók eltérő érdeklődésének megfelel?
- ✓ Milyen módokon tartom tiszteletben a tanulók eltérő érdeklődését?
- ✓ Engedem a tanulóknak, hogy saját maguk által kiválasztott feladatot végezzenek?
- ✓ Hogyan ismerem el a tanulók teljesítményét, sikereit, fejlődését?
- ✓ Hogyan jelzek vissza a diákok tanulására? (Fogadóórán, négy szemközt beszélgetések stb.)
- ✓ Hogyan fejlesztem a tanuló képességeit páros munkák során?
- ✓ Hogyan teremtek igazságos hozzáférést a forrásokhoz, eszközökhöz minden tanuló számára?
- ✓ Hogyan teremtek saját teret minden tanulóknak, hogy felfedezze, tesztelje problémamegoldó képességeit?
- ✓ Hogyan támogatom az együttműködő tanulást?
- ✓ Hogyan érem el, hogy a tanulók érdeklődése mindig a maximumon legyen?
- ✓ Hogyan értékelem a tanulók előzetes tudását és képességeit?
- ✓ Hogyan vonom be egyre inkább a tanulókat saját tudásuk értékelésébe?
- ✓ Hogyan vonom be a tanulók előzetes tudását, tapasztalatait a tanórák tervezésébe?
- ✓ Hogyan keresek kapcsolatot az iskolai tananyag és a tanulók otthoni, helyi közösségbeli tapasztalatai között?
- ✓ A szülőket, családtagokat bevonom a tanulási folyamatba?
- ✓ A tanulók spontán vizsgálódásaira tekintettel rugalmasan tervezek?
- ✓ Hogyan integrálom a tanulási tapasztalatokat, hogy segítsek a tanulóknak érdekességek mentén kapcsolatot teremteni a tanulási tartalmak között?
- ✓ Hogyan teremtek tanulási lehetőséget a való életből, amely reflektál a helyi igényekre, közösség szükségleteire, igényeire?
- ✓ Hogyan kapcsolom össze a tanulók személyes élményeit a világ, környezete problémáival?
- ✓ Hogyan használom a technikai eszközöket, hogy megvizsgálják a „külvilágot”?

16. SZÁMÚ MELLÉKLET

Kit válasszunk?

A leírások

VERA Roma származású lány, aki születésétől fogva állami gondozásban élt, családját egyáltalán nem ismeri. Az általános iskolát abban a vidéki nevelőotthonban végezte el, ahol felnőtt. Itt a környékbeli bandák hat éves kora tájt dealernek szervezték be, oly módon, hogy akarata ellenére függővé tették a kábítószerektől. A középiskola kezdetekor egy fővárosi nevelőotthonba és annak szakiskolájába került. Az iskolából kimaradt, mert nem teljesített, a nevelőotthon környékén működő kábítószeres bandák viszont itt is beszervezték dealernek. Többször ki akart szállni ebből a tevékenységből, de ilyenkor a bandatagok erőszakkal újra beszervezték. Az otthonban senki nem tud a kábítószereséről és a dealerkedéséről, meg a környékbeli bandáról sem, mert fél elmondani. Ha innen is kiraknák, nem tudna hol lakni. A csoportba annak reményében jelentkezett és nyert felvételt pártfogója tanácsára, hogy itt felzárkózhat, megtalálja valódi célját és kikeveredik a dealerkedésből, valamint egyúttal fel tud hagyni a szerek használatával ebben a védett környezetben.

DÓRI Állami gondozott lány. Szereti a csoportot, jól működik benne, lelkesen és eredményesen tanul és vesz részt az összes tevékenységben. Az otthonban, ahol lakik, merev, korának nem megfelelő szabályok között él. Ezeknek a szabályoknak egyáltalán nem felel meg az iskola programja, nem értik, miért más az ő házi feladata, mint a többieké, miért nincsenek hagyományos könyvei, füzetei, nem tudják kontrollálni, mit tanul és hogyan. Ezért számos problémája van. Sokszor büntetik és kéri számon indokolatlanul. Emiatt depressziós, már többször kísérelt meg öngyilkosságot. Folyton avval fenyegetik, hogy kirakják és az ún. „gyűjtőbe” teszik, amitől retteg. Jelenleg egyetlen biztos közege és kapaszkodója a csoport. Saját bevallása szerint nem tudja, miért, de „biztonságban érzi itt magát”.

ESZTER Tisztaságmániás kényszerbeteg lány. Szülei elváltak, ő pedig saját döntése alapján nagymamájához költözött. Azóta az egyedülálló, idős nagymama neveli és gondozza. Intelligens, értelmes, könnyen és jól tanuló lány, akit betegsége miatt egyetlen középiskola sem tűrt meg. Lassúbb az átlagnál minden tekintetben, lassan beszél, mozog, naponta sokszor kezet mos, ehhez speciális szappant használ. Társai a csoportban kedvelik, mert sokat mosolyog, kedves, okos. Abszolút elfogadják furcsaságait és lassúságát.

DANI Rendezett családban élő, átlagosan tanuló fiú, aki dadog. A dadogás mértéke változó, hol hosszasan nem tud megszólalni, hol percekig folyamatosan beszél. Speciális iskolába nem vették fel, mert nem eléggé dadog, más, „rendes” középiskolába nem vették fel, mert dadog. Így került a csoportba, ahol megtalálta helyét, boldogul és fejlődik.

ZSOLT Rendezett, támogató, értelmiségi családban élő, értelmes fiú. Tehetségesen fotózik és dobol. Súlyos tanulási és vizsgázási problémái vannak, aminek oka szélsőséges önbizalomhiánya és ebből fakadó szorongása. Minden teljesítményorientált helyzetben begörcsöl és alulteljesít, vagy elmenekül belőle. Ezért iskolai eredményei gyengék. Nagy a szeretet és egyéni törődés iránti igénye. Társasági ember, jószívű, kedves.

LACI Vidám, kedves, csoport kedvence, átlagosan, de jól tanuló fiú. Több középiskolából kimaradt a csoportba kerülése előtt, mert mindig sokat hiányzott. Saját bevallása szerint mindig unatkozott az iskolákban. Néhány hónapja kiderült, hogy komoly büntetőjogi eljárás folyik ellene, betöréses lopás ügyekben. Sorozatos büntettről van szó, több gyanúsítással. A per előreláthatólag évekig is elhúzódhat.

ZSUZSI Többszintű pszichiátriai problémákkal küszködő lány. A Második Esély programot pszichiatere javasolta, aki együttműködő és folyamatosan gondozza a lányt. Eddig minden iskolából eltanácsolták, egyrészt betegsége, másrészt gyenge tanulmányi eredménye és képességei miatt. A csoportban a fokozott egyéni odafigyelés, személyre szabott tananyag és tanulás mellett jól teljesít. Társai be- és elfogadták furcsaságaival együtt, nem székálják, nem gúnyolják.

ZOLI A fiú látszólag teljesen problémamentes. Átlagos kamasz, törődő, együttműködő ép családdal. Egyetlen középiskola sem vette fel, vagy tartotta meg, tekintve, hogy HIV-pozitív. A fertőzést két éves korában kapta meg egy kórházi kezeléskor. Azóta a család országot váltott, több iskolát megjárta, önszerveződő mozgalmat kezdeményezett, tárgyalást az oktatási miniszterrel, minden eredmény nélkül. A szülők e hányatott élet miatt épp, hogy megélnék, mert idejük nagyon nagy hányadát köti le a gyermek gondozása és ügyének képviselése. Sokszor a gyógyszereket csak barátaik anyagi támogatásával tudják megvenni. A fiú kezelés alatt áll, nincs AIDS stádiumban, állapota gyógyszeres kezelés alatt teljesen normális életvezetésre ad lehetőséget. A csoport életében aktívan részt vesz, terveik vannak, és boldog, hogy életében először egy közösség része lehet, ahol fejlődik. Felvétele nem volt egyértelmű, hiszen semmilyen értelemben nem tartozik közvetlenül a célcsoportba. A programba a szülők révén jelentkezett, akik mindent megtesznek, hogy fiuk egy tanulócsoporthoz tagja legyen. A felvétel óta mind a szülők, mind a fiú élete megváltozott, egy teljesen reménytelen élethelyzetben találtak kivezető utat és történetükben először támogató magatartást. Újra pozitívan látják a jövőt.

17. SZÁMÚ MELLÉKLET

Szituációmegoldások hallgatóktól

SZITUÁCIÓMEGOLDÁSOK 1.

1. Célom:

Hogyan érvényesítem a tanári feladatokat a jelen helyzetben (miként mutassam meg, hogy ha egy megállapodás létrejött, és mindkét fél beleegyezését adta, akkor annak be nem tartása az adott szó megszegését jelenti) anélkül, hogy az osztály megaláztatónak érezné magát?

Olyan megoldást találni, ami mindkét fél számára megfelelő. A kompromisszumkészség gyakorlása.

2. Megoldások:

„Fejet hajtok” az osztály akarata előtt (elhalasztom a dolgozatot ⇨ tekintélyvesztés).

Mindenki egyest kap a dolgozatára (⇨ tanár-diák viszony rosszabbodása).

Elhalasztom a dolgozatot, de minden diák szüleinek tudatom a történeteket (ellenőrzőbe, nem inté!!!).

Bármit leírhatnak a lapra, ami eszükbe jut a dolgozat témájával kapcsolatban, beszédem és áttanulmányozom. Az óra végén elmondom a véleményemet a kialakult helyzetről és tudatosítom bennük, hogy ez máskor nem fordulhat elő.

A probléma eredetét egyértelműen abban látom, hogy a történelemtanár nem tisztázta a legelején az osztállyal, hogy mi az, amit elvár tőlük. (Vagyis nem kötött megállapodást a tanulókkal.) Ha ezt a tanár elején megtette volna, vagyis kifejtette volna nekik, hogy hogyan képzel el a dolgozatírást, akkor ez az eset nem fordult volna elő.

Ugyanakkor a leírt esetből világosan kitűnik, hogy a tanár nem rendelkezik tekintéllyel az osztályban, amely úgy érzi, megteheti azt, hogy semmibe vegye a tanár álláspontját. (Ez valószínűleg összefügg a feltételek tisztázásának elmaradásával, ami máris csökkentette a pedagógus tekintélyét.) Karizmatikus egyéniségnek azonban talán születni is kell, így egy megfelelő karizmával rendelkező személy megállapodás nélkül is érvényesíteni tudja az akaratát.

Ez talán nem az anekdotázás helye, de a saját gimnáziumi történelemtanárom sosem fejtette ki, hogy mik az elvárásai, ennek ellenére a légy zümmögését sem lehetett hallani a teremben, nem hogy így ujjat húztunk volna vele.

Az osztály persze kihasználja a tanár gyengéit, és az első adandó alkalommal támadni kezd. Úgy gondolom, hogy ez nem a tanár-osztály konfliktus kezdete, hanem egy hosszú út sokadik állomása. Erre az is utal, hogy már többször is elhalasztották a dolgozatot. Vagyis nem először csapott össze a két fél, és véleményem szerint a helyzet eldurvulással fenyeget. Valószínűleg (mind képességek, mind jó magaviselet terén) egy gyengébb, nehezen kezelhető osztályról van szó, nem pedig eminens tanulókról. (Bár arra is sok példát tudok, hogy kiváló koponyák viselkedtek renitens diákként.)

Mivel a probléma alapvetően a tanári tekintély hiányában gyökerezik, ezért a pedagógus helyében semmiképp sem kezdenék el egyeseket vagy beírásokat osztogatni. Ez ugyanis egyáltalán nem növeli a tanár népszerűségét. Egyébként teljes mértékben korrektil jár el, mikor az osztállyal dolgozatot írat – és talán az érvek elsorolása után az osztály is higgadtabb lesz. Vagyis a tanár próbáljon meg felnőttként beszélni a tanulóival (lehet, hogy eddig ez sem volt így)! Ha ez nem sikerül, akkor mindenképp külső segítséget kérnek – az osztályfőnöktől vagy az igazgatótól. Esetleg elmondanám az osztálynak, hogy ha most nem írják meg a dolgozatot, akkor a legközelebbi témazárónál dupla anyag lesz. A következő órán pedig mindenképp arról beszélgetnek a diákokkal, hogy mik az alapszabályok. A fontos az, hogy a tanár semmiképp se mutassa ki az érzelmeit (akár megrendítette őt ez az eset, akár dühbe gurította), hanem maradjon tárgyilagos.

SZITUÁCIÓMEGOLDÁSOK 2.

1. Mi az igazi probléma?

A kommunikáció és a kölcsönös empátia hiánya. Azt gondolom, hogy illet csak olyan tanárral tesznek meg a gyerekek, akiről tudják, hogy megtehetik. Tehát a probléma gyökere jóval mélyebben keresendő. A tanár valószínűleg nem határozott és nem is megértő. Biztos vagyok benne, hogy a diákok szemében negatív szereplő. Viszont egy diák sem gondolhatja, hogy ezt megteheti, csak akkor, ha van lehetősége átlépni a határokat. Ugyanakkor neki is meg kéne értenie, hogy illet nem tehet, hogy nem a tanár a hibás ebben, és hogy néha az ilyen nehéz feladatokat is meg kell tudni oldani. Az is biztos,

hogy az osztály csoportdinamikája nagyon jól működik, hiszen összefognak a tanár ellen.

2. Mi a céloom a megoldással?

Feloldani ezt a helyzetet és főleg a negatív érzelmeket. Kicsit olyan, mintha minden negatív történést, ami származhat a fizikatanulmányokból, vagy magából az iskolarendszerből, ebbe a helyzetbe projektálnának. Ki kell lépni ebből a támadó helyzetből, egyszerűen ki kell zökkenteni őket. De ha nem írnak, valószínűleg nem is tanulnak, ezért nincs értelme megírtni a dolgozatot, viszont elengedni sem lehet őket, mert akkor a tanár szerepe csorbulna. A lényeg, hogy az érzelmi feszülést kell feloldani.

✓ Mi történt a diákok fejében?

A diákok dühösek, mert azt érzik, hogy az egész világ összeesküdött ellenük, ugyanakkor ez jó ürügy a lázadásra, ami 17 évesen az élet velejárója.

✓ Milyen más megoldások lehetségesek?

Megoldások:

1. Személyes beszélgetés a csoporttal, hogy kiderüljön, mi van a háttérben, feszültség feloldása mondjuk játékkal, amely ráébreszti őket, hogy ehhez nincs joguk.
2. Kivárás: nem csinálni semmit, csak ülve hagyni őket teljes csöndben, másfél óráig, ezt úgysem bírják ki, valami történni fog.
3. Beszélni a fizikatanárral még egy héttel előtte, hogy ő halassza el a dolgozatot és ne én, ha nem megy, akkor legalább arra megkérni, hogy kicsit kevesebb anyagot kérdezzen ki.
4. Olyan dolgozatot íratni, amely nem a lexikális fogalmakra, hanem a készségekre megy rá, amelyhez nem kell túl nagy előzetes felkészülés. Erről először szólni nekik, hogy ne féljenek. Például esszéíratás, vagy forráselemzés.

✓ Mi szolgálja legjobban a céloom megoldását?

Én mindenképp az előzetes megoldásokat alkalmaznám, vagy a fizikatanárral beszélnék, vagy könnyítenék a feladatokon. De ha benne lennék a szituációban, akkor a csöndben ülést választanám.

✓ Optimális megoldás indoklása:

A csend sok mindenre jó, belső párbeszédet indít el, és megérik a tettük súlyát. Nem baj, ha másfél óra után úgy mennek ki, hogy nem írtak semmit a lapra, mert az unatkozás, csöndben ülés sokkal nehezebb, mint ha megírták volna a dolgozatot. Utána hagynám kicsit a dolgot, mert ennek biztosan lesz visszhangja, beszéljék meg, mi történt. A következő órán pedig biztosan szánnék időt arra, hogy ezt közösen megbeszéljük.

✓ Megoldás kivitelezése:

Nem olyan bonyolult, csupán határozottság kell hozzá, ami abban a tanárban biztosan nincs, akivel megteszik ezt a diákjai.

Jelen esetben elsőként végiggondolnám, hogy az év eleji megállapodásunkban van-e valamilyen kikötés a dolgozathalasztással kapcsolatban. Csak abban az esetben cselekedtem tanárként helyesen, ha a megállapodásban az áll, hogy maximum kétszer halaszthatunk el egy dolgozatot. Ha a megállapodásban bármi más van, akkor azt már a tanár is megszegte, illetve felülírta, így a gyerekektől sem várhatja el, hogy megtartsák azt.

A céloom az lenne a megoldással, hogy a gyerekek belássák, hogy igazságtalan a velem szembeni dacuk, és szeretném, ha megértenék, hogy nem azért íratok velük dolgozatot, mert gonosz vagyok, hanem azért, mert így szeretnék segíteni nekik felkészülni a későbbi számonkérésre, az érettségire.

A diákok valószínűleg úgy érzik, hogy igazságtalanul bánnak velük a tanárok, mindegyik csak azt hiszi, hogy egyedül az ő tárgya van, és csak abból kell tanulniuk, vagy abból kell a legjobbnak lenniük. Ugyanakkor, ha már a tanár kétszer hagyta elhalasztani a dolgozatot, és a gyerekek nem félnek ilyen módon dacolni, akkor talán azt is gondolhatják, hogy a tanár nem túl magabiztos, és ezért a gyerekek valószínűleg biztosak a sikerükben. Talán még az is elképzelhető, hogy a kémiantanárral nem is próbáltak egyeztetni, mert róla tudták, hogy nincs esélyük.

Többféle megoldás is lehetséges. Az első, hogy a tanár mérgében beszedi a dolgozatokat, és minden gyerekeknek beírja az elégtelent. A másik, hogy a tanár elnézi a diákoknak, hogy nem írnak, és végül is beleegyezik a témazáró elhalasztásába. Szerintem ezek a megoldások lennének a jellemzők a tanárok nagy részére. Van olyan tanár, aki megsértődik, kimegy a tanteremből és nem tartja meg az óráját. Esetleg dührohámot kap, elkezd üvöltözni a diákjaival, amihez – mint már az első esetben is – társulhat az egyesek beírása.

Szerintem azonban a leoptimalisabb megoldás az lenne, ha megbeszél-nénk diákjainkkal az esetet, megpróbálnánk elmondani nekik, hogy miért van szükség a dolgozatok írására, és arra, hogy megtanuljuk betartani a határidőket. Azt nehezen tudnám elmagyarázni nekik, hogy most ők igazságtalanok, hiszen a szerződésünkben valószínűleg nincs szó a dolgozatírásról. Ezt a dolgozatírás után egyébként mindenképp pótolnám. Ami viszont a másik céloomat illeti, azt megpróbálnám úgy megvalósítani, hogy ténylegesen elmondom nekik, hogy a dolgozatírás célja elsősorban az, hogy megismerkedjenek típusfeladatokkal, amik az érettségien is előfordulhatnak, és így sokkal könnyebben és eredményesebben tudnak majd szerepelni, ha ezeket a típusokat begyakorolják.

Persze meg kell magyarázni azt is, hogy akkor miért értékelem, ha úgysem az a dolgozat elsődleges célja. Itt úgy gondolom, hivatkozhatnék

a házirendre, amit a közös munkánk elején megbeszéltünk, hiszen abban le van írva, hogy a tanárnak kötelessége legalább az órai számánál eggyel több jegyet adni a diákok számára, de nekem az a célom, hogy ennél sokkal többet adjak, így biztosítva a lehetőséget, hogy minél realisabban tudjak osztályozni, és hogy ha véletlen valakinek becsúszik egy rosszabb jegy, akkor azt ki tudja javítani.

Emellett – ha már a mai dolgozatot valószínűleg úgysem írják meg – ötletbörzét vagy csoportmunkát tartanék arról, hogy milyen helyzetekben fontos a határidő betartása, és milyen következményekkel jár, ha ezt mégsem tesszük meg (példaként említhetném esetleg a csekkbefizetést).

Ezt azért tartom jó megoldásnak, mert a tanár ebben a megoldásban nem az indulatai által vezérelt, hanem higgadt és átgondolt érvei vannak. Úgy gondolom, hogy egy kicsit empatizál a gyerekekkel – hiszen megérti, hogy a gyerekeknek stresszelő ez az állandó értékelés, ugyanakkor megmagyarázza nekik, hogy miért van erre szükség. A másik dolog, ami miatt ezt a megoldást jónak tartom, az az, hogy demokratikus légkörben történik. Elmondja a gyerekeknek, hogy miért van erre szükség, érvel, meggyőz, és nem parancsol, büntet vagy kényszerít.

SZITUÁCIÓMEGOLDÁSOK 3.

Ha tanárként ilyen helyzetbe kerülnék (hogy dolgozatíráskor észreveszem, hogy a diákok összebeszéltek, és nem írnak semmit), igyekeznék higgadtan reagálni, villámgyorsan átgondolni a helyzetet és kitalálni, hogy mit tegyek. Persze, most sokkal könnyebb helyzetben voltam, hiszen viszonylag sok idő állt rendelkezésemre, hogy töprengjek a problémán, de „élesben” ennek majd zsigerből kell(ene) mennie.

Először is bizonyos fokig csodálatraméltónak találok, hogy az osztály minden tagja részt vett az akcióban, a jó tanulók sem ijedtek meg az esetleges következményektől, hanem egy emberként (pontosabban igazi közösségként!) léptek fel egy számukra megoldhatatlannak tűnő helyzetben. Persze nem venném jó néven, hogy kész tények elé állítanak, vagyis a dolgozatírás reggelén kell szembesülnöm vele, hogy az óra aznapra tervezett menete dugába dől, de mindenképpen megpróbálnám végiggondolni a helyzetet az ő szemszögükből. Tényleg annyira kilátástalannak ítélték a helyzetet, hogy meg sem kíséreltek kommunikálni velem, hanem ehelyett ehhez a néma tiltakozáshoz folyamodtak? Bizonyára nagyon elkeseredettek lehetnek, vagy talán tőlem tartanak, és ezért nem próbáltak még egyszer megkérni, hogy halasszam el a dolgozatírást.

Mindenképpen azzal kezdeném a helyzet megoldását, hogy elmeséltetném a tanulókkal, pontosan milyen körülmények készítették őket a dolgozat bojkottálására. Ha arról van szó, hogy végül a kémiantanárral nem sikerült

megegyeznünk, és kémiaiból is dolgozatot írtak (vagy fognak írni) aznap, akkor kifejténém, hogy a házirend megenged napi két dolgozatot, ez ellen tehát nem lázadhatnak. Ha a kémiantanár nem engedett, arról én nem tehetek, én kérésükre már többször elhalasztottam a dolgozatot, de már előző órán világossá tettem, hogy ezúttal nem fogom. Azt hiszem, azt kellene tisztázni a diákokkal, hogy ha valami problémájuk van, nem az a megoldás, hogy passzivitásukkal megakasztják az oktatás menetét, hanem próbálják meg ezt a problémát megbeszélni az illetékesekkel (jelen esetben a kémiantanárral és velem, a történelemtanárral). Ha nekik az problémát jelent, hogy egy napon két dolgozatot kell írniuk, de a két érintett tanár ezt nem ítéli olyan súlyos helyzetnek, akkor – mivel gyerekként nem is tehetnek mást – el kell fogadniuk a náluk idősebb és tapasztaltabb tanáraik véleményét. Azt el tudom fogadni, hogy személy szerint egy-két gyereknek esetleg a megelőző napon valamilyen programja van, ami miatt nem tud két dolgozatra készülni, de hogy egy egész osztálynak egyszerre ne feleljen meg az időpont, azt nehezen tudom elképzelni. Megpróbálnám rávezetni a tanulókat, hogy el kell fogadniuk: nem minden helyzetben mehetnek a maguk feje után, mert még nem képesek minden helyzetet és annak valamennyi kimenetét, illetve következményét átlátni, fiatal koruk miatt sok útmutatásra és – bizony – irányításra van szükségük. Az iskolában a tanárok szabályozzák a tanulási folyamatot, beleértve a dolgozatírás idejét is, és ha ők úgy ítélik meg, hogy napi két dolgozat még elfogadható mennyiségű terhelés, akkor nekik ezt el kell fogadniuk, főleg, ha egyébként már előfordult, hogy kívánságukra elhalasztottak egy-egy dolgozatot, hogy könnyítsenek a terheiken.

Természetesen ezzel a fejtegetéssel nem azt szeretném elérni, hogy a diákok soha többet ne merjenek beleszólni a saját oktatásukba, hanem hagyják magukat vezetni, mint a birkák. Csupán arra szeretnék rámutatni, hogy az sem járható út, ha mindennek az irányítását a kezükbe akarják venni, mert ezt később maguk is megbánnák. Lehetséges megoldási módként azt tudnám elképzelni, hogy ezen az órán akkor már nem írjuk meg a dolgozatot, hanem haladunk tovább az anyaggal, és következő órán a mostani anyagrészt is számon kérem a témazáró dolgozatban, csak hogy hozzászokjanak: a teiteknek mindig következménye van. A megoldással az lenne a célom, hogy legközelebb a diákok ne ilyen eszközhöz folyamodjanak, ha valami nehézség merül fel, hanem kérjenek segítséget, de mindenképpen kommunikáljanak és ne hallgatásba burkolózzanak.

18. SZÁMÚ MELLÉKLET

Konfliktusok

	Situációk	Minősítés
1.	Április elseje van. Belép a negyedik osztályba, és nem lát ott senkit. Rövidesen azonban észreveszi a padok alól kikandikáló lábakat és a félig nyitott szekrényajtó mögött az iskolatáskákat.	1 2 3 4 5
2.	Új tanárként tanít az ötödikben, még nem tudja a tanulók nevét. Megkéri a gyerekeket, hogy tegyék ki jól látható betűkkel megírt névcédulájukat a padjukra. Amikor felszólít valakit, nagy derűtség támad. Kiderül, hogy az illető elcserélte a névcéduláját a szomszédjával. Észreveszi, hogy ez a csere nem véletlen és nem egyedi, valamennyi tanuló előtt a padtársa neve olvasható.	1 2 3 4 5
3.	A leckenéző jelenti, hogy valamennyi tanulónak kész a feladata. Amikor azonban összeszedi a füzeteket, látja, hogy több gyereknek hiányos a leckéje, és többeknek egyáltalán nincs kész a feladata.	1 2 3 4 5
4.	Dolgozat-előkészítő órán még egyszer gyakorolni szeretné a feladatokat. Az egyik gyerek többszöri figyelmeztetés ellenére megállás nélkül fecseg, forgolódik, nem dolgozik, nem figyel. Amikor ön rá szól, azt mondja, hogy ezeket a feladatokat már nagyon jól érti, és meg tudja oldani, felesleges tovább gyakorolnia.	1 2 3 4 5
5.	Angolt tanít egy hatodik osztályban. Jár oda egy olyan gyerek, aki huzamos időt töltött Angliában, és nagyon jól beszéli a nyelvet. Az órán többször megjegyzést tesz az ön kiejtésére, és jelzi, hogy ezt az angolok másképp szokták mondani.	1 2 3 4 5
6.	Matematikadolgozatot írat. Többen jelentkeznek, hogy nincs körzőjük, pedig valamennyien tudták, hogy dolgozat lesz, amelyben mértani feladatokat is meg kell majd oldani, ezekhez pedig nélkülözhetetlen a körző.	1 2 3 4 5
7.	Az előző történelemórán nagyon jól sikerült a tatárjárásról szóló anyagrész feldolgozása, és ezt szeretné most folytatni. Néhány tanuló önként jelentkezett kiselőadások tartására, és ezekkel szeretné indítani az órát. Kiderül azonban, hogy a vállalt feladatot senki sem készítette el.	1 2 3 4 5
8.	Bemutatóórát tart a környező iskolák pedagógusainak. A gyerekek is tudják, hogy milyen fontos most a jó szereplés. Ennek ellenére az óra elején többen is jelentik, hogy nem készültek.	1 2 3 4 5
9.	A magyarázat során éppen egy mondat közepén tart, amikor kicsengetnek. Még a házi feladat kijelölése is hátravan. A gyerekek a csengőszót hallva nagy zajjal csomagolni és beszélgetni kezdenek, mintha ön ott sem volna.	1 2 3 4 5
10.	Kiosztja a dolgozatokat. Az egyik gyerek elégedetlen az osztályzatával, azt mondja, hogy igazságtalannak tartja önt, és apró darabokra tépi a papírlapot.	1 2 3 4 5
11.	Folyosóügyeletes a nagyszünetben. Hatalmas csetepatéra lép be az egyik osztályba. Két fiú teljes bedobással birkózik, a többiek pedig lelkesen biztatják őket.	1 2 3 4 5
12.	Az osztály felé közeledve meghallja, hogy a gyerekek így figyelmeztetik egymást: „ <i>Legyetek már csendben, mert jön az a piszkafa!</i> ”	1 2 3 4 5
13.	Osztálya egyik tanulója napok óta hiányzik az iskolából. A társai mondják, hogy többször is látták az utcán, és láthatóan kutya baja sincsen. Az illető gyerek orvosi igazolást hoz, ami szerint súlyos beteg volt, és ágyban kellett maradnia.	1 2 3 4 5
14.	Az egyik hatodik osztályban osztályfőnök. Az egyik kislány mamája felhívja telefonon, és elpanaszolja, hogy a gyerek nem mer bemenni az iskolába, mert az osztálytársai megfenyegették, hogy megverik.	1 2 3 4 5
15.	Közeledik az év vége, a jegyek lezárásának az ideje. Ekkor a negyedikeseknél nyomtalanul eltűnik az osztálynapló. Senki nem tud felvilágosítást adni, hol lehet.	1 2 3 4 5

19. SZÁMÚ MELLÉKLET

Egyéni reflektív napló

2012. március 6. kedd (4–5. óra)	Önreflexiók
<p>1. Az óra elején Tisza Kálmán kormányzásának legfontosabb eseményeivel foglalkoztunk. Mivel az első órám nekem kellett befejeznem egy kimaradt anyagrészt, ezért csúszásban voltunk, és ez a téma is a múlt óráról maradt ránk. A duplaóra lehetőséget kínált önmagunk utolérésére, ezért az volt az előzetes célkitűzés, hogy a mai napon politikátörténetben eljutunk az 1890-es évek végéig és megtárgyaljuk a dualizmus korának gazdasági életét. A terv szerint a következő, csütörtöki órán már a Budapest világvárossá fejlődésével kellett volna foglalkoznunk.</p> <p>2. Ennek érdekében a Tisza-kormányt „kegyetlen”, frontális módon gyorsan „leadtam”. Az első óra első negyedóráját ez kissé unalmassá tette, de legalább az időtervet tartottuk. Sok kérdés nem volt, a diákok jobbra jegyzeteltek. A vezetőtanárom kissé aggódó arccal figyelte, hogy mi lesz ebből.</p> <p>3. Az első negyedóra szenvedéseinek árán nyertünk annyi időt, és ezáltal annyi szabadságot, hogy a hátralévő 30+45 percet kellemes, már-már kávéházi légkörben tölthettük el.</p> <p>4. Az előző ismerkedős óra után (hétfőn volt az első alkalom, hogy én tanítottam az osztályban) most úgy éreztem, hogy a diákok is kifejezetten élvezik a dolgok alakulását. A kérdéseimre tudtak válaszolni, és alkalmanként ők maguk is tettek fel kérdéseket, a második óra után pedig a térképfelelős úgy minősítette a történeteket, hogy „jó óra volt”.</p> <p>5. Tisza Kálmán után a Kossuth Lajos állampolgárságáról szóló vitával foglalkoztunk, melynek kapcsán meghallgattuk a nevezett nagy szónok egy rövid, fonográfra vett beszédtörredékét, amit nagy izgalommal vártak. Ezt követően Kossuth időskorával foglalkoztunk. A „turini százas küldöttség” kapcsán felvetődött a ceglédi származásom, illetve, hogy „Cegléden minden Kossuth” (tér, utca, múzeum, gimnázium, rendezvénysorozat, klub, étterem és szálloda, de még egy sütemény is). A történelem iránt érdeklődő, kedves osztályról van szó, ezért mindezt érdeklődéssel fogadták.</p> <p>6. A két óra szünetében a három hospitáló szaktársam közül az egyik azt mondta, hogy szerinte eddig jó, csak „nem ér fölötöléssel fenntartani a lányok figyelmét”.</p> <p>7. A vezetőtanárom felhívta a figyelmemet arra, hogy menet közben „Ferenc József kapott hármát.” Azt mondta, hogy ezzel nincs semmi gond, csak legyünk tisztában vele, hogy „jól bemosztunk neki”.</p>	<p>1–2. <i>Bár a frontális oktatás közel áll hozzám, de ezt a vulgáris változatát nem kedvelem, amire most rákényszerültem. Szerencsére gyorsan túlestünk rajta, és a későbbi események kedvező alakulása miatt nem hagyott mély nyomot. A baj az, hogy később megint elkalandoztunk, ezért a lemaradás változatlanul megmaradt. Valószínűleg túlbecsültem a duplaóra adta lehetőségeket is. Az időtervezés egy olyan tanári képesség, amin még javítanom kell.</i></p> <p>3. <i>Az óra hangulatát jónak éreztem. A gyerekek, a hospitálók és a vezetőtanárom visszajelzései is pozitívak voltak.</i></p> <p>4. –</p> <p>5. <i>Véleményem szerint egy tanárnál, különösen egy történelemtanárnál fontos az egészséges lokálpatriotizmus. Ugyanakkor számítottam rá, hogy ennek játékosan tűző megnyilvánulása humor forrásává válhat a tanulók számára. Ebben nem is kellett csalatkoznom.</i></p> <p>6. <i>Ezen nagyon megdöbbentem, mert bennem ilyesmi fel sem merült. Természetesnek tartom, hogy mosolyogva fordulok a diákjaim felé – nemtől, szimpátiától és minden egyébétől függetlenül. Azt is természetesnek tartom, hogy a tévedéseikre, tévutas gondolataikra nem durván, hanem tapintatosan, tréfálkozva próbálom meg felhívni a figyelmét. Bennem egészen idáig fel sem merült, hogy külső szemlélő – akár a diákok – számára ez így is tűnhet. Ugyanígy nem gondoltam arra, hogy egyes lányok lelkesedése esetleg nem Kossuth Lajosnak, hanem az én személyemnek szól. Már csak azért sem, mert a fiúk közül is többen ugyanolyan aktívak és mosolygósak voltak, mint a lányok. Nagyon várom a reflektív párom visszajelzését ezzel kapcsolatban. (Az órán ő is jelen volt.) Szükségem van egy harmadik nézőpontra, hogy el tudjam dönteni ezt a kérdést.</i></p> <p>7. <i>„Sine ira et studio” („Harag és elfogultság nélkül” – Tacitus) Nem szívesen sértem meg a történelemtanárok egyik legnagyobb értékét, a pártatlanságot, de Ferenc József kapcsán nehéz bármi pozitívumot kiemelni Kossuth Lajos elvesztett állampolgársága, majd temetése kapcsán. Szakmódszertani szempontból persze a minél többféle nézőpont bemutatása lenne indokolt, és én valóban be is mutattam Ferenc József indokait. Arról nem én tehetek, hogy ezek az érvek nem állják meg a helyüket. Mellesleg Tacitusnál kevés elfogultabb történetíró élt a világon.</i></p> <p>8. <i>Fejlesztett készségek, képességek és kompetenciák: szövegértési kompetencia, lényegkiemelő képesség, információszerzési képesség (szövegből, képről, ábráról,</i></p>

2012. március 6. kedd (4–5. óra)	Önreflexiók
<p>8. A második órán az 1890-es évek reformjaival foglalkoztunk. Alkalmazott módszerek: forráselemzés és kérdve kifejtés. Az óra dinamikus volt, a kérdésekre jól reagáltak, és a válaszok is elfogadhatók voltak. Ahol nem, ott második és harmadik kérdéssel próbáltam segíteni, jó eredménnyel. Az interdiszciplináris (pl. földrajzi) ismeretek lehívása gyengén ment, ezért ezeket az elemeket tanári magyarázattal pótoltam. Megbeszéltük a vasútépítések előnyeit és vitatkoztunk a folyószabályozások előnyeiről és hátrányairól. Utóbbinál ismételtelen nem csak szaktárgyi ismeretekre alapozva.</p> <p>9. Ezt követően tértünk rá a gazdasági felzárkózásra. A témát hasonló módszerekkel kezdtük el feldolgozni (táblázat és grafikelemzés, kérdve kifejtés), de nem tudtuk befejezni.</p> <p>10. Óra után a vezetőtanárom felhívta rá a figyelmemet, hogy a vasútfejlesztés menetét jól mutattam be, de a jelentőségének az ecsetelésénél „oda kellett volna tenni magamat”, vagyis meggyőzőbbnek kellett volna lennem.</p> <p>11. A vezetőtanárral egyeztettem, és a következő alkalommal egy röpdolgozatot fogok íratni. Az időponttal kapcsolatban voltak bennem kételyek, de a tanár úr szerint az osztály megszokta már az effajta terhelést, ezért nem kell félnem. Sőt, a március 26-án esedékes témazáróig még jó lenne egy második röpdolgozat is.</p> <p>12. Összességében elégedett vagyok a mai órákkal. Magánéleti okok miatt ez egy olyan nap volt, amikor nemhogy nem szerettem volna tanítani, de még otthonról se lett volna kedvem kimozdulni. Ennek ellenére nagyon sok jót kaptam ettől a naptól, és vidámabban távoztam, mint ahogyan érkeztem.</p>	<p><i>térképről), vitakészség, érvelő gondolkodás. Az órának erre a szakaszára valóban a lendületesség volt jellemző. Ezt az állapotot kéne állandósítani.</i></p> <p><i>9. Fejlesztett kompetenciák: információszerezési képesség (táblázatból, diagramról), matematikai kompetenciák (egyszerű leolvasás, mennyiségi összehasonlítás, adat-sorok értelmezése).</i></p> <p><i>10. Szakmódszertani hiba. Valóban, ezt egy kicsit erőteljesebben kellett volna hangsúlyoznom. Mivel a gazdaságot nem tudtuk befejezni, ezért ezt lesz még lehetőségem pótolni. Ezennel tervbe vettem, hogy a mezőgazdasági fellendülésnél még egyszer kiemelem az olcsó vasúti tarifák és a bővülő vasúthálózat szerepét.</i></p> <p><i>11. Kicsit tartok a csütörtöki röpdolgozattól. Ez még csak a negyedik óránk lesz, ráadásul aznap hatodik óra. Nem hiszem, hogy számítanak rá, hogy a „kistanár” már első héten röpivel kezd. Ugyanakkor ez egy kedvező anyaggrész, mert sok a konkrét, kézzelfogható rész, ezért könnyebb belőle röpizni, mint az eztán következő anyagrészekből. Tanárként egyébként is hozzá kell szoknom az ilyen helyzetekhez, ezért sok választásom nincs. Remélem, hogy jól fog elsülni a dolog.</i></p> <p><i>12. Ehhez hasonló érzésem volt már korábban, az előző félévben is. Remélem, hogy most is minél többször lesz benne részem.</i></p> <p>A tanórán előtérbe kerülő tanári kompetenciák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Szaktárgyi tudás. (A szaknak megfelelő ismeret- és tudásanyag közvetítése. Egy-egy kérdés sokoldalú körüljárása. A tanultak interdiszciplináris megközelítése.) – A tanulási folyamat szervezése és irányítása. (Előre átgondolt oktatási stratégia, beépített motivációs elemekkel. A tanulói érdeklődés felkeltése és fenntartása. Az adott ismeretanyag elsajátításához leginkább alkalmas stratégia kiválasztása. A tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztése, az önálló tapasztalatszerzés elősegítése.) – Hatékony kommunikáció. <p>Problémák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hatékony időtervezés. – Röpdolgozat miatti bizonytalanság. <p>A duplaóra értékelése:</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 – 8/</p>

20. SZÁMÚ MELLÉKLET

Páros reflektív napló

Tanárjelölt neve: A tanítás időpontja, helye: 2012.03.19., Gimnázium 7. osztály		
Látottak, hallottak, tapasztalatok, megfigyelések	Páros reflexiók (Problémák, kérdések, továbbgondolás, kiegészítés, megerősítés, gyakorlati példák, megerősítő vagy ellentmondó tapasztalatok, ismeretek, felkiáltások, emotikonok stb.) <i>Tanácsot és ítéletet nem fogalmazhatsz meg!</i>	Önreflexiók A kaotikus állapotok és az összehasonlítás kedvéért a reflexiók megírása előtt összefoglaltam, hogy mikről akarok írni, reflektálni. 1. a, Hogyan éreztem magamat órán? b, A gyerekek hogyan érezhették magukat? 2. Milyen céljaim voltak? Mennyiben, hogyan és miért sikerült/vagy nem sikerült megvalósítani? 3. Mik az óra pozitív elemei? Miért? 4. Mik az óra negatív elemei? Miért? 5. Mit változtatnék? Miben kell fejlődni? 6. Egyéb megjegyzések.
<p>Az első órám csak az osztály egyik felét kellett tanítani, mert nyelvtanórán csoportos bontásban vannak. Nem izgultam, mivel rengeteget készültem, és alaposan megbeszéltem a vezetőtanárral az órát. A kérése az volt, hogy ne térjek el a tankönyv menetétől, és használjam a munkafüzet megadott feladatait. Mindezek mellett mindenkinek magabiztosan tudtam a nevét, mert rengeteg órát hospitáltam, ahol módszeresen tanultam a diákok neveit. Akit nem tudtam beazonosítani, annak a nevét megkérdeztem a tanártól. Mivel a vezetőtanárom egyben az osztályfőnökük is volt, ezért nagyon jól ismerte a diákokat, ezáltal én is hamar sok mindent megtudtam róluk.</p> <p>A bemutatkozáson hamar túlestünk, és ott folytattuk, ahol a vezetőtanárom abbahagyta. Frontális munkával ellenőriztük a házi feladatot. Itt támadt egy kis zavar, mivel a diákok nem emlékeztek a kijelölt feladatra. Mivel Romhányinak az egyik humoros versét kellett volna otthon kifejezően elolvasni, és itt az órán újra felolvasni a diákoknak, ezért úgy gondoltam, hogy ez a kifejezőerejüket és a szövegértésüket javító feladat ne vesszen kárba.</p>	<p>☺</p> <p>Ez érdekes, eddig minden tanárjelölt, akivel beszéltem, nagyon izgult az első órája előtt (én is). A vezetőtanár mennyiben engedte a saját ötleteid megvalósítását? Hagyott teret a kreativitásodnak?</p> <p>Hasznos, hogy előre felkészültél a nevekből (mint az én reflexiómból láttad, nekem ez sajnos problémát okozott).</p> <p>Hogyan adtad a tudtukra, hogy ez házi feladat volt, és otthon kellett volna megcsinálniuk? Hogy érezted magad e zavar miatt?</p> <p>Jó, hogy azért órán mégis átvettétek a feladatot. Mit gondolsz, hogy lehetne „rávenni” őket arra, hogy más-kor ne felejtsek el?</p>	<p>1. a, Az órán nagyon jól éreztem magam, mert annak ellenére, hogy első órám volt ebben a félévben, úgy éreztem, hogy jól teljesítettem. Felkészült voltam, és mivel ismertem a diákok neveit, magabiztosan szólítottam fel őket.</p> <p>b, A diákok nagyon kíváncsiak voltak rám, úgy éreztem. Izgalmasnak találhatták az órát, és úgy tűnt, elfogadnak engem tanárnak.</p> <p>2. A célom az volt, hogy érdekes órát tartsak, és megkedveltessem magamat a diákokkal. Úgy érzem, hogy sikerült megvalósítani, bár a bemutatkozásnál mondtam pár hülyeséget, ami nem illett a helyzethez.</p> <p>3. A gyakorlást nagyon jól megterveztem. Pozitívnak tartom, hogy nem voltam zavarban végig, és lendületes volt az óra.</p> <p>4. A szakmai tudásom nem kielégítő, és néha bizonytalan vagyok. Nem tudok mindenkit felszólítani, ezen dolgoznom kellene.</p>

Tanárjelölt neve: A tanítás időpontja, helye: 2012.03.19., Gimnázium 7. osztály		
<p>Pár pillanat értetlenkedés után megkértem őket, hogy olvassák el a verset, és utána felszólítottam pár embert, hogy hangosan olvassa el a többieknek. Döcögösen indult a feladatmegoldás, de az első kislány felolvasása után nagyon belelendültek. Mivel a diákok hozzá vannak szokva ahhoz, hogy értékeljék egymás munkáját, minden egyes felolvasás után megkértem egy másik diákot, hogy mondja el a véleményét. Utána, még a házihoz kapcsolódóan pár soros fogalmazást kellett írni, amiből párat felolvastattam a diákokkal. Közösén értékeltük és elemeztük a fogalmazásokat.</p> <p>A házi feladat után páros munkában mondatokat elemezték a diákok. Közben körbe járkáltam és igyekeztem segíteni a munkájukat, rávezetni őket a helyes megoldásra. Az óra több mint 20 percét ez a feladat tette ki, de mivel igyekeztem humoros mondatokat és nehezebben elemezhető példákat hozni, ezért úgy láttam, élvezettel álltak neki a feladatoknak. A páros munka után közösen elemeztük a mondatokat a táblánál.</p> <p>Próbáltam minél több diákot felszólítani az órán, a végén kihívni a táblához, hogy senki se unatkozzon, illetve ne érezzék úgy, hogy rájuk senki sem figyel. Ez viszont nem sikerült maradéktalanul. Pedig a diákok lelkesen jelentkeztek, sokszor nem tudtam, hogy kit szólítsak fel.</p> <p>Az óra végén frontális munkában az új anyagot kellett volna elmagyaráznom a diákoknak. De sajnos belekeveredtem, és ők is hamar meglátták, hogy bizonytalan vagyok. Értetlenkedő arccal néztek rám, amikor kicsöngettek, hogy most mi lesz? Úgy zártam le az órát, hogy megkértem őket, hogy nézzék át a tankönyvben az ide vonatkozó pár sort, és mindenki írjon le egy kérdést, amit a következő órán megbeszélünk. Sajnos a tervezett házi feladatot nem tudtam kiosztani, viszont kitaláltam, hogy mi lenne, ha egy lírai művet próbálnának dramatizálni. Nemrég tanulták a Szeget szeggel című verset, ezért ezt adtam fel házi feladatnak.</p> <p>A vezetőtanárom mondott pár hibát (nem szólaltattam meg mindenkit, néhol túl sok időt hagyok nekik a feladatokra), de lényegében elégedett volt. Nagyon büszke voltam arra, hogy azt mondta, nem érezte úgy, hogy ez lett volna az első óráim.</p>	<p>Ez jó módszer. Amikor egymást értékelik, vannak-e bizonyos „szabályok”, amiket be kell tartaniuk?</p> <p>Milyen érzés értékelni a diákok munkáját? Ez neked mennyire könnyű/nehez?</p> <p>Ha ilyen feladatot adok a diákoknak, én is mindig körbe-körbe mászkálok ☺</p> <p>A humor nálam is sokszor sikert aratott. ☺</p> <p>Az ellenőrzés tényleg fontos.</p> <p>Ez nálam is probléma, azt szeretném, hogy mindenki meg tudjon szólalni, elmondani a véleményét, de sajnos nincs erre mindig idő. De olyan nehéz nem törődni azzal, hogy valaki még jelentkezik, nincs szívem nemet mondani.</p> <p>Miért okozott nehézséget a magyarázat? Hogyan tudnád ezt a bizonytalanságot elkerülni? (Velem is fordult elő már ilyen, rossz érzéssel töltött el.)</p> <p>Hogyan tudnád úgy beosztani az idődet, hogy a házi feladatot ki tudod osztani?</p> <p>Hogyan érezted magad, mikor a vezetőtanárod kritizált?</p> <p>Minek tulajdonítható ez a siker? Mely „elemeket” tudnád átültetni a többi órába a siker érdekében?</p>	<p>5. Ha újra megtarthatnám, akkor nem hebegnék az elején, és határozottabban a szemükbe néznék. Javítanom kell a szemkontaktuson.</p> <p>6. Egyéb megjegyzés: Az óráról nincs, viszont egyszerűen képtelen vagyok újraolvasni az órai reflexiómat. Már most átírnám az egészet. Egyrészt mert túl részletes, és sok benne az önreflexió, másrészt mert nem volt olyan jó az óra, mint ahogy gondoltam.</p>

Záró reflexió Záró gondolatok

Nehéz megszólalni. Lapozgatva a féléves dokumentációt, újraperegnek azok az események, szituációk, érzések, melyek akkor, ott oly egyértelműnek tűntek. Ma újraolvasva, hátrébb lépve a vászontól egy egésszé összeállt mozaikképpben mesél a félév történéseiről. A belső civódások, a külső elvárások, az idő formáló hatása, a támogató gondolatébresztő kérdések segítették munkámat, hogy az amúgy is elvégzendő feladatokból egy színvonalasabb, jobban koordinált és ezáltal koncentráltabb óravezetési stílus bontakozhasson ki. A félévi munkát keretezte az önismeret fejlődésének, változásának folyamatos vizsgálata, s bár az önelemzés ezen formája egy gyakorló pszichológust is zavarba hozhatott volna, azon triviális kérdésekkel, melyek a „Mit tanultak tőlem? – Én mit tanultam tőlük?” filozofikus töprengésben testesültek meg. Így utólag lehetett volna egy SWOT analízisben összegyűjteni azokat a véleményem szerinti kritikus pontokat, melyeket táblázatba rendezve világosan leolvashatók lettek volna egyik részről az általam ismert külső-belső erősségek, gyengeségek, lehetőségek, veszélyek. Összevetve mások rólam alkotott véleményével. A személyiség eredményes fejlődését célul tűző pedagógiai folyamatok sikerének is az alapja lehet az effajta helyzet-elemzés. Ilyen volt a „Bizalomépítés” is.

Kezdő pedagógusként módomb volt az Érintések színtársulat (*Forrás: Playbackszínház.lap.hu*) improvizációs előadásán egy bemutató-eljuttató-problémakövetítő helyzetgyakorlatban részt venni, ahol is az általam vélt vagy valós munkahelyi problémát/pszichodráámát/megakadást vetítették ki, játszották el, ezáltal kívülről, mások adaptációján keresztül láthattam mindazt a szituációt, oktatási stílust, helyzetet, amiben a környezetem észlelhet engem. Hasonló élmény volt a heti rendszerességgel újragondolt, az új nézőpontokon keresztül szemlélt, saját történetemnek a megtekintése.

A kezdeti nehézségeket elsősorban az óra rögzítése jelentette. Hogyan tudok szakszerű és átgondolt, tényekre és objektivitásra épülő sablonszerű rendezett elemzést készíteni? Hát sehogy. Azt tudtam előre, hogy ez a része jelenti majd a legnagyobb feladatot. Amikor a munka elején körülbástyáztam magam kellő mennyiségű szakirodalommal, éreztem, hogy ilyen dokumentációt talán egyet-kettőt tudok írni, de hétről hétre képtelenség lesz a hús-vér történéseket cizelláltan, idézetekkel és hivatkozásokkal tarkítva előadni. Tehát ez a munkamódszer zsákutcának tűnt. Ezért nagyot lendített a reflexiók elkészítésében a viszonylagos szabad kéz, szabad megvalósítási forma, mely rávilágított arra, hogy azzal tudok a legjobban fejlődni, ha nem megoldani, túlélni akarom, hanem értelmet keresve tudatos célkitűzéssel, hosszú

és rövid távú stratégiával próbálom meg feldolgozni az egyik osztály félévi óraelemzését.

Az, hogy melyik osztályra esik a választás, nem volt kérdéses. Hiszen biztos voltam abban, hogy bármelyik addig tanított osztály miként fog működni, az adott feladatokra hogyan fog reagálni. Ezért szinte kihívásként egy félévkor megörökölt kilencedikes szakiskolás osztály került górcső alá. Ez aztán összetett feladat volt a javából. Tudtam a végcél és azt is, hogy várhatóan el is fogom érni, de az oda vezető út rögös, kátyús kacskaringóitól már előre izgultam. Megtalálni azt a hangnemet, fellépést, elvárást, szabályrendszert, mely keretei között az elvégzendő munka értelmet nyer. Elfogadtatni, kikényszeríteni, megszerettetni a művészet, a saját alkotás érdemi mivoltát. Ez csak úgy működik, ha első-, másod- és harmadsorban elfogadják az irányító kezét. Készíthető jól átgondolt, mintaszerű óravázlat, amely azonnal megbukik, mihelyest olyan befogadó közegben próbáljuk alkalmazni, mely fittyet hány szabályoknak, hierarchiának, elvárt társas viselkedési formának. Ezért igyekeztem olyan feladatokat megfogalmazni, melyek világosak, egyszerűek, látványos, relatíve gyors sikert érhetnek el. Írásaimban talán ezért kapott nagyobb hangsúlyt a nevelési cél megfogalmazása, némileg hátrébe szorítva az alapvető oktatási folyamat makrostruktúráját képező ismeretszerzést és az alkalmazást. Hétről hétre követve az osztály belső változásának alakulását, igyekeztem lereagálni és alkalmazkodva ahhoz megtalálni a leghatékonyabb kapcsolati formát, mellyel érdemi munkát lehetett végezni. A félév ívét tekintve ez sikeres volt. Az, hogy a folyosón előre köszönnek, sőt üdvözlőnek, mércéje a jó emberi kapcsolat meglétének. Előrevetíti a jövő évi órai munka várható minőségét is. Ebből a nyertes–nyertes helyzetből lehet aztán a határokat feszegetve, együttműködve dolgozni. És akkor sinen vagyunk.

A másik mérce a szűkebben vett környezet, a kollégák. Feltehetően a tudatosabb, koncentráltabb óraszervezésnek köszönhetően a betoppanó német-, töri-, matektanár arcára kiülő meglepődés – döbbenet – tán elismerés – megelégedés mosolya volt leolvasható, mely az osztály, osztályok NORMÁLIS viselkedésén túl a füzetbe készített munkák látványának is szólt. Az Igazgató Úr külön rákérdezett másnap, hogy melyik osztály is volt az? Tényleg?...A „magas” renoméval rendelkező tőritanár pedig a tanáriban mellem ereszkedve kezdte el meglepődését és elismerő szavait rám zúdítani. Hát kell ennél több?

Ebben a féléves munkában visszatérő motívum volt az adott állapotok rögzítése, mérése. Ilyen volt például az ötkérdéses cetli, ami nem vezetett sikerre. Egyelőre nem találtam még meg azt a működőképes monitoringformát,

mellyel dokumentálni lehetne a tanulók tetszésindexét, az óráról, a tanárról, saját maguk tevékenységéről. S bár a szó elszáll, az írás megmarad, friss élményként ért az a minapi megkeresés, mely arra irányult, hogy az intenzív osztályból többen is rajzból szeretnének érettségizni. Mire én elmosolyodva azt mertem mondani, hogy ahhoz pengén kell rajzolni és fűjni kell a törít, művtörít. Ezen a ponton derült ki, hogy a volt szakiskolai osztályokból kinőtt tanulókról van szó, akik elsősorban miattam és nem feltétlenül az elhivatott művész tehetségük miatt jelentkeznének. Tehát úgy tűnik, hogy visszaköszön az a befektetett energia, amit évről évre végigküzdünk a kis kilencedikes tanulótlól a langaléta lázadó kamaszon át az udvarias, sallangoktól mentes fiatalember korig.

Jövőre már megint egész más lesz. Változik a közoktatás, mi is próbálunk alkalmazkodni. Nehéz így előre bármit is jósolni, megígérni. Most,

hogy vége az évnek, mely megint oly gyorsan elrepült, visszagondolva rengeteg nyitott kérdés maradt, amire az idő múlásával talán választ kapok. Óriási segítség volt az a pár beszélgetés, mely nem csak szakmailag egy-egy jól irányzott kérdéssel zökkentett át a számomra megoldhatatlannak tűnő, s ezáltal eszembe sem jutó módszerekkel. A szakmai éra csúcspont képező tér és szellem feszességét oldotta az az emberi odafordulás, figyelem, támasz, mely emlékeztetéssé tette e közös munkát.

Ha néha nyúgnek is tűnt a feladat, újraolvasva a válaszleveleket sugárzott belőlük az a fajta érdeklődéssel vegyített pozitív felhang, mely miatt készíttetést éreztem arra, hogy muszáj tovább csinálni. És lám, most, hogy a kezembe fogom a sok-sok oldalas dokumentációt, magam is meglepődve lapozgatom, újraolvasva munkám esszenciáját. Köszönöm!

21. SZÁMÚ MELLÉKLET

Reflektív szövegelemzés 1.

Reflektív szöveg

Szöveg:	Reflexiók: kérdések, példák, igazolások, cáfolatok, dilemmák...
<p>A tanári reflexiót nagymértékben behatárolják az iskolai munka sajátosságai, a tanárokkal szemben az adott munkakultúrában támasztott elvárások...</p> <p>Mi jellemzi az iskola kontextusát a tanárok szemszögéből? Milyen elvárásokat fogalmaz meg velük szemben ez a kontextus? Elsősorban azt, hogy az adott tantervi anyagot „tanítsák le”, adott tankönyvek és anyagok használatával, és a diákokat készítsék fel arra, hogy a kimeneti követelményeknek megfeleljenek.</p> <p>Vegyük ehhez hozzá a tanári munka intenzitását, az időhiányt és a tantermekben izoláltan dolgozó tanárokat, és máris jól látható, hogy miért nincs reflexiót elősegítő munkakultúra a legtöbb iskolában.</p> <p>... a tanítás „elemi korlátozott megismerési folyamatok szabályozásaként” való felfogása feleslegessé, a tanítás munkahelyi sajátosságai pedig lehetetlenné teszik a tanári reflexiót. Az idő és a lehetőség mellett a kontextusnak egy másik, döntő tényezője a tanári reflexió támogatására alkalmas kollégák, szakmai vezetők jelenléte.</p> <p>A tanári szakma a visszajelzési hiánytól szenved. Az osztálytermében izoláltan dolgozó pedagógus számára nincs visszacsatolás, nincs tükör, ami pedig a reflexió alapfeltétele. Hozzátenném, hogy ha van „tükör”, van visszajelzés, akkor az legtöbbször az ítélkezés eszköze, ami viszont erőteljes érzelmekeket vált ki az érintett pedagógusból.</p> <p>Ugyanakkor az érzelmi blokkok... gátolják a reflexiót.</p> <p>Támogatás hiányában a tanári reflexió megakad a legalacsonyabb technikai szinten.</p>	

Reflektív szövegelemzés 2. Magyar nyelvi óra

Az óra címe: Sajtóműfajok

Az osztály: 9. osztály

Az óra célja, feladata: az egyes sajtóműfajokon keresztül a szövegalkotási és szövegértési készség fejlesztése

Az eszközök: kiosztott dokumentumok, diákok által hozott újságok, füzet

Idő	Az óra menete	Didaktikai feladat, fejlesztési cél	Munkaformák Módszerek Eszközök	Reflexió
1–2.	1. Bevezetés, óra témájának ismertetése			
3–4.	2. Ismétlés Ismételjünk! Mik a hír műfajának legfontosabb jellemzői?	Memória fejlesztése	Közös szóbeli megbeszélés	
5–10.	3. Írjatok híreket! Párokban dolgozzatok! A pár egyik tagja jöjjön ki a tanári asztalhoz, és húzjon három különböző színű kártyát! A kártyákon megadott szavak felhasználásával írjatok egy rövid, maximum 4-5 mondatos hírt, mely megfelel a műfaj előbb felsorolt követelményeinek! Öt percet kaptok a feladatra.	Szövegalkotási készség fejlesztése, kooperáció fejlesztése, gyakorlás	Páros munka	
11–20.	4. Megbeszélés a) Hallgassunk meg néhányat az elkészült munkákból! Próbáljátok meg megtalálni, mik lehetnek a hírkészítők megadott szavai! b) Válasszatok ki az elhangzott hírek közül egyet, ami a legjobban tetszett, és indokoljátok meg a véleményeteket! c) Vizsgáljuk meg kicsit közelebbről is X és Y által írt hír felépítését! Melyik a hír legfontosabb tartalmi eleme? Hol helyezkedik el a hír szövegében? Mi történik, ha átalakítjuk a mondat szórendjét? d) Közös megállapításunk: a mondat szórendje módosíthatja a jelentést, a hír műfajában (annak tömörsége miatt) ennek különös jelentősége van. A hír szövegében az új, lényegi információ általában az első mondat elejére kerül. (Egyes újságok hírvonatában az első szót tipográfiai eszközökkel is kiemelik).	Szóbeli kommunikációs készségek fejlesztése, ismeretbővítés	Közös szóbeli megbeszélés	
21–45.	5. Választott cikk bemutatása Vegyétek elő az újságcikket, amit hoztatok. Alkossatok 4 fős csoportokat! A csoport minden tagja három percen mutassa be az általa kiválasztott cikket. Néhány szóval ismertessétek azt az újságot, ahonnan a cikk származik, nagyon röviden foglaljátok össze a szöveg tartalmát, majd mutassátok be annak műfaji jellemzőit! Ezután válasszatok ki közösen a legérdekesebbnek talált cikket, majd öt mondatban mutassátok be azt az osztály többi tagjának!	Gyakorlás, kooperációs készség fejlesztése, szóbeli kommunikációs készségek fejlesztése	Csoportmunka Közös megbeszélés	

22. SZÁMÚ MELLÉKLET

Hospitálási reflexió

Hospitálási reflexió

Megfigyelési szempont: figyelem

Helyszín: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (tanárképzés, szeminárium)

Téma: A kezdő pedagógus

Az óra látogatása előtt még úgy döntöttem, hogy a módszerhasználatot fogom megfigyelési szempontnak választani. Azonban belépve a terembe megváltozott az álláspontom. Már az óra kezdete előtt 5 perccel szinte mindenki (köztük az oktató is) bent volt a teremben. Az első érzésem az volt, hogy mintha egy évek óta összeszokott osztályközegbe léptem volna be. A hallgatók kört alkotva ültek, mindenki szinte mindenkivel társalgott, nem csak a mellette ülökkel. Ekkor döntöttem úgy, hogy inkább az óra hangulatát teszem a vizsgálódásom tárgyává.

Az óra egy túlélőgyakorlattal kezdődött. Az oktató az ülésrendet megkeverve, szűrőpróbaszerűen alkotott 3 fős csoportokat. Döbbenet láttam, hogy senkit nem zavart, még egy arckifejezéssel sem mutatva jelét, hogy nem tetszett volna neki a csoportalakítás. Megemlíteném, hogy az oktató mindenkit név szerint szólított, ezzel is közvetlenebbé tette a kommunikációt. Rögtön észrevettem, hogy mennyire elfogadó, barátságos közegbe kerültem. Az instrukció során elkezdett szakadni az eső. Egy tetőtéri teremben volt az óra, s a zaj miatt az oktató egyre hangosabban ismertette a feladatot. Nevetés tört ki, mikor megpróbálta túlkiabálni az esőt. A csoportmunkában mindenki rendkívül aktív volt. A terem egy nyüzsgő méhkashoz hasonlított. Úgy érzem, ez a gyakorlat volt az óra hangulati csúcspontja.

A túlélőgyakorlat után frontálissá vált az óra. 15 perc megbeszélés után, úgy érzem, kissé leült a hangulat. Azonban az oktató nagyon jó pedagógiai érzékkel tartotta fent a hallgatók érdeklődését. Minden véleményt dicsért, mindenre reflektált, s gondolkodtató kérdésekkel tartotta fent az érdeklődést.

Mintha egy forgatókönyv részese lettem volna, mikor már ellaposodott kissé az óra, akkor ismét csoportmunka következett. Ez a csoportmunka már nem mozgatta meg annyira a hallgatókat, azonban ekkor is aktívak voltak. Az oktató talán látva ezt minden csoporthoz odament segíteni, s úgy érzem, ezzel motiválta őket. Az első játékos csoportmunkával összehasonlítva itt már komolyabb témával kellett foglalatzkodniuk. Talán emiatt alakult ki egy perzselő vita a hallgatók körében. A többség nem értett egyet az oktató által bemutatott programmal. Az oktató nagyon jól vezette a vitát, s nem hagyta elfajulni.

Az óra utolsó része rendkívül oldott hangulatban telt. Csak úgy sziporkáztak a jobbnál jobb ötletek az élménypedagógia megvalósítására. Sok javaslatnál elhangzott, hogy az oktató erre még nem is gondolt, de nagyon jó megoldásnak tartja. Személyessé vált az óra. A többség saját tapasztalatait osztotta meg a csoporttal. Némely ötletnél nagy nevetések törtek ki.

Összességében elmondhatom, hogy egy nagyon jól strukturált, remek hangulatú óra volt. Mindenki szabadon véleményt formálhatott bármiről, s a vélemények mindig megerősítést is kaptak. Úgy érzem, mintha az oktató elvegyült volna a hallgatók körében, azonban az óra hangulatát észrevehetetlenül irányította. Mikor leült a hangulat, látva ezt feldobta. Mikor túlpörögtek a hallgatók, lecsitította a kedélyeket. S ehhez nem kellett sokat tennie, már a személyisége rabul ejt mindenkit. Talán ezért alakult ilyen jó közösséggé ez a csoport. Őszintén szólva kicsit irigykedtem, és sajnáltam, hogy nem lehettem egy féléven át részese ennek a kurzusnak.

23. SZÁMÚ MELLÉKLET

Megállapodás reflektív szövegelemzése

Megállapodástervezet 1.

	Megállapodás	Reflexió
1.	Evés-ivás órán: A tanuló kerülje az evést és az ivást a tanórán, mivel ezek a tevékenységek zavarják az óra menetét. Természetesen az elfogadható, ha a tanuló az óra elején befejezi a megkezdett szendvicset vagy kortyol az innivalójából – már csak azért is, mert tudom, hogy milyen rövidek az óraközi szünetek. Kivételt ez alól a szabály alól akkor teszek, ha a diáknak valamilyen betegsége van, és szükséges a pontos és rendszeres táplálék- és folyadékbevitel.	
2.	Órai dolgozatírás: A tanár legalább egy héttel a dolgozat megírása előtt jelentse be az osztálynak a dolgozatot. Ehhez én is tartom magam. A dolgozat előtt mindenképp sort kell keríteni egy összefoglaló órára, ahol a tanulókkal együtt közösen átnézzük a tananyagot. A dolgozatban csak olyan kérdést teszek fel, amely elhangzott az órán és megbeszéltek. A dolgozatot igyekszem kijavítani a következő hétre, és az óra végén osztom ki, hogy ne legyen emiatt kavarodás.	
3.	Órai felelés: Minden órán egy-két diák felel az előző órai tananyagból, illetve lehetőséget adok arra is, hogy ha valaki szeretné, kijavítsa a korábban szerzett rossz jegyét. Természetesen néha röpdolgozatra is sor kerül, ezt nem köteleességem bejelenteni, ezért nem is teszem. Ilyen alkalommal kb. az osztály fele ad számot a tudásáról.	
4.	Felszerelés megléte: A diák köteles minden órára magával hozni a felszerelését, különben az óra hatékonysága kerül veszélybe. Ha a tanuló ezt elmulasztja egy-két alkalommal, az még nem von maga után szankciót. Rendszeres mulasztás esetén azonban pluszfeladatot jelölök ki az adott könyvben, amelyet a következő órán kell bemutatni.	
5.	Otthoni feladatok: A tanulónak a következő órára meg kell csinálnia a házi feladatát – ez egy alapelvárás. Ennek azonban nem mindig tesz eleget, mivel a tanárok sokszor nem ellenőrzik a házi feladatot. Ha kijelölök házit az osztály számára, akkor igyekszem azt a következő órán ellenőrizni, hogy a tanulók érezzék, fontos a feladat elkészítése, ami segíti őket a tanult anyag elmélyítésében. Alkalmanként felhívom az osztály figyelmét arra, hogy lehetőség van kiselőadás készítésére, amelyért egy ötöst helyezek kilátásba.	

Megállapodás a diákokkal

Fontos, hogy ha csinálunk megállapodást, akkor az mindenre érvényes, azaz még rám is!

- ✓ Megegyezés, hogy mit fogok tanítani nekik a félév/év alatt, elmondhatják, hogy ők szeretnének-e valamivel jobban foglalkozni, pl. a francia igeidők problémájával stb.
- ✓ Számonkérés: témazáró előtt legalább két héttel, dolgozat előtt legalább egy héttel szólnom kell nekik; röpdolgozatot bármelyik órán írathatok velük maximum az előző órai anyagból!
- ✓ Ha valaki nem írta meg a dolgozatot, akkor annak pótolnia kell később, lehetőleg órák után, mert nem tartom jó ötletnek, hogy a gyerek írja a pótlódolgozatot, én pedig közben haladok a diákokkal az anyaggal, így a pótlódolgozatot író gyerek lemarad erről az anyagrészeiről.
- ✓ Osztályozás: megadok előre egy ponthatárt, amit minden dolgozatnál használni fogok, ennek a ponthatárait nem lehet megváltoztatni – nem viszem lejjebb a ponthatárt, hogy jobb jegyek szülessenek.
- ✓ Igazolás és hiányzás: ha orvosi igazolást hoz nekem a hiányzásról, akkor a hiányzást a naplóban kijavítom, vagy jelzem, hogy igazoltan hiányzott. Egyébként igazolatlanul írok be.
- ✓ Ha már 15 percet késik az óra elejéről, akkor hiányzásnak írom be a naplóba; ha én kések, akkor a hetesnek jelentenie kell az igazgatónak a hiányzásomat, és természetesen nem tarthatom tovább az órát, ha kés-tem! Illetve ha kések, akkor mondjuk nem kérhetem aznap számon őket! („Ez egyfajta büntetés számomra.”)
- ✓ Órán nem lehet mobilt használni, viszont lehet enni, inni, kimehetnek a mosdóba, de arra felhívnom a figyelmüket, hogy 45 percet normál körülmények között ki lehet bírni, ezért csak akkor folyamodjanak ezekhez a dolgokhoz, ha már nagyon szükségességét érzik, mert nem szeretném, ha valaki rosszul lenne az órán, vagy kényelmetlenül érezné magát, mert már negyed-órja ki kell mennie a mellékhelyiségbe. Ugyanakkor a rágózást azt nem tűrném, főleg nyelvórákon, ahol fontos, hogy jól érthetően artikuláljanak.
- ✓ Ha nincs felszerelése, azaz tankönyve, füzet, vagy nem írta meg a leckét, akkor két dolog lép életbe: vagy jelzi ezt az óra elején, és akkor „csak” egy kis egyest kap, amiből ha hármat összegyűjt, akkor az egyes már a naplóba is bekerül; vagy ha nem jelzi és óra közben derül ez ki, akkor automatikusan beírom az egyest a naplóba.
- ✓ Ha megegyezünk a dolgozatírás dátumában, akkor lehetőleg nem tesz-szük át másik napra, csak ha nagyon szükséges.

- ✓ Dolgozatírás közben, ha súgnak egymásnak, vagy puskáznak, akkor egyest kapnak a dolgozatra.
- ✓ Biztosra veszem, hogy beadandó házit is kell majd írniuk, amire kapnak legalább egy hónapot (mondjuk, hogy olvassanak el franciául egy könyvet és válaszoljanak kérdésekre, vagy egy adott témának nézzenek utána és ehhez csináljanak egy prezentációt, vagy írjanak róla egy fogalmazást), aminél megegyezünk egy leadási határidőben, és ha ezzel csúsznak, akkor egy jeggyel rosszabbat adok a munkájukra.
- ✓ Ugyanakkor megadnám nekik legalább az e-mail címemet, és megmondanám nekik, hogy nyugodtan írhatnak nekem, ha valami nem világos a feladatokkal kapcsolatban, vagy akár jelezhetik nekem, ha előre tudják, hogy nem tudnak eljönni az órára, illetve tisztáznám velük, hogy órán, ha valaki nem ért valamit, akkor azt legyen szíves jelezni, és én megpró-

bálok akkor újra, jobban elmagyarázni azt a részt. Vagy akár órák után szívesen tartok nekik külön foglalkozásokat.

- ✓ Ha egy dolgozat kollektíven rosszul sikerül az osztályban, akkor megenyegedem nekik, hogy javítódolgozatot írhasanak, de előtte biztosan újra átveszem velük az anyagot.

Természetesen miután elmondtam a „feltételeimet” az első órán, azt is elmondanám nekik, hogy most még ezen az órán megbeszélhetjük, hogy egyetértene-e ezekkel a pontokkal, ha valahol úgy érzik, hogy túl szigorú voltam, akkor megkérném őket, hogy adjanak javaslatokat, hogy mely pontokat írjuk át és hogyan. Aztán ha találtunk egy végleges változatot, akkor ezt akár kitehetjük az osztályteremben is, mint egy „fontos dokumentumot”, amihez mindenkinek igazodnia kell, és mindenkinek tartania kell magát ezekhez a pontokhoz!

Megállapodástervezet 2.

A tanár-tanuló közötti együttműködés megkezdésének egyik legsarkalatosabb pontja a közösen megalkotott (vagy legalábbis átbeszélt) szabályok tisztázása. Az alábbiakban – területi okok miatt – csupán 2 szabályt rész-

leteznék: a pontosság és az óra alatti táplálkozás kérdését. Választásom azért esett erre a két kérdéskörre, mert bár látszólag kevésbé súlyos kihágások, már rövid távon képesek az egész tanórát ellehetetleníteni.

Pontosság

	Mit várok el?	Miért várom el?	Ha nem teljesül	Reflexió
A tanuló esetében	Ne készen, órákezésre legyen a teremben.	A későn jövők mind a tanárt, mind a többi diákot kizökkentik, az óra menetét megakasztják.	A házirendben megtalálható következményei lesznek: 3 késés egy igazolatlan órának számít.	
Az én esetemben	Az órára időben érkezem meg (ha témazárót vagy fogalmazást íratok, akkor még 1-2 perccel előbb is).	Ezzel a diákokat is megsértem + az órát a kicsöngőnél nem tarthatom tovább, így céloom az, hogy a rendelkezésemre álló 45 percet maximálisan kihasználjam.	Mindenképpen rosszul járok: ha sokszor késsem, egy tanórányit is csúszhatok az anyaggal, illetve ha késsem be az órára, az a színvonal rovására megy.	

Táplálkozás az órán

	Mit várok el?	Miért várom el?	Ha nem teljesül	Reflexió
A tanuló esetében	Alapvetően az órán inni lehet, de enni vagy rágózni nem (az alesetek előzetes kérés alapján az adott helyzettől függnek, pl. torokfájás).	A rendszeres folyadékbevitel alapvető élettani szükséglet (+ egyes alesetek is annak számítanak, pl. a torokfájásos tanuló szopogathat cukorkát); de az indokolt alkalmakat leszámítva egy fiatalnak már ki kell bírnia 45 percet evés nélkül + a hangos rágás és fóliázórtetés elvonja a többiek figyelmét.	Egyrészt azonnali számonkérést von maga után, másrészt a „visszaesők” esetében hosszabb távon a magatartásjegyben is meg fog jelenni (természetesen további lépések is lehetnek, pl. ha cukorbetegsége utaló tüneteket észlelek, szólok a megfelelő személynek).	
Az én esetemben	Szabad innom (+ alesetek)	Ugyanazon okokból.	Mivel tele szájjal nem lehet órát tartani, így az az előadásmód rovására menne; ha mégis megszegném, akkor azon az órán a tanulóknak is szabadna.	

24. SZÁMÚ MELLÉKLET

Tanulásmetaforák

Mi lenne a tanulás, ha állat lenne?

- „Kígyó, mert kívülről egyszerűnek látszik, de valójában nagyon bonyolult.” (1a)
 „Egy patkányhoz. Belül aranyos is lehet, de kívülről csúnya és visszataszító.” (3a)
 „Sok olyan plüss bagoly van, amit szemüveggel és bizonyítvánnyal ábrázolnak.” (1d)
 „A sólyom, mert olyan mint egy ragadozó. Mindenkit megragad és nehéz szabadulni.” (1b)
 „Szerintem vadmacska, ha gondoskodnak róla békés és szelíd, viszont ha gondatlanul, akkor vad és veszélyes, a tanulás is sokat kell tanulni így jók lesznek a jegyek.” (1b)
 „Oroszlán, mert az is furfangosan ejti az áldozatát, én is furfangosan oldom meg a feladatot.” (4d)
 „Én egy pumához hasonlítom, mert az elején még jó, aztán egyre nehezebb, ahogy a puma támad.” (4b)
 „Rinocérosz, mert olyan nagy és kemény az anyag, amit általában tanulok.” (4d)
 „Lajhár, mert néhány gyerek miatt lassan haladunk.” (4c)
 „Érdekes nehezen megszélídíthető állat, mert a tantárgyak nehezek, nehéz megszerezni a tudást.” (4d)
 „Egy kutya. Ha jól neveled társad lesz, ha rosszul, harapós lesz. Ez a tanúlással, ha tanulsz, tudsz, ha nem, nem tudsz.” (4b)

Mi lenne a tanulás, ha növény lenne?

- „Egy káros növényhez. Elkezdjük szedni és kezdetjük az egész rétet, de ha nem csináljuk, akkor az egész visszanő.” (1a)
 „Parlagfű, én utálom azt a a növényt és a tanárt.” (1d)
 „Egy olyan növény, aminek most a neve nem jut eszembe, a kőszirteken él. Állhatatos és rendíthetetlen, kitartó, hiszen kősziklákon élni nem könnyű.” (4a)
 „Egy ismeretlen növényhez, mert meg lehet nézni, le lehet írni a külsőjét, de nem lehet megérteni.” (4b)
 „Citromfa, mert nagyon nehéz elültetni és sokat kell gondozni, de ha megnőtt gyönyörű és hasznos lesz.” (1a)
 „Pálmafa, mert nagy az anyag és ha megtanulod, magasra jutsz.” (4d)
 „Almafa: a fa az iskola, az almák a tanárok, és a gyerekek a levelek.” (1d)
 „Egy fenyőfához, ami télen-nyáron megél. Mert az elviseli a hideg és a melegebb életmódját.” (4d)
 „Kökény bokor: azért mert olyan nehéz átrágni magunkat a tananyagot, mint ha tövises lenne.” (3a)

- „Egy hűsevő növény, mert bekebelezi és megemészti az iskola és a tanulás a diákokat.” (1a)
 „Egy hűsevő növény. Ezt a növényt azért választottam, mert érdekes, hogy hogy eszi meg a legyet és más bogarat.” (1a)
 „Tulipán, mert van amikor kinyílik és van amikor becsukodik.” (1a)
 „Hóvirág, mert mindig első vagyok a tanulásban.” (4d)
 „A pipacs, mert ha sok van belőle egy helyen, káros.” (1b)
 „Mint egy bűdöske, amit meg kell szagolni sok éven át.” (3a)
 „Bab. Azért mert ha földberakjuk egy hét se kell és már kicsirázik. Utána meg rohamosan nő és ameddig kap vizet és fényt nem áll le egy percre sem.” (3a)
 „Kaktusz – ezt nem nagyon tudom megfogalmazni, de talán mert humoros a kinézete.” (1a)
 „Kaktusz, mert szüros és igényes.” (1b)
 „Csalán, mert az úgy csíp, mint amikor rossz jegyet kapok és kiabálnak a szüleim.” (1d)
 „Egy nagy giz-gaz, mert nagyon kacifántos az óra.” (4b)

Mi lenne a tanulás, ha szín lenne?

- „A világ összes színe, mert elég színes, amit tanulunk, de a fekete, mert sötét és kilátástalan.” (1d)
 „Fekete, mert egy-két tantárgy tiszta sötétség.” (1a)
 „Fekete, mert nagyon rossz.” (4d)
 „Fekete, mert komor, unalmas, érdektelen.” (4b)
 „A feketéhez, mert a tanulás a halál színe és a tanulás is egyfajta halál.” (3a)
 „A zöldhöz, mert az egyik legfőbb szín és sok árnyalatot ölthet.” (1d)
 „Zöld. Szabad az út bármerre és sose piros.” (3a)
 „Piros. Ebben a színben rejlik az aktivitás és az erő.” (4a)
 „Kék, mert ez a kedvenc színem.” (4d)
 „A sárka mert az kivillan és őt kérdeznék legtöbbször, tehát tanulnia kell.” (3a)
 „Sárga, mert általában jó kedvük van a tanároknak.” (4c)
 „Rikító narancssárga, mert olyan vad.” (2b)
 „Fehér, mert ha nincs kedvem tanulni, piszkosfehér. Ha van kedvem, akkor szép tiszta.” (1b)
 „Fehér. Sokat tudsz meg belőle és tisztán.” (4b)
 „Rózsaszínhez, mert az egy irritáló szín.” (3a)
 „A rózsaszín azért, mert ez a kedvenc színem és a rózsaszín mindig vidám.” (2b)

Mi lenne a tanulás, ha jármű lenne?

„A buszhoz. Mert sokan szállnak fel rá, akik el kezdenek tanulni. Útközben többen leszállnak és megbuknak, ők a következővel mennek tovább. Akik a végéig a buszon maradnak, azok elvégzik az iskolát.” (1a)

„Buszhoz, mert a buszon vannak ellenőrök (itt az iskolában a tanárok) és van amikor megúszom, hogy ne kapjanak el.” (1a)

„Busz, mert csak mondja és mondja, nem ál le a szája.” (1d)

„Egy busz, mert mindig azzal jövök iskolába.” (1b)

„A títanik mert elsülyedt.” (1a)

„Egy ladik, mert hánykolódik a vizen.” (4c)

„Egy trabanthez, mert mindig lerobban.” (1a)

„Az autóhoz, mert az mindennapos, ugyanakkor még is sokféle van.” (1d)

„Mercedes, mert mindig elegánsan öltözöm.” (4d)

„Vonat, mert az úgy zakatol ahogy agyad gondolkodik.” (1d)

„Repülőgép, mert nehéz megtanulni, hogyan kell vezetni egy repülőt, utána meg gyorsan repülünk.” (1d)

„Repülőgép, mert ha kevés a lecke akkor gyorsan repül és elérem a célotom.

Ha sok a házi és nincs kedvem tanulni, akkor esetleg lezuhan.” (1b)

„Egy utasszállító repülő, mert annyi mindent kell elszállítania.” (1b)

„Motor, veszélyes, sok tapasztalat kell hozzá.” (1b)

„Hát villamoshoz biztos nem, mert az mindig a helyes úton megy és soha nem tér le róla.” (4d)

„Bicikli, mert emelkedőn felfele lassú, leletőn lefele gyors.” (4c)

„Bicikli, mert lassan kezdjük, de közben felgyorsul.” (3a)

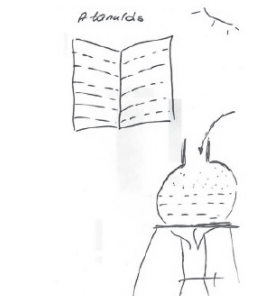
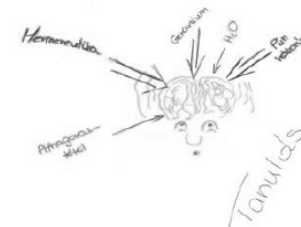
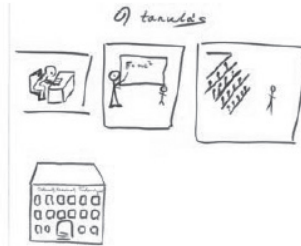
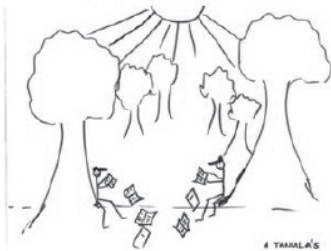
Forrás: Busi 2007.

25. SZÁMÚ MELLÉKLET**Tanári szerepek**

Forrás: Szivák 2002 alapján.

26. SZÁMÚ MELLÉKLET

Rajzok a tanulásról



Ábrajegyzék

1. ábra: A reflektív gondolkodás modellje
2. ábra: A reflektivitás stratégiai modellje
3. ábra: A reflektív gondolkodás szintjei
4. ábra: Korthagen-modell
5. ábra: Értékelő rendszer
6. ábra: Értékelő rendszerek fejlődését segítő kérdések
7. ábra: Fogalmi térkép a tanításról
8. ábra: Szemléltető ábra fogalmi térkép készítéséhez
9. ábra: Fogalmi térkép használata a tanulási folyamat során
10. ábra: Oszlopok
11. ábra: A „nyilak” technika
12. ábra: A jövőkerék

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A reflexió fajtái
2. táblázat: A reflexió szintjei a tanítás különböző kontextusaiban
3. táblázat: A tanári reflexió szintjei
4. táblázat: A reflexió típusai
5. táblázat: Hiba- és erősségközpontú kérdések
6. táblázat: A tanári szakértelem kialakulásának Dreyfus-féle szakaszai
7. táblázat: A Babb által kifejlesztett e-portfólió táblázat 3 szempontja a reflektív gondolkodás értékelésére
8. táblázat: A tanulás közbeni reflexió skálája
9. táblázat: Reflektálás a pedagógiai kompetenciák fejlődésére
10. táblázat: A pedagógusok gondolkodását vizsgáló módszerek
11. táblázat: Reflektív napló sablon
12. táblázat: Szereprepertoár-rács
13. táblázat: Akciókutatás, sablon
14. táblázat: Visszajelzés tanáromnak

Irodalom

- BOLIN, F. S. (1988): Helping student teachers think about teaching. *Journal of Teacher Education*, 39 (2). 48–54.
- BRANDER, P. – GOMES, R. – KEEN, E. – LEMINIER, M. – OLIVEIRA, B. – ONDRACKOVA, J. – SURIAN, A. – SUSLOVA, O. (szerk.) (2004): *KOMPASZ – Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez*. GYISM, Budapest.
- BULLOUGH, R. V. JR. – GITLIN, A. D. (2001): *Becoming a student of teaching*. Routledge Falmer, New York.
- BUSI E. (2007): *Kutatási jelentés*. Kézirat.
- BUZZETTO-MORE, N. (2010): *The E-Portfolio Paradigm: Informing, Educating, Assessing, and Managing With E-Portfolios*. Informing Science Press, California.
- CRUICKSHANK, D. R. – KENNEDY, J. J. – WILLIAMS, E. J. – HOLTON, J. – FAY, D. E. (1981): Evaluation of reflective teaching outcomes. *Journal of Educational Research*, 75 (1). 26–31.
- CALDERHEAD, J. (1994): Images of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1. 1–8.
- CLARKE, A. (1995): Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching–Teacher Education*. 11 (3). 243–261.
- CLIFT, R. T. – HOUSTON, W. R. – PUGACH, M. C. (ed.) (1990.): *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. Teacher College Press, New York.
- CLIFT, R. T. – HOUSTON, W. R. (1990): The potential for research contributions to reflective practice. In: CLIFT, R. T. – HOUSTON, W. R. – PUGACH, M. C. (ed.): *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. 208–224. Teacher College Press, New York.
- COCHRAN-SMITH, M. – LYTLE, S. L. (1999): The teacher research movement: A decade late. *Educational Researcher*, 28. 15–25.
- COLLIER, S. T. (1999): Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Practitioner Education*, 50 (3). 173–181.
- COTTERILL, S. J. – DARBY, J. – REES JONES, P. – ROBERTS, G. – VAN TARTWIJK, J. – VEUGELERS, M. (2004): ePortfolios in the Netherlands and the UK. In: Joint ALT SURF Seminar: ePortfolios and Digital Repositories. Association for Learning Technology, Edinburgh, UK.
- CRUICKSHANK, D. R. (1986): Profile of an effective teacher. *Educational Horizons*, 64 (2). 80–86.
- DEWEY, J. (1933): *How we think*. DC Heath, Boston.
- DEWEY, J. (1951): *Experience and Education*. MacMillan, New York.
- EBBUTT, D. (1985): Educational Action Research: some general concerns and specific quibbles. In: BURGESS, R. (ed.): *Issues in educational Research*. 152–174. Falmer Press, Lewes.
- EBY, J. W. – KUJAWA, E. (1994): *Reflective planning, teaching and evaluation: K-12*. Macmillan, New York.
- FALUS I. (szerk.) (1998; 2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FALUS I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FALUS I. – KIMMEL M. (2009): *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FLAKE, C. L. – KUHS, T. – DONNELLY, A. – EBERT, C. (1995): Reintervening the role of teacher: Teacher as researcher. *Phi Delta Kappan*, 76 (5). 405–407.
- FOORD, D. (2009): *The developing teacher. Practical activities for professional development*. Delta Publishing, Surrey, England.
- FULLER, F. (1969): Concerns of Teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6. 207–226.
- GARMAN, N. B. (1986): Reflection, the heart of clinical supervision: A modern rationale for professional practice. *Journal of Curriculum and Supervisor*, 2(1). 37–46.
- GASKÓ K. – SZIVÁK J. (2013): *Fejlődési lap*. Kézirat.
- GHAYE, T. (2011): *Teaching and learning through reflective practice*. Routledge, London.
- GOODDMAN, J. (1984): Reflection and Teaching Education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15 (3). 9–26.
- GOODNOUGH, K. (2001): Teacher development through action research: A case study of an elementary teacher. *Action in teacher Education*, 23 (1). 37–46.
- GORE, J. M. – ZEICHNER, K. M. (1991): Action research and reflective teaching In preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching–Teacher Education*, 7(2). 119–136.
- GRIFFITHS, M. – TANN, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 3. 129–141.
- GRIMMET, P. P. – MACKINNON, A. M. – ERIKSON, G. L. – RIECKEN, T. J. (1990): Reflective practice in teacher education. In: CLIFT, R. T. – HOUSTON, W. R. – PUGACH, M. C. (ed.): *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. 20–38. Teacher College Press, New York.
- GYARMATHY É. (2001): Gondolatok térképe. *TaniTani*, 18–19. 108–115.
- HAGERTY, P. – HARTMAN, K. – QUATE, S., – SEGER, D. (1994): *Becoming a teacher researcher: What every classroom teacher should know*. Unpublished manuscript.
- HAJDÚ E. (szerk.) (2002): *Praxis – Módszertani Útmutató*. ELTE TFK, Budapest.
- HATTAN, N. – SMITH, D. (1994): *Facilitating reflection: Issues and research*. (Report No. SP 035 487). Australian Teacher Education Association, Brisbane, Queensland.
- HENDERSON, J. G. (2001): *Reflective teaching: Professional artistry through inquiry*. Merrill/Plantage Hall, Columbus, OH.
- HUNYADY GY. – SZEKSZÁRDI J. (1998): *Konfliktusok az iskolában*. Továbbképző Füzetek, 4., Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
- JACOB, E. (1995): Reflective practice and anthropology in culturally diverse classrooms. *The Elementary School Journal*, 5. 451–463.
- JOHNSTON, R. – BADLEY, G. (1996) The Competent Reflective Practitioner. *Innovation and Learning in Education*, 1. 4–10.
- KEMMIS, S. – McTAGGART, R. (1988): *The action research planner*. Deakin University Press, Geelong, Australia.
- KENNEDY, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató*. University College Cork (UCC).
- KIMMEL M. (2006): *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. Doktori disszertáció, Budapest.

- KIRÁLY Zs. (2004): A középiskolai tanár teljesítményének vizsgálata. *Pedagógusképzés* 2. (31). 55–75.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2004): In: Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1. 77–98.
- KOZMA T. (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KUIT, J. A. – REAY, G. – FREEMAN, R. (2001): Experiences of reflective teaching. *Active Learning in Higher Education*, 2(2). 128–142.
- LARRIVEE, B. (2000): Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 1 (3). 293–307.
- LASLEY, T. J. (1992): Promoting teacher reflection. *Journal of Staff Development*, 13 (1). 24–29.
- LÉNÁRD S. – RAPOS N. (2009): *Fejlesztő értékelés*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest.
- LÉNÁRD S. (2010): A tanulói portfólió a Dobbantó programban (2010. FSZ, Dobbantó program)
- LÉNÁRD S. – RAPOS N. (2009): *Fejlesztő értékelés*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest.
- LÉNÁRD S. – RAPOS N. (2006): *Magtár: Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez*. OKI, Budapest.
- LIAKOPOULOU, M. (2012): The Role of Field Experience in the Preparation of Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6). 42–54.
- LOUGHAN, J. J. (1996): *Developing reflective practice. Learning about teaching and learning through modelling*. Falmer Press, London.
- M. NÁDASI M. (2000): *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs.
- MAYNARD, T. – FURLONG, J. (1995): Issues to teach and models of mentoring. In: KERRY, T. – SHEKTON MAYES, A. (ed.): *Issues In Mentoring*. London, New York in association with The Open University. 10–24.
- MARZANO, R. J. – BOOGREN, T. – HEFLEBOWER, T. – KANOLD-McINTYRE, J., – PICKERING, D. (2012): *Becoming a reflective teacher*. Marzano Research Laboratory, Bloomington, IN.
- MOORE, R. A. (1999): Preservice teachers engaged in reflective classroom research. *The Teacher Educator*, 34. 259–275.
- NOLAN JR., J. F. – HOOVER, L. A. (2011): *Teacher Supervision and evaluation: Theory into practice*. Hoboken, NJ.
- OLLÉ J., – SZIVÁK J. (2006): *Mód-Szer-Tár*. OKKER, Budapest.
- OJANEN, S. (1995): *The development of reflective Teacher Training in Finland*. ATEE Congress, Lahti, Finland.
- POSNER, G. J. (1996): *Field experience: A guide to reflective teaching*. Longman, White Plains, NY.
- POWELL, R. R. (1992): The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. *Teaching and Education*, 3. 225–238.
- PUGACH, M. C. – JOHNSON, L. J. (1990): Developing reflective practice through structured dialogue. In: CLIFT, R. T. – HOUSTON, W. R. – PUGACH, M. C. (ed.): *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. 186–207. Teacher College Press, New York.
- REARDON, R. – LUMSDEN, J. – MEYER, K. (2005): Developing an e-portfolio program: Providing a comprehensive tool for student development, reflection, and integration. *NASPA Journal*, 42 (3). 368–380.
- RIEDINGER, B. (2006): Mining for meaning: Teaching students how to reflect. In: JAFARI, A. – KAUFMAN, C. (ed.): *Handbook of research on eportfolios*. 90–101. Idea Group Reference, Hershey PA.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner*. Basic Books, New York.
- SCHÖN, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- SELDIN, P. – MILLER, J. E. – SELDIN, C. (2010): *The teaching portfolio*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- SPARKS-LANGER, G. M. – COLTON, A. B. – PASCH, M., – SPARKO, A. (1991): *Promoting cognitive, critical and narrative reflection* (Report No. SP 033 326). American Educational Research Association, Chicago.
- SZIVÁK J. (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- SZIVÁK J. (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- SZIVÁK J. (2010): *A vita*. Gondolat, Budapest.
- SZIVÁK J. (2011): A reflektív gondolkodás fejlesztése. In: M. NÁDASI M. (szerk.): *Mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, III. kötet. ELTE, Budapest.
- TAGGART, G. L. – WILSON, A. P. (2005): *Promoting reflective thinking*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- TOLSBY, H. (2000): Digital Portfolios: a Tool for Construction, Self-reflection, and Sharing of Knowledge. *2nd Summer School In Lifelong Learning*, Roskilde. Online: <<http://frode.ruc.dk/paed/summerschool/haakon.htm>>.
- TRENCSENYI L. (2002): *Nevelés és iskolaelméleti gyakorlatok*. OKKER, Budapest.
- VALLI, L. (1990): *Teaching as moral reflection: thoughts on the liberal preparation of teachers* (Report No. 033 712). Milwaukee, WI: Association of Independent Liberal Arts Colleges of Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED344853)
- VALLI, L. (1997): Listening to other Voices: a Description of Teacher Reflection In: the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1). 67–88.
- VAMOS Á. (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat, Budapest.
- VAMOS Á. (2012): Az akciókutatás és a tudományról való gondolkodás. In: VAMOS Á. – LÉNÁRD S. (szerk.): *A BaBe projekt (2006-2011): Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- VAN MANEN, M. (1977): Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3). 205–228.
- WILSON, J. P. (2008): Reflecting-on-the-future: a chronological consideration of reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(2). 177–184.
- YINGER, R. – CLARK, C. (1981): *Reflective journal writing: Theory and practice* (Occasional Paper No. 50). MI: Institute for Research and Teaching, East Lansing, MI.
- ZEICHNER, K. M. – LISTON, D. P. (1987): Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Education Research*, 11(5). 565–576.
- ZEICHNER, K. M. – NOFFKE, S. (2010): Practitioner Research. In: CAMPBELL, A. – GROUNDWATER-SMITH, S. (ed.): *Action Research in Education*. SAGE Publications Ltd., London–California–New Delhi–Singapore. 395–466.
- ZINSSER, W. (1988): *Writing to learn: How to write and think clearly about any subject at all*. Harper–Row, New York.
- ZRINSZKY L. (1994): *Pedagógusszerepek és változásai*. ELTE BTK Neveléstudományi Tan-szék, Budapest.

A pedagógusok személyes és folyamatos szakmai fejlődésének támogatásáról sokan sokféleképpen gondolkodnak. Ez a könyv arról szól, ahogyan én gondolkodom erről, és igyekszik mindazoknak szólni, akik, bármilyen nézőpontot is képviselnek, felelősséget éreznek a szakma és az egyes pedagógus fejlődése iránt.

Munkám célja nem az eredményes pedagógiai gyakorlat leírása, hanem egy olyan eszköz használatának bemutatása, amely a tanulást, a fejlődést hatékonyan támogatja. A reflektív elméletek és gyakorlatok a reflektív gondolkodás és gyakorlat kialakításához kívánnak hozzájárulni. Egy olyan gondolkodáshoz és gyakorlathoz, amely folyamatosan és tudatos szempontok mentén elemzi, értékeli a pedagógiai helyzetek hatásrendszerét és szereplőinek kölcsönhatásait, azzal a meggyőződéssel, hogy elháríthatatlan felelősségünk van a helyzetek jobb megoldásainak keresésében.

Egy könyv legjobb használatát mindig az olvasó fogja saját igényei, céljai alapján felfedezni a maga számára, mégis fontosnak vélem felhívni a figyelmet az olvasottak adaptív használatára és a feladatok, gyakorlatok mint reflektív helyzetek kialakításának, kezelésének felelősségére. A könyvben szereplő feladatokat birtokba kell venni! Érdemes kipróbálni, alkotó módon alakítani azokat, figyelni az alkalmazás sikereit és nehézségeit, majd a tanulságok alapján újraalkotni a tanulási helyzeteket. Végezetül arra biztatom az olvasót, hogy bátran vitatkozzon a szerzővel és folyamatosan kérdezzen önmagától.

ISBN 978-963-284-482-4



9 789632 844824