

Lenkovics Ildikó

A TANÍTÁS TANULÁSA

SEGÉDANYAG A GYAKORLATI TANÍTÁSHOZ

TARTALOMJEGYZÉK

I.	BEVEZETÉS.....	4.
II.	A PEDAGÓGUS TUDÁSA, SZAKÉRTELME A LEGÚJABB KUTATÁSOK TÜKRÉBEN.....	5.
	HATÉKONY TANÍTÁS, EREDMÉNYES TANÓRA, FOGLALKOZÁS.....	8.
III.	FELKÉSZÜLÉS A TANÓRÁRA/FOGLALKOZÁSRA	14.
	TANÁRJELÖLT FELKÉSZÜLÉSE A TANÍTÁSRA – TÁJÉKOZÓDÁS.....	14.
	HOSPITÁLÁS TANÓRÁN, FOGLALKOZÁSON	17.
	TANÓRA/FOGLALKOZÁS ELEMZÉSE A TÁJÉKOZÓDÁSI SZAKASZBAN.....	22.
	ELEMZÉSI ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK A HOSPITÁLÁSHOZ.....	25.
	A TANÁRJELÖLT FELKÉSZÜLÉSE A TANÍTÁSRA - TERVEZÉS.....	27.
IV.	TANÍTÁS MINŐSÉGE.....	35.
	KOMPETENCIAALAPÚ OKTATÁS MÓDSZERTANI PARADIGMA-VÁLTÁS.....	35.
	A TANÍTÁS MINŐSÉGE NEMZETKÖZI DIMENZIÓBAN.....	46.
V.	A TANÍTÁS MINT GYAKORLATI TUDÁS.....	49.
	A REFLEKTÍV PEDAGÓGUS.....	50.
	A TANÍTÁS/FOGLALKOZÁSVEZETÉS ÖNELEMZÉSE, ÉRTÉKELÉSE - REFLEXIÓ.....	59.
	A TANÓRA/FOGLALKOZÁS EREDMÉNYESSÉGE, ÁTTEKINTŐ REFLEKTÁLÁS I.	62.
	A TANÓRA/FOGLALKOZÁS TÖBBSZEMPONTÚ ELEMZÉSE.....	63.
VI.	SEGÉDANYAG A HALLGATÓI TANÍTÁS SZERVEZÉSÉHEZ, MENTORÁLÁSÁHOZ	66.
	A TANÍTÁSI GYAKORLAT MENTORÁLÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE.....	70.
	BEMUTATÓ ÓRA ÉS ÖNELEMZÉS, REFLEXIÓ.....	73.
	TERVEZÉS MENTORÁLÁSA, ÉRTÉKELÉSE	74.
	A hallgató tervező tevékenységének értékelése – értékelő lap	77.

A TANÁRJELÖLT TANÓRÁJÁNAK/FOGLALKOZÁSÁNAK	
MEGFIGYELÉSE, ELEMZÉSE, ÉRTÉKELÉSE.....	79.
Megfigyelési lapok, értékelési lapok hospitáláshoz.....	80.
A TANÁRJELÖLT TANÍTÁSI TEVÉKENYSÉGÉNEK	
ÉRTÉKELÉSE.....	85.
Értékelő lap.....	86.
VII. ZÁRÓGONDOLAT HELYETT.....	89.
VIII. IRODALOM	90.
IX. MELLÉKLETEK	91.
1. HOSPITÁLÁSI NAPLÓ-MINTÁK	93.
SZELEKTÍV JEGYZŐKÖNYV-MINTÁK (A, B, C, D, E, F)	93.
KATEGÓRIA-, ÉS JELRENDSZERES MEGFIGYELÉSI LAPOK	96.
2. HOSPITÁLÁSI FELADAT (osztályfőnöki órán való részvételhez)	104.
3. KOMPLEX HALLGATÓI FELADAT HOSPITÁLÁSHOZ-	
Bevezető óra I., Gondolkodás fejlesztése a matematika órán	106.
4. ÖNÉRTÉKELŐ LAP HALLGATÓK SZÁMÁRA	108.
5. ÉRTÉKELŐ LAP A TANÍTÁSI GYAKORLATHOZ	110.

I. BEVEZETÉS

Tisztelt Tanárok és Tanárjelöltek!

Ez a módszertani jellegű segédanyag a gyakorlati képzés során teljesítendő feladatok közül a „Tanítás” és az ezzel rendszert alkotó, a tanórára való felkészülési és a tanórát követő elemző, értékelő tevékenység eredményes végrehajtásához kíván segítséget nyújtani.

Nem véletlen, hogy csak módszertani *jellegűnek* neveztük az összeállítást. A segédanyag rendezési elveként a tanítást, foglalkozásvezetést megvalósító folyamatok logikáját választottuk, s nem a tudomány rendszerét. Olyan praktikus segítségnek szánjuk, melyet jól hasznosíthatnak a tanár kollégák (mentor, vezetőtanár) és a tanárjelöltek is. Terjedelmi, de főleg tartalmi okokból sem szerettük volna megbontani a segédanyagot, s külön, egymástól független fejezetben tárgyalni a vezetőtanár/mentor tevékenységét, s a jelölt feladatait. A feladatok azonban időnként megkívánták a különválasztást. Az így kialakult szerkezet lehetővé teszi, hogy mindkét felhasználói csoport betekinthessen a másik anyagába, ugyanakkor megtalálhatja a célzottan neki szólókat is. A segédanyag szándéka szerint tanácsol, orientál, figyelembe ajánl, tehát rugalmas felhasználást feltételez. A problémakör kifejtése gyakran nyitott, ötletadó, gondolkodásra ösztönző.

Reméljük, sikerül mind a tanároknak, mind a tanárjelölteknek a konstruktív tudásszerveződést jól szolgáló eszközként használni a segédanyagot.

Összeállította:

Dr. Lenkovics Ildikó

II. A PEDAGÓGUS TUDÁSA, SZAKÉRTELME A LEGÚJABB KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

A gyakorlati képzés, a tanítás megkezdése előtt nem érdektelen számot vetnie a tanárjelöltnek, milyen követelményeknek kell megfelelnie, milyen tudással kell rendelkeznie, milyen elvárásokra számíton. Praktikusan is feltehető a kérdés: mit tanulhatok meg, megtanulhatom-e azt, amit általában szakértelemnek neveznek (szerényebbek hatékonyságra, eredményességre gondolnak). Esetleg felmerül az is a jelöltben, hol, milyen módon tanulhatom meg legeredményesebben, amit elvárnak (ti. a gyakorlat hatékonyságában, elegendőségében kételkedik, s nem feltétlenül a minőségében).

Vezetőtanárnak, mentornak, s főleg a tanárjelöltnek segíthet a következő rövid áttekintés, a tanári mesterség gyakorlásához szükséges tudásáról, a pedagógiai szakértelemről, hogy a tanítási tevékenységgel kapcsolatos elvárások minél reálisabbak lehessenek.

Honnan származik a tanítás tudásbázisa?

A pedagógus tudása (használjuk a pedagógiai tudás elnevezést), vajon elméleti és/vagy gyakorlati meghatározottságú-e eredendően? Hogyan szerveződik, építkezik a tudás (beleértve a gyakorlatit is) az idő folyamán, mi gyakorol legerősebb befolyást a szakértelemre?

Évszázadok óta egyre gazdagabb és árnyaltabb képpel rendelkezünk arról, mi a tanári tevékenység lényege. S mint annyiszor már a tudomány történetében, a 60-as évektől elkezdtek evidens dolgokban kételkedni a kutatók, s ez nyitott utat a fejlődéshez. Valami ilyesmi következett be, amikor tudományos igényességgel kimutatták a kutatók, hogy a képzési tartalmaktól alig függ a tanár tanítási eredményessége. Természetesen ezt követően azzal kezdtek foglalkozni, hogyan alakul ki a gyakorlati tudás. Mi a „titka” a jó tanárnak, melyek azok a gyakorlati „praktikák, amitől az egyik tanár hatékonyabb, mint a másik? Nagy relevanciával hatottak azok az irányzatok, melyek az általános tanári képességek (előbb készségek) magas szintjével értelmezték a tanítás eredményességét.

A „gyakorlati fogások” megtanulása a valóságos tanítási tevékenység során a leghatékonyabb, ezt mindenki el szokta ismerni. De azt megelőzően? Kétségtelen, hogy évszázadok óta működött a mintakövetés, azaz le is lehet másolni a referenciatanár tevékenységét (jól bevált módszert megtanulni a vezetőtanártól, mentortól, hallgatótárstól).

De eredményes lehet-e vele a modellkövető is? A képességek (készségek) adott szintjének kifejlesztése esetleg szerencsésebb volna még a tanítási gyakorlat előtt egyszerűsített kontextusban? Ezt az elvet követi a „mikrotanítás” gyakorlata, ez pedig visszavezet a képzésbe, ahol „mintha” helyzetben fejlesztik az általános tanári képességeket. A pedagógia helyzetek sokaságára alkalmas „recepteket” begyakorolni elég kétséges vállalkozás. A tanári tevékenység gyakran intuitív. Ugyanakkor bizonyított, hogy a tanári képességfejlesztés jobb tanítási gyakorlatot eredményez. Összegezve: a pedagógus gyakorlati tudásának szerveződését nem lehet ilyen egyszerűen értelmezni, - főleg nem a pálya kezdetén. Feltétlenül tisztázni kell, mi alapján választja ki a tanárjelölt, a kezdő tanár azokat a mintákat, melyeket követni szeretne, mit és hogyan épít be a tudásába, mi befolyásolta azt, hogy gyakorlatában akkor és ott milyen megoldást választott. Ezekre az izgalmas kérdésekre keresve a választ, eljutunk a tanári tudás elméleti meghatározottságához, a pedagógiai gondolkodáshoz. A 80-as évektől indult kutatások a nézetek szerveződését, a nézetek és a gyakorlati tudás kapcsolatát tekintették meghatározónak.

A pedagógus tudásának legfontosabb rétegei a legújabb értelmezések alapján

A) Nézetek (képzetek, hitek, eszmék, filozófiák): igaznak vélt feltételezések a világról, de nem áll mögöttük feltétlenül valós igazságtartalom. Befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, döntéseinket. Irányítják a cselekvést, általában rejtettek, kognitív jellegűek.

A nézetek három forrásból származnak:

- előzetes iskolai élmények, személyes élettapasztalat,
- képzés során beépült elméleti tudás,
- a képzés részeként zajló gyakorlatról szerzett tapasztalat és saját gyakorlati tanítása.

Szerveződésük értékelő rendszerként működik, szűri, szelektálja a tapasztalatot. Nagyon fontos kutatási eredmény, hogy a nézetrendszer nehezen megváltoztatható, konceptuális váltásra van szükség egy új nézet elfogadtatásakor. A gyakorlati tudás létrejöttét alapvetően meghatározzák a nézetek. Az, hogy milyen tevékenységet hajt végre, a nézetei befolyásolták. Maga a cselekvés, pontosabban annak reflektálása visszahat a nézetekre, s beépül, így szerveződik a gyakorlati tudás. A tanári tudás szerveződése szempontjából fontos feltárni a nézeteket, ezek öt területtel kapcsolatosak, továbbá ezek szorosan kapcsolódnak a gyakorlati tevékenységhez. Milyen előzetes nézetei vannak a tanárjelöltnek

- tanulókról és tanulásról;
- tanításról;
- tantárgyról, tananyagról;

- tanítás tanulásáról;
- önmagukról és a tanári szerepről

Falus Iván, a téma hazai szakértője szerint a tanárjelöltekben ritkán tudatosulnak a fenti tárgykörrel kapcsolatos nézetek, a cselekvéseik alapjául szolgáló elvek.¹

B) értékelő rendszer

C) gyakorlati tudás

A pedagógus tudásának összetevői közül az értékelő rendszert és a gyakorlati tudást kell megemlíteni. Az értékelő rendszer kapcsolja össze a nézeteket és a gyakorlati tudást.

A pedagógus gyakorlati tudása

A gyakorlati tudással itt pusztán a rendszer áttekintése miatt foglalkozunk. A témára a „tanítás” fejezetben térünk ki részletesen.

A gyakorlati tudás forrása a tényleges gyakorlat (gyakorlatban való tanulás), így a tanár saját tanítási tevékenysége is. Csak az épül be ebbe a tudásba, aminek használhatóságáról meg van győződve a tanár (kipróbálta pl.) Falus Iván - többek meghatározását felhasználva - az alábbiakat tartja fontosnak: „alapos, kontextus-függő tudás, amelyet a tanár maga alakít ki, s amely lehetővé teszi számára a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásaik előrelátását és végül eredményes megoldásukat”² A gyakorlati tudás megszerzése szempontjából döntő az iskola (kontextus) minősége.

D) reflexió

A reflexió tevékenységként, s a folyamat eredményeként létrejövő tudásként is értelmezhető. Ez utóbbi tartozik a pedagógus tudását felépítő rendszerbe. A pedagógus tudásának szerveződését igazán a reflektív gondolkodás bekapcsolásával lehet megmagyarázni. Ezzel is külön foglalkozunk a későbbiekben. Most csak utalunk a lényegére: sajátos gondolkodásmód, a saját tevékenység hatásának vizsgálata, a döntések tudatosságát biztosítja.

Mit kell nagyon jól tudnia egy tanárnak ma és holnap?

A fejezet elején feltett kérdések közül a legtöbbre már kitértünk. Az maradt még hátra, „van-e titok, titkos tudás”, s ha igen, hogyan lehet birtokolni.

„...önmagában sem a pedagógus általános képességei és intelligenciája, sem a tantárgyi tudása, sem képzettségi-végzettségi szintje (diploma jellege és minősége), sem pedig a tanítási gyakorlatának hossza – tehát egyetlen könnyen, egyszerűen mérhető és számon

¹ Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség-pedagógus tudás Iskolakultúra 2. sz. 21-28.

² U. o. 24.

tartható tényező – sem mutatott jelentős kapcsolatot az általa tanított tanulók iskolai teljesítményével, vagyis a pedagógus munkájának eredményességével.”

Mit kezdünk az ilyen kutatási megállapításokkal, mint amire Darling-Hammond (2000)³ jutott 40 év kutatási eredményeinek metaelemzésével?

Természetes igénye a tanárjelöltnek, hogy szeretné tisztán látni a pedagógia tudás sarokköveit, a kulcskompetenciákat, melyekkel sikeresebb lehet a pályán. Most vesse el ezen a hiteit, nem léteznek a pedagógiai tudásnak ilyen „forró” elemei? A következő fejezetben erre is keressük a választ, miközben megkezdjük a tárgykörbe szorosan kapcsolódó tanári tevékenységek áttekintését.

HATÉKONY TANÍTÁS, EREDMÉNYES TANÓRA, FOGLALKOZÁS

A XVI. század óta az oktatás legfontosabb színtere az osztály és a vele szervesen összekapcsolódó tanóra volt. A tömegoktatás kialakulása eredményezte az osztálytanítás létrejöttét és rohamos térhódítását. Ezt az alapvető szerepét máig megőrizte ez a szervezeti forma, de az osztály- és tanórarendszer mellett más, szervezett tanulási módok is teret hódítottak. Az osztálynak mint társas tanulásnak pedagógiai, pszichológiai lényegével, a legfontosabb elvi kérdésekkel nem kívánunk foglalkozni. Adottnak vesszük - munkánk vonatkoztatási keretének tekintjük -, mindazt a tudást, mellyel a tanárjelöltnek rendelkeznie kell a tárgykörben, hogy a tanítást megkezdhesse.

Pedagógia tantárgyak tanítása változatos szervezeti keretekben valósulhat meg. A formális tanulás közismert szervezeti keretei mellett a felnőttoktatás sajátos szervezeti megoldásai, tanfolyamtól akár az irányított on-line tanuláson, a kollaboratív tanuláson át akár a tréningekig, sokféle kivetítése képzelhető el a „tanítási” tevékenységnek. A tanítást ilyen sajátos meghatározottságból is elemezve, mindamelllett a teljességre törekedve, igényes módszertani kézikönyv vállalkozhat. Segédanyagunknak nem ez a funkciója, így az általánosan érvényes összefüggések szintjén elemezzük a tanítási tevékenységet.

A tanóra eredményessége, sikeressége – van létjogosultsága a fogalomnak?

Valószínű, hogy minden tanár függetlenül a pályán eltöltött időtől, valamilyen módon készül az éppen aktuális tanórájára. Lehet, hogy elsősorban azt gondolja át, hová is megyek, miközben a szünetben átfutja az órarendjét. Melyik osztályban, hol is tartok a tananyagban,

³ <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/Karpatiandrea.doc>

azaz mit akarok megtanítani az adott csoportnak? A pályán eltöltött évek függvényében a felkészülésnek ez a fázisa képes úgy működni, hogy mozgósítja a korábbi pedagógiai tapasztalatot, s a pedagógiai tevékenységek variációiból (sémákból) kiválasztja a tanár a leghatékonyabbnak gondolt megoldásokat. Minden bizonnyal a múltbeli sikeres, eredményes órák (tevékenységek) közül a legjobban adaptálható mellett dönt, miközben analógiát keres a tanítás jelenlegi feltételeivel. Eközben számos előfeltevése működik:

- Reméli, hogy eltervezett tanári tevékenységek hatása ugyanolyan lesz, a tanítási célok sikeresen megvalósulnak,
- a tanítás körülményei nagyon hasonlóak,
- a csoport tanulási képessége, eredményessége nagyon hasonló az előzőkhöz.

Minden tanár tisztában van azzal, hogy a tanórák rendszerében lehet csak a pedagógiai célok megvalósulását értékelni, mégis a tanóra időegységéhez rendeltlen kezeli azokat.

Régóta foglalkoztatja a kutatókat az a mindennapi tapasztalat, hogy egy-egy pedagógusnak sokkal sikeresebbek az órái, a diákok jobb eredményt érnek el, kedvelik a tantárgyat, a tanárt. Nemzetközi kutatások sora (utóbbi időben néhány hazai is) próbálta megfejteni, milyen tényezők idézik elő a tanár sikerességét, tanítási hatékonyságát. Az eredményesség jelzőjeként dominánsan a tanulási eredményeket használják, mert mérhető, összehasonlítható.

„A kilencvenes évek ...vonatkozó kutatásai már határozottan arra az eredményre vezettek, hogy a diákok teljesítményét a családi háttér mellett az iskolai hatások közül leginkább a pedagógus munkájának minősége befolyásolja (Goldhaber, 2002; Wright–Sanders, 1997). ... amerikai kutatások azt is kimutatták,az, hogy milyen tanár tanítja, egy egész tanévnyi különbséget (teljesítményszintben) eredményezhet a diákok iskolai eredményességében (Hanushek, 1992).”⁴

Hogyan gondolkodik a pedagógus-szakma az eredményességről?

Az eredményesség fogalmának pontos meghatározása több szempontból is kívánatos. Nagy hatású hazai kutatások különböző rétegeit tárták fel a fogalom tartalmának. A tárgykörben egy átfogó tanulmánykötet is született Az eredményes iskola címmel (Lannert-Nagy szerk., 2006). Témánk szempontjából annak a kutatásnak⁵ az adatai kitüntetettek, melyek az

⁴ http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=EredmenyesIskola-07_sagi_tanarimunka

⁵ Sági Matild: A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit-Nagy Mária (szerk., 2006): Az eredményes iskola. Adatok és esetek. Oktatókutatató Intézet, Budapest

iskolaigazgatók fogalomértelmezését jelenítették meg. Az iskolaigazgatók az eredményes, hatékony tanároktól az alábbiakat várják el:

Az igazgatók pedagógusokkal kapcsolatos elvárásainak rangsora (tanulmány 6. táblázata alapján)*	Átlag	Szórás	N
Fordítson gondot a gyerekek személyiségének formálására	3,09	2,348	861
Figyeljen oda a gyerekek egyéni problémáira	4,19	2,178	859
Képes legyen az egyénre szabott differenciált tanításra	4,23	2,516	858
Kész legyen a szakmai megújulásra	4,35	2,460	857
Teljesítsenek jól a tanulói	4,88	2,871	861
Tudjon fegyelmet tartani	5,78	2,560	861
Tartsa meg pontosan az óráit	6,34	2,778	854
Sikeresen oldjon meg nehéz helyzeteket	6,75	2,477	858
Tartsa jó kapcsolatot a kollégákkal	7,53	2,165	856
Szívesen vállaljon pluszfeladatokat	7,69	2,080	854

*Magyarázat a táblázat adatainak értelmezéséhez: az igazgatóknak rangsorolni kellett azokat az elvárásokat melyek a „pedagógusokkal való elégedettsége szempontjából a legfontosabb (1-es rangszám), az utolsóra pedig azt, amelyik a legkevésbé fontos (10-es rangszám)”.

A táblázat adatai azt jelzik, hogy az igazgatói elvárások alapján az a hatékony és eredményes tanár (jó tanár), aki képes a gyerekek személyiségének formálására, az egyénre szabott differenciált tanításra, képes a szakmai megújulásra, tanulói jól teljesítenek, és odafigyel a gyerekek egyéni problémáira. A tízből az öt legfontosabb igazgatói elvárás megegyezik a nemzetközi kutatások adataival - olvashatjuk a tanulmány készítőjétől, Sági Matildtól.

Az eredményes iskola- és pedagóguskutatások legfontosabb tanulsága, hogy nem a pedagógia tevékenység egyes tényezői miatt eredményesebb az egyik tanár a másiknál. Csak a holisztikus megközelítés a helyes, azaz a pedagógus munkája a maga komplexitásában képes a tanulói teljesítményt befolyásolni.

„A pedagógus a meghatározó!”- McKinsey jelentés (2007)⁶

A legújabb nemzetközi kutatások fontos bizonyítékot szolgáltatnak arra, hogy bár változatlanul igaz, hogy a családi háttér jelentősen befolyásolja a tanuló eredményességét

⁶ McKinsey&Company (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/Mckinsey.pdf>

(Coleman és szerzőtársai, 1966), de az iskola, s főleg a tanár hatása ezt jelentősen módosíthatja. A McKinsey jelentés egyenesen a tanárt tekinti kulcsfontosságúnak. Az egyszerű következtetés, hogy minőségi oktatásra csak különlegesen jól felkészült pedagógusok képesek, korántsem tűnik olyan egyszerűen megvalósíthatónak a gyakorlatban.

A világ legeredményesebb oktatási rendszereinek „csodáját” kutatva az alábbi „receptet” fogalmazta meg a McKinsey & Company által készített kutatási összefoglaló.

„Az élenjáró rendszerek vizsgálata három különösen fontos tényezőt azonosított: annak biztosítása, hogy

1. a megfelelő emberek váljanak tanárrá,
2. eredményes oktatókká képezzék őket, és
3. a lehető legjobb oktatást kapjon minden gyermek.

A vizsgált rendszerek igazolják, hogy a fenti három cél eléréséhez megfelelő gyakorlat működőképes a helyi kultúrától függetlenül. Megmutatják, hogy rövid idő alatt is jelentős eredményeket lehet elérni a teljesítményekben, és alátámasztják, hogy a legjobban bizonyított gyakorlat általános alkalmazásával földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül hatalmas fejlődést lehet elérni a lemaradó iskolarendszerekben.”

Az iskola, a tanárok pedagógiai eredményességének kutatása változatlan intenzitással, különböző irányzatokat követve folytatódott a Coleman jelentés után is. Mintha a kutatók nem akartak volna beletörődni abba, hogy az iskola nem, vagy csak kevésbé tudja a tanuló teljesítményét befolyásolni, mint a család. Az iskola mikrovilága, belső folyamatok aprólékos elemzése lett a legfontosabb kutatási irány. Az iskolai klímakutatások a pedagógiai hatások finom szövetéig hatolva tártak fel eredményességi indikátorokat.

Tárgykorunk nem teszi lehetővé, hogy a pedagógus, az iskola eredményességére vonatkozó egymással vitázó nézeteket részletesen tárgyaljuk, s bemutassuk, miként jutott el 60-as évek Coleman jelentésének kissé pesszimista kicsengésű, mai napig ható, „az iskola nem számít” következtetésétől a McKinsley jelentésig. Mindössze jelezni szeretnénk volna a pedagógiai gondolkodás tudományos alapokra helyeződését. A korábban olyan természetesnek tűnő összefüggést, hogy a tanulók teljesítménye paralel változik a tanítás, a tanár minőségével, fel kellett adni. A teljes tagadástól eljutott mára a kutatás odáig, hogy elég bizonyítékkal szolgálhat ahhoz, hogy akár számszerűen is ki lehet mutatni - a családi háttér dominanciája mellett -, milyen arányú a tanári minőség részesedése a tanulói eredményekben. Az úgynevezett „hozzáadott pedagógiai értéket” használják ennek kifejezésére. Meggyőző érvek állnak rendelkezésre, kiténtetett a tanár felkészültsége, mint olyan tényező, melynek

legnagyobb a befolyása a tanulók eredményességére. Most már „csak” az vár tisztázásra, mi a tanári minőség lényege, mitől „jó” a tanár.

Az eredményesség, hatékonyság fogalom iskolára, tanárra való kiterjeszhetőségét vitató, kontra megerősítő nézetek fejlődése elvezetett odáig, hogy tudományos realitású mutatószámokkal is ki lehet fejezni a tanítás, a tanári eredményesség elvárható mértékét. Korántsem mindegy, hogy irreális elvárásokkal frusztrálják az iskolát, a tanárt, vagy az alacsony szint miatt teljesítmény-veszteség következik be.

Tanárok és tanárjelöltek az eredményességről –értékrend, indikátorok feltárása

Sikerre, eredményes tanításra törekszik a tanárjelölt, a vezetőtanár, mentor egyaránt. A siker megítélésében nem feltétlenül konszenzusos a véleményük. Célszerű áttekinteni melyek azok a sarokkövek, melyek segítségével a jelölt és a tanár értékelő véleménye összevethető. A legegyszerűbb mutató az, ha a tanórán eredményes a tanár, a tanuló. Lehet-e objektív kritériumokat megfogalmazni ehhez, mivel „mérhető” az eredmény?

A tanárjelölt várhatóan az alábbiakkal érvel: a célok elérése, fegyelem, idő betartása, a tervezett tevékenységek maradéktalan végrehajtása, az óra légköre, „jól érezte magát”, kapcsolatát a tanulókkal úgy perceptuálja, hogy elfogadták őt, jól együtt tudott működni a tanulókkal stb. A tanárjelölt a tanítás eredményességét úgy éli át, hogy elvárásai teljesültek – magáról, tanítási tevékenységéről kialakított prekonceptiója megerősödött. Mindez lehet reális, de torzított is (alulbecsült, túlbecsült). Pedagógiai nézetei (értékrendje, énképe) mint előzetes szűrők, szelektív észlelést eredményeznek. A pedagógus tudásának szerveződésével foglalkozva, már utaltunk rá, milyen fontos az előzetes nézeteknek, értékrendnek a tudatosítása. A hallgatónak szembesülnie kell saját hatékonyságáról, eredményességéről alkotott véleményével. Mihez köti az eredményességet, s milyen standardokat használ az értékelésénél?

Sarkalatos kérdés, miként vélekednek a pedagógusok a saját tevékenységük hatásosságáról, a tanulási eredményekhez való hozzájárulásukról. Túlbecsülik, avagy közömbös rezignáltsággal hátrítják el a személyes lehetőségüket, reménytelennek ítélve a helyzetet, a családra tolnak mindent. A tanárjelölt nézetei mennyire ambivalensek a pedagógiai hatás és a tanulói eredményességének összefüggésével kapcsolatban. A Coleman jelentés konklúziójával megalapozott törvényszerűség (t.i. az iskola alig van hatással a tanulók teljesítményére) ténylegesen mennyire befolyásolja a hátrányos helyzetű tanulókkal való bánásmódban.

A *mentor, vezetőtanár* kiforrott értékrenddel rendelkezik a jelölthöz képest, egyszerűen a tanítási tapasztalatának hosszabb múltja miatt. Az eredményességről, sikerességről alkotott felfogása, az általa képviselt értékrend kontrollként kell, hogy működjön. A tanári professzió „tanulása” a tanítás során csak úgy jöhet létre, ha a jelölt képes az önvizsgálatra, s képes a külső (mentor) értékelő szempontjait is átvenni, mérlegelni.

A tanítási gyakorlat során a vezetőtanárnak, mentornak hozzá kell segíteni a hallgatót ahhoz, hogy egyre reálisabban tudja megítélni a pedagógiai hatás várható eredményességét, a pedagógus tényleges lehetőségeit.

Az eredményesség, hatékonyság problémakörét azzal zárjuk le, hogy összegyűjtjük a nemzetközi és a hazai kutatások adatainak segítségével, mit várnak el ma az eredményes pedagógustól.

A nemzetközi kutatások alapján az a tanár lehet eredményesebb a másiknál, aki képes folyamatosan hozzáigazítani a tanítási módszereit mind a diákok egyéni, mind a csoport szükségleteihez. Erre az a pedagógus képes, aki tanításra, tanulásra vonatkozó elméletek széles tárházát ismeri, módszertani eljárások gazdag repertoárját képes a gyakorlatban adekvátan alkalmazni.

A hazai pedagógiai közgondolkodás szerint: „az oktatás eredményessége leginkább a pedagógusok felkészültségétől, a tanulók sikeres motiválásától, differenciált foglalkoztatásától, rendszeres értékelésétől függ”⁷. Mint látható, az eredményességre leginkább ható tényezők sora tökéletesen egybeesnek.

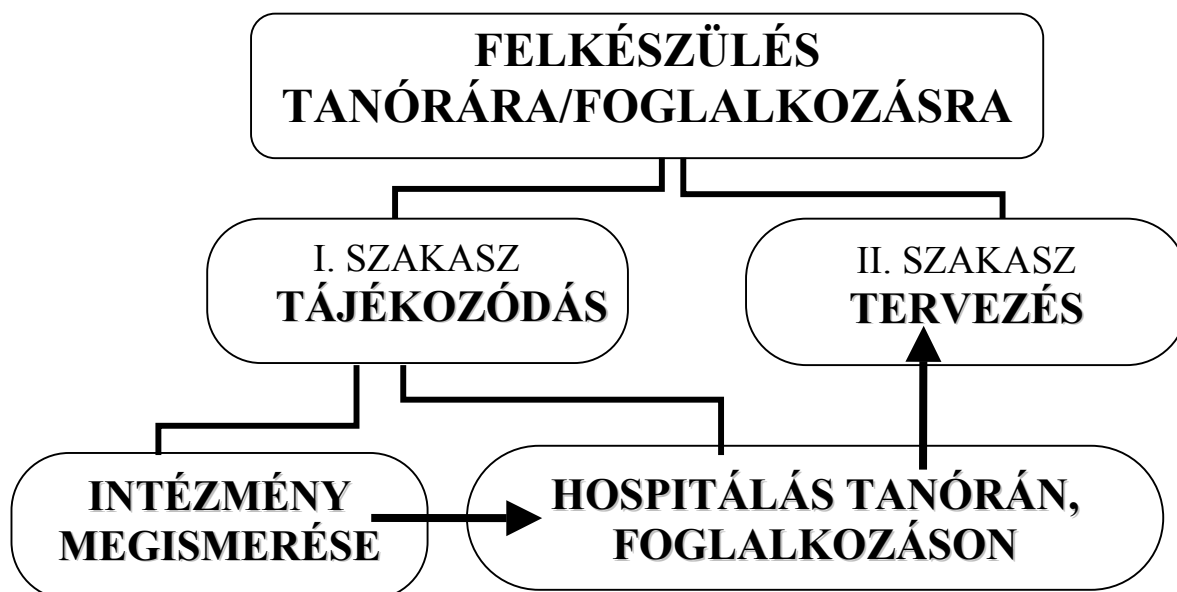
A nemzetközi pedagógus-kutatások eredményei a tanóra mikrofolyamatokra irányították a figyelmet. A tanár gondos tervező tevékenysége, a tanulók munkájának folyamatos ellenőrzése, a fejlesztő értékelés domináns alkalmazása, a tanulók adottságait figyelembe vevő tanulásszervezés változatos technikáinak alkalmazása segíti elő a tanóra eredményességét.

⁷ http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=EredmenyesIskola-07_sagi_tanarimunka

III. FELKÉSZÜLÉS A TANÓRÁRA/FOGLALKOZÁSRA

A pedagógiai cselekvések összetettsége, rendszer-jellege különösen igaz a tanóra való felkészüléssel kapcsolatban. Módszertani segítségként közreadott jelen munkánkban a gyakorlati képzés során megvalósítandó tanári tevékenységekre koncentrálni foglalkozunk a témával. Mindezt azért bocsátottuk előre, hogy egyértelművé tegyük a tevékenység szakaszolásának szempontjait.

1. ábra



I. Szakasz: A TANÁRJELÖLT FELKÉSZÜLÉSE A TANÍTÁSRA - TÁJÉKOZÓDÁS

A tanóra, foglalkozásra való felkészülést folyamatként megközelítve, első fázisát általános tájékoztató tevékenységek sorozataként jeleníthetjük meg. A tanóra sikeres megvalósításához háttér-információk sokasága szükséges, ezek összegyűjtése történhet meg ebben a szakaszban.

Tájékoztató szakasz céljai: az adott iskola, intézmény szervezeti sajátosságainak, pedagógiai gyakorlatának megismerése, mely hivatásának gyakorlásához terepül szolgál. Minél árnyaltabban megismerni azokat a viszonyokat, értékrendet, mely elősegíti, hogy a

működő gyakorlatba, a pedagógiai rendszerbe megfelelően be tudjon kapcsolódni a tanárjelölt.

AZ INTÉZMÉNY MEGISMERÉSE

Mire fordítson kiemelt figyelmet a tanárjelölt?

- Iskola/intézmény pedagógiai elvei - célok, az iskola által deklarált értékrend és a praxisban megjelenő értékrend viszonya (hivatalos – rejtett) mindezt hogyan perceptualizálta

- Tantervi program, helyi tanterve a pedagógiai tantárgyaknak, speciális tartalmi kérdések innovatív megoldások, tanári munkaközösségek szakmai együttműködésének módja; tankönyvek, tantárgyi tartalmak, követelmények; ellenőrzés – értékelés kidolgozása, a helyi értékelési rendszer sajátossága

- Az iskola eredményességéről begyűjthető információk:

Továbbtanulási/lemorzsolódási mutatók, teljesítmény értékelése (külső, belső értékelési rendszer), hiányzások, fegyelmi vétségek száma, súlya, versenyeredmény

- Iskola presztízse közvélemény, helyi társadalom, az intézmény keresettsége, vonzáskörzet, beágyazódása a helyi társadalomba, partnerek elégedettsége

- Tanulásszervezés, órarend, programkínálat

- Klíma, szervezetszociológiai jellemzők, tantestületi együttműködés, iskola légköréről a tanulók, egy adott osztály pedagógusai közti kommunikáció

- Szakmai közösség működése tartalmi kérdésekben: pedagógiai tárgyakkal kapcsolatos innováció, szakmai anyagok

- Pedagógus közvélemény a tudásról (tradicionális értékek versus kompetencia vallott és ténylegesen gyakorolt), módszertani jellemzők

- Vezetés, irányítás, döntés, információs rendszer működése

- Tanulói jogok, fórum, diákcsoportok- programkínálat, szerveződés, szabadság

- Infrastruktúra, tanulásszervezést meghatározó körülmények, eszköz-ellátottság, könyvtár,

- Egyéb sajátos lehetőség, iskolai hagyományok stb. melyek informatívak a tanítási tevékenységre való felkészülésben

A tanárjelölt számára az iskola/intézmény életével való ismerkedés célirányos információk gyűjtésén túl alapvetően tanulási folyamat. Már a kezdő fázis is komoly hatással lehet a hallgató pedagógusi attitűdjére. Tapasztalatot gyűjt pedagógiai folyamatokról, elméleti ismeretei szembesítődnek a tényleges gyakorlattal, új (ismeretlen) módszertani megoldásokat ismerhet meg, értékrendje módosulhat. Nem szabad elfelejteni – a hallgatónak

magának kell ezzel számot vetni, feldolgozni -, hogy mindenkinek van egy előzetes pedagógiai tudása, pedagógus-, és diákképe, értéktöltetű elképzelése az iskola működéséről. A tájékozási folyamatban mindez szűrőként működik, de szükségszerűen módosul is. Érdemes tudatosan figyelni erre. A benyomások, észleletek szerveződését ismerve, érdemes információcserét folytatni hallgatótársal, a vezető tanárral, mentorral.

A tájékozási szakasznak rejtett célja, hogy a jelölt információ-feldolgozási kompetenciáit is fejlessze, hogy képessé tegye a hallgatót a rejtettebb pedagógia összefüggések értelmezésére, bonyolult pedagógiai hatások finomabb részleteit is képes legyen észlelni, értelmezni.

Alkalmazható módszerek:

- Dokumentumelemzés

Az iskola/intézmény működésével kapcsolatos dokumentumok közül minél több megismerése ajánlott.

Pedagógiai program, helyi tanterv, házirend, éves munkaterv, különböző szakmai munkacsoportok programja, diákszervezet programja, egészen az egyes pedagógus által használt dokumentumokig, mindezek fontos információforrások a felkészülés folyamatában. A dokumentumokból megismerhető az adott iskola nevelésfilozófiája, értékrendje, alapvető működési elvek, különös figyelmet érdemlő pedagógiai tevékenységek megjelenítődnek, s még hosszan elemezhetnénk. A dokumentumokból nyert információk felhasználása is sokrétű, például, segítséget jelentenek a tanárjelöltnek a célok megfogalmazásában, normák, szabályok tisztázásában, de megkönnyíthetik a jelölt számára a beilleszkedést.

- Interjú, célzott beszélgetés, (akár kötetlen beszélgetés)

Az iskolai élet közvetlen szereplői, de a partnerhálózat képviselői is fontos információforrások lehetnek. A hallgató lehetőségekhez mértén törekedjen minél szélesebbre nyitni a tájékozási körét. Ajánlás: célszerű előzetesen megtervezni az interjú vagy beszélgetés témáját, vázlatát, kevés számú, lényegre törő kérdést megfogalmazni. Érdemes - a portfólió összeállítására gondolva – dokumentálni.

- Megfigyelés

Számtalan lehetőség kínálkozik az adatgyűjtés ezen módjára. Az adott iskola életének sokszínű világát időben, térben figyelemmel kísérve, az iskolai klímáról, szervezet-szociológiai jellemzőkről, értékrendről, fegyelemről, tanár diák viszonyról s még hosszan sorolhatnánk, amiről tapasztalatot gyűjthet a hallgató.

Kövesse végig egy napon át, miként éli mindennapjait a pedagógus, a diák. A reggeli rituálék az adott intézményben, a szünetekben a diákok magatartása, egy kiválasztott

tanulócsoport viselkedése, a tanári szobában a pedagógusok, délutáni élete az iskolának – ezekre különösen érdemes fókuszálni a megfigyelést. Természetesen nem kívánjuk korlátozni „felfedező kíváncsiságát” senkinek. Minden esetre – egyáltalán nem mellékesen – az adott iskola egy időre a hallgató munkahelye lesz, s tanári kompetenciáinak fejlesztéséhez nyújt lehetőséget. A körülmények, a lehetőségek minél pontosabb megismerése szükséges ahhoz, hogy optimálisan felhasználhassa azokat a hallgató a tanári mesterség gyakorlása során.

HOSPITÁLÁS TANÓRÁN, FOGLALKOZÁSON

A tanításra való felkészülés nélkülözhetetlen tevékenysége a folyamatos megfigyelés. A tanítás, a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelése - mással nem pótolható – tapasztalatot, élményeket nyújt. A pedagógiai folyamat, a jelenségek célirányos megismerése csak bizonyos feltételek teljesülése esetén szolgáltat viszonylag teljes és torzítatlan információkat.

A folyamatos megfigyelés tárgya:

- Pedagógus megfigyelése (vezetőtanár, mentor) szaktárgyi órán, speciális foglalkozáson, tevékenység-körben
- Kiválasztott osztály, tanuló
- Tantárgy szak-specifikus jellemzői, tanóra modellek, módszertani megoldások, technikák

A hospitálás célja:

- Az oktatási folyamat adott szakaszának megismerése, a folyamatban domináns pedagógiai tevékenységek, tanulás-szervezés, tanulás-irányítás módszertani megoldásai, a tanítás keretfeltételei (időtartam, környezeti, infrastrukturális adottságok)
- Pedagógus pedagógiai kultúrájának megismerése: tanítási tartalmak tervezése, követelmények, módszerek alkalmazási módja, értékelés, differenciálás, a tanítás/foglalkozás vezetés infrastruktúrájának alkalmazása
- Tanulócsoport valamint az egyes diákok jellemzőinek megismerése,
 - értékrend, összetétel, tanulási képességek, motivációk, sajátos tanulási szükségletek előfordulása,
 - tanulás szervezése szempontjából fontos egyéb jellemzők (nemek aránya, létszám, csoport fejlettsége, társas kapcsolatok minősége, munkaszokások stb.)

A pedagógia folyamatok, tevékenységek, a tanítás adott feltételrendszerének minél pontosabb megismerése elengedhetetlenül fontos a hallgató eredményes egyéni tanítási tevékenységéhez. A megfigyelés során szakmai felkészültségéről, tanításról, tanulásról, diákokról való előfeltevései, attitűdjei szükségszerűen változnak. A pedagógia gyakorlat-torzítástól mentes feltárása, érvényes, megbízható információkra támaszkodó megértése a történéseknek szükségessé teszi bizonyos követelmények megtartását.

A megfigyeléssel szemben támasztott követelmények:

A megfigyelést pedagógiai kutatási módszerként alkalmazza a hospitálások keretében, így eleget kell tenni a céltudatosság, a tervszerűség, érvényesség, megbízhatóság követelményének, törekedni kell a szubjektivitás csökkentésére. Néhány olyan tevékenységre hívjuk fel a figyelmet a továbbiakban, mely alapvetően szükséges ahhoz, hogy megfeleljen ezen követelményeknek a megfigyelés.

- **A megfigyelés célirányossága**

A pedagógia folyamatok megismerésére, a tanórára való felkészülés ezen szakaszára fordítható idő korlátozottsága, ugyanakkor gazdaságos felhasználása érdekében ajánlatos strukturált megfigyelést végezni. A hallgató dolgozza ki a megfigyelési céljait legoptimálisabban megvalósító megfigyelési stratégiát, válassza ki ehhez a számára legkedvezőbb megfigyelési technikát! Ezt célszerű a vezetőtanárral, mentorral egyeztetni. A hospitálási szándékot illendő az érintett tanárral előzetesen egyeztetni.

A megfigyelést meg kell tervezni, struktúráját ki kell dolgozni. A megfigyeléssel elérendő cél határozza meg a szerkezetét, szerveződését. Alapvetően mire terjedjen ki a tervezés?

- Tervezze meg igényei szerint, hogy a megfigyelés lehetséges tárgyait milyen arányban emeli ki fő célként az egyes hospitálások során, válassza ki a megfigyelési szempontokat!

- Tervezze meg a pedagógia folyamat, jelenség változásának, mélyre hatóbb megismerésének lehetőségét!

- **A pedagógia jelenség állandóságában, változékonyságában való megismerése**

Gondoljon arra, hogy a pedagógiai jelenség adott lefolyását számos tényező befolyásolja, ezek esetlegessé tehetik az észlelést. A gyűjtött információk kontrollját biztosítani kell. A jelenség különböző dimenziókban való megfigyelése, a dimenziók célirányos kiválasztása („mélyfúrás”) segítheti a torzítás-mentes, alaposabb kép kialakulását. A megfigyelési tervbe ajánlott beépíteni egymásra épülő órákon végzett megfigyelést, a pedagógust más osztályban, az adott osztályt más szaktanár óráján vizsgálni.

- **Megfigyelési adatok rögzítése**

A megfigyelésről eddig elmondottak már sejtették, hogy az információk gyűjtésének módját technikai szempontból is szükséges megtervezni. A szakma napjainkra sokfajta technikai megoldást dolgozott ki, melyek fokozzák a megfigyelés érvényességét, megbízhatóságát, javítják az objektivitást.

A hallgató megfigyelési feladatainak megkönnyítésére néhány mintát kidolgoztunk. Ezeket ötletadónak szánjuk, remélve, hogy a bemutatottak, valamint a mélyebb szakirodalmi tájékozódás⁸ önálló megoldásokra ösztönzi a hospitálót. Használtuk a megfigyelési technika fogalmát, ennek jelentése: „A megfigyelési technikát a megfigyelések előkészítése, lebonyolítása, a megfigyelt jelenségek rögzítése és elemzése során alkalmazott eljárások alkotják.”⁹

1. Szelektív jegyzőkönyv készítése

Az egyik legáltalánosabban használt technikai megoldás. Előnye, hogy a lényegesként megjelölt elemekre irányítja a figyelmet, gazdaságosabb az információk rögzítése, csökkenti a szubjektivitást. Ez utóbbi követelmény akkor teljesül kellően, ha az órai történések lejegyzésekor elkülönülnek a valóságos tények, illetve a megfigyelőre gyakorolt hatások, benyomások. Ehhez egy egyszerű, kéthasábos lejegyzési forma honosodott meg. A tanóra/foglalkozás lényegi jellemzőinek rögzítésére a fejléc szolgál. Néhány mintát mutatunk be annak illusztrálására, milyen mélységű formai kidolgozottságot vár el egy-egy pedagógusképzéssel foglalkozó intézmény.

A) Dátum:
Osztály:

Tantárgy:
Téma:

Idő	Tanári tevékenység, módszerek	Tanulók tevékenysége, megnyilvánulásai	Megjegyzések

B) A hospitálás ideje:

A hospitálás helye: Osztály:

Téma:

Nevelési cél(ok):

Az óra mozzanatai	Az óra menete	Szemponatok szerinti megfigyelés
I.		
II.		

⁸ Falus Iván (szerk., 2000): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Kiadó, Budapest, 125-170.

⁹ Uo. 127.

III.		
.		

- C) A foglalkozás helye, időpontja (intézmény, osztály/ csoport)
A foglalkozást vezető szabadidő-szervező neve
A foglalkozás típusa, témája
Időtartama

Tartalom:

A foglalkozás mozzanatai (időtartamok)	A téma feldolgozása (egységek részletes leírása)	Megfigyelések, megjegyzések

- D) Az iskola megnevezése:
Vezető tanár:

- Osztály:
Létszám:

A tanítási óra anyaga:

Célkitűzések:

Kiemelt megfigyelési, elemzési szempont:

Idő- beosztás	Az óra menete (logikai struktúra, tartalmi leírás)	Didaktikai mozzanatok	Módszerek, eszközök	Megjegyzés

E)

<i>tanári akciók</i> óra menetének vázlatos rögzítése)	<i>tanulói akciók</i>	<i>módszerek,</i> <i>eszközök, differenciálás</i>	<i>megjegyzés</i>

A mellékletben további hospitálási napló-minták találhatók, mindegyiknek szerkezetére a kettős tagolás jellemző. Az óra történéseinek – nevezzük el az óra menetének – különböző szempontú felbontását várják el az egyes intézmények a hospitáláshoz kötődő képzési célnak megfelelően. A legegyszerűbb séma tehát a feljegyzések rögzítéséhez, az *óra menetének* és az *észrevételeknek* az elkülönítése.

2. Kategóriarendszeres megfigyelési technika

A gyakorlatban jól bevált kategóriarendszeres megfigyelési technika lényege, hogy a megfigyelendő pedagógiai jelenséget egy előzetesen megalkotott csoportosítás, osztályozás szerint rögzítjük. A jelenséggel kapcsolatos információknak - a természetesen vagy mesterségesen létrehozott – a kategóriákkal beazonosíthatónak kell lennie, s csak egybe tartozhat (a kategóriáknak ki kell zárniuk egymást). A rögzítés történhet a kategóriák

előfordulása, illetve időegység szerinti rendszerben. A két szempont egyszerre is alkalmazható.

Milyen előnyei vannak a kategóriarendszernek?

- Könnyen alkalmazható, egyszerű a rögzítés
- Érvényességi, megbízhatósági foka magas
- Alacsony a szubjektivitás
- Kevés információ vesz el a megfigyelés során
- Jelentősen megkönnyíti az információk feldolgozását

A kategóriarendszer megfelelő szintű létrehozása jelenti a legnagyobb nehézséget. Feltételezi a megfigyelendő pedagógiai jelenség biztos ismeretét. A megfigyelőnek meg kell tanulnia a kategóriákat, adott kategória terjedelmét (halmaz elemeit) egyértelműen meg kell különböztetnie, következetesen kell használni a besorolást. A nehézségek egyúttal az előnyt is jelzik. A pedagógiai jelenség célirányos, szakszerű, pontos felismerése garantált. Az előzetes kipróbálás nagyon fontos, különösen, ha önálló fejlesztésű a kategóriarendszer. A mellékletben megtalálható három olyan kategóriarendszeres megfigyelési lap, mellyel a kategóriák időbeli előfordulása is rögzíthető. Az adatgyűjtő lapok a Pedagógusképző Kar Neveléstudományi és Pszichológia Tanszék (korábbi szerveződés szerint) munkatársai által végzett, a lemorzsolódás megyei helyzetével foglalkozó kutatáshoz készültek. A pedagógiai hatások közül azok vizsgálatához alkalmaztuk, melyek mérsékelhetik bizonyos tanulócsoportok lemorzsolódási kockázatát.

A mellékletben a „Motivációs hatások” valamint „Az értékelés és hatása” címet viselő megfigyelési lapok kategóriarendszeres elvűek alapvetően. A tanítást megelőző hospitálások során – főleg időkorlátok miatt- ilyen mélységű megfigyelésre nem valószínű, hogy sor kerülhet. Ugyanakkor mégis érdemes áttanulmányozni a kategóriarendszerüket, mivel segítheti a megfigyelési szempontok kiválasztását, az adatok elemzését.

3. Jelrendszer alkalmazása

Ennél a megfigyelési technikánál az információk rögzítése egy meghatározott periódus végén történik. A megfigyelés elve, hogy megjelent, avagy nem az adott jelenség a periódusban. A kategóriarendszer elve ettől eltért, hisz ott gyakoriságot rögzít a megfigyelő. A megfigyelendő jelenség periodikus leírásához viszonylag sokelemű szempontrendszert használnak, ezeket roppant egyszerű jelekkel reprezentálják (vonal, pont, kör, pipa). Ennél a

megfigyelési technikánál is az előre kidolgozott rendszer (jelrendszer) biztosítja az érvényességi, megbízhatósági kritériumok teljesülését.

A mellékletben megtalálható megfigyelési űrlapok közül a „Differenciálás megvalósulása” elnevezésű tekinthető alapvetően jelrendszeres technikájúnak. Itt a jelek betűk, egyszerű grafikus szimbólumok voltak. A megfigyelés periódusát a munkaformák tanórai előfordulásának időegysége jelentette. Ezt a megfigyelési űrlapot szívesen ajánljuk a tanításra való előkészülésnél. Alkalmasan használható azzal a céllal, hogy a csoport társas tanulásának jellemzőit jobban megismerhesse. Ennek birtokában hatékonyabban előkészítheti, s megvalósíthatja a különböző munkaformák alkalmazását a tanítása során.

A „Tanár, tanuló interakciók” megfigyelésére szolgáló űrlap kevert technikájú, bár dominánsabb a kategóriarendszeres megfigyelési elv érvényesülése. A tanórán megvalósuló interakciók gyakoriságát, az interakció kezdeményezőjét, célját lehet követni az űrlappal. Roppant egyszerű, kevés számú elemet tartalmaz, ezért alkalmazása gyors. Felhasználható szelektív jegyzőkönyvezési technikával kombinálva. A két technika előnye így kölcsönösen felerősödik. Meggyorsul az információk rögzítése, a felszabaduló idő javítja a megfigyelés pontosságát, részletek nem vesznek el, olyan adatok is rögzítődnek, melyek a szelektív jegyzőkönyvezés során könnyen elhomályosulnak, kiesnek az emlékezetből.

TANÓRA/FOGLALKOZÁS ELEMZÉSE A TÁJÉKOZÓDÁSI SZAKASZBAN

A megfigyelési adatok elemző feldolgozása, értékelése

A hospitálás célja igazán abban a szakaszban valósul meg a maga teljességében, amikor a hallgató feldolgozza a megfigyelési adatokat. A tanárjelölt szempontjából a tanóra/foglalkozás tanítási „fogások”, módszerek, tanítást befolyásoló tényezők (osztály pl.) információhalmaza, melyből szakmai (elméleti) tudását bővítheti, a tapasztaltak megerősíthetik nézeteit, mintákat leshet el. A vezetőtanár, a mentor bemutató óráit, illetve más tanár, esetleg hallgatótárs óráját kétségtelenül ezzel a szándékkal figyeli és értékeli a tanárjelölt.

Sajátos furcsasága a pedagógia munkának, hogy nem adatik meg, hogy ugyanazt a tananyagot többféle variációban feldolgozza a tanár az adott csoportban, s kiválassza a legsikeresebbet. Tegyük fel, hogy megtörténhetne. Vajon biztos lehetne abban, hogy ugyanúgy sikeres lesz a tanóra egy másik osztállyal? Mi következik ebből a gondolat-kísérletből?

Lehet tanulni a tanítást, s megfelelő eszköz ehhez az utánzás?

„A fő veszély azonban ezzel a vezetőtanári modellnyújtással a szakirodalom szerint (pl. Calderhead, 1988; McNamara, 1994) az, hogy a tapasztalatlan tanárjelölt rutinszerűen lemásolja a vezetőtanár által bemutatott technikákat, anélkül, hogy értené, milyen döntéshozatal előzte meg használatukat. Extrém esetben ez a további következménnyel járhat, hogy a praktizáló tanár automatikusan átveszi a vezetőtanári mintát anélkül, hogy tisztában lenne, vagy esetleg megkérdőjelezné, milyen gondolkodásmód alakította a tanítást ilyenné.”¹⁰

Rövid eszmefuttatásunkkal a mintakövetés problémáira azért irányítottuk a figyelmet, hogy a gyakorlati tanításról szerzett tapasztalatait a lehető leghatékonyabban tudja a jelölt feldolgozni. Az idézett gondolat már rejtetten utal a konstruktív modellnyújtás, mintakövetés megvalósításának lehetőségére. Ennek kibontására most még nem vállalkozhatunk. Egyszerűen az az oka, a hallgatói tevékenységek dimenziójából kezdtük meg a kérdéskör feldolgozását, márpedig a mentorálás (vezetőtanár, mentor tevékenysége) elemzése nélkül ez nem lehetséges. Egy későbbi fejezetben nyílik mód igazán erre.

A megfigyelési adatok feldolgozása – mint ahogyan az eddigiekből kiderült – nagyon is előkészített, célirányos, s bizony hozzáértést is igénylő tevékenység. A tanárjelöltnek gyakorlatot kell szereznie a pedagógiai tapasztalat értelmezésében, ez is fontos része a tanulási folyamatnak.

A felkészülési folyamatban végrehajtott hospitálások tapasztalatainak feldolgozása különbözőképpen történhet. Megvalósulhat közvetlenül a bemutató óra/foglalkozás után, ezt a vezetőtanár, mentor irányítja. Az előzőekben jelzett szerkesztési okok miatt ezzel egy későbbi fejezetben foglalkozunk. A másik mód: a hospitálástól időben eltávolodva történik meg a feldolgozás, a hallgató a felidézett, emlékezetében tárolt információk alapján elemez, értékeli. A gyakorlati tudás szerveződését igazán úgy szolgálhatja ez a tevékenység, ha archiválható formában rögzítődik. A tanárjelölt óraelemzési, értékelési tevékenységét nem kívánjuk formai megkötésekkel szabályozni. A hallgató egyéni céljainak megfelelően fejtheti ki, öntheti formába gondolatait. Érdeemes azonban figyelembe venni, milyen módon épülhetnek be ezek a feljegyzések a portfólióba.

A továbbiakban ennek a tanórát/foglalkozást követő elemzési, értékelési tevékenységnek a legáltalánosabb menetét tekintjük át a teljesség igénye nélkül.

¹⁰ Balassa Katalin (1998): Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. Óramegfigyelési feladatlapok alkalmazása a tanárjelöltek gyakorlati képzésében. Magyar Pedagógia 3. sz. 172.

A tanóra/foglalkozás megfigyelését meghatározott céllal végezte a hallgató, különböző szempontból gyűjtött információkat a pedagógia jelenségekről. Az adatok elemző feldolgozása ennek kell, hogy alárendelődjön. A tanárjelöltnek tudnia kell, hogy már annak is informáló jelentése van, mire, s hogyan emlékszik a pedagógiai történésekre. Ugyanígy vizsgálat tárgyát képezhetné, mit észlelt, mi került el a figyelmét- erre csak indirekten következtethet, ehhez a jegyzőkönyvi feljegyzését használhatná. Kontrollt más megfigyelők adataival való összehasonlítás jelenthetne. Az, hogy milyen tapasztalatokat szűr le a hallgató, milyen módon kívánja hasznosítani azokat, miként értelmezi, értékeli a pedagógia jelenségeket, sok szubjektivitást hordoz, s ez tükröződni fog a feldolgozottságon.

Az információk feldolgozása során realizálódnak a hospitáláshoz kötődő célok, mert megtörténik:

- a pedagógiai tapasztalat értelmezése,
- pedagógiai jelenség alaposabb leírása, megismerése (finom szerkezetének feltárulása)
- pedagógia összefüggések értelmezése,
- tanári attitűdök megerősödése,

azaz új tudás jön létre, ezzel együtt a hallgató tanári kompetenciái változnak. A megfigyelési adatok elemző, értékelő feldolgozásával keletkező új tudás akkor szolgálja megfelelően a tanítás tanulását, ha konstruktív módon építi fel a hallgató. Ennek egy lehetséges módja, a mentor, a vezetőtanár órájának értékelésekor összevetést végez saját elképzeléseivel, a tanításra való felkészültségével (pontosabban az arról alkotott képpel), s megtervezi az önfejlesztést.

A továbbiakban azzal kívánjuk elősegíteni a hospitálási tapasztalatok feldolgozását, hogy néhány elemzési, értékelési szempontot ajánlunk. Ezek egyrészt a pedagógia jelenség apróbb részleteire irányítják a figyelmet, segítik összefüggések feltárását, ötletet adhatnak új dimenziójú értékeléshez. A tanóráról/foglalkozásról, a pedagógia jelenségekről gyűjtött adatok, információk feldolgozásához a jól bevált, „komplex stratégiát” ajánljuk. Ilyenkor több szempont szerint vizsgáljuk a tanórát. Analitikus, de ugyanakkor többoldalú szintézist is biztosító értékelő megközelítést jelent. A szempontrendszer kifejtésének logikája követi a pedagógia folyamat belső meghatározottságát, a rendszerelemek kapcsolatát.

(Megjegyzés: a gyűjtött adatoknak, a felhasználó egyedi szándékainak sokféleségére figyelve törekedtünk általánosan érvényes szempontrendszert közreadni. Éppen ezért olyan fogalmi készlettel dolgoztunk, mely megengedi a tág körű felhasználást, gondolunk itt különböző óramodellekre, foglalkozástípusra, tantárgyi sajátosságra pl.)

ELEMZÉSI, ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK A HOSPITÁLÁSHOZ

A tanárjelölt tanításra való felkészülésének első fázisában az alábbi szempontsor segítségével dolgozhat:

I. OKTATÁS MENETE

A tematikus terv, tanmenet alapján az oktatási folyamat mely szakaszába illeszkedik a tanóra
Domináns didaktikai feladatai alapján milyen típusú (jellegű) az óra

Az óra/foglalkozás céljai, cél – tartalom - követelmény kapcsolat megfelelése

Célok operacionalizáltsága, célok teljesülése, okai,

A tanuló/csoport kompetenciáinak fejlesztése, a közvetítendő tudás elemzése

Tartalom, tananyag tudományosság, korszerűség elvének megfelelt-e

Előzetes tudás, aktuális tudás viszonyát hogyan biztosította

Tananyag közvetítése, milyen tanítási stratégiát választott, s az megfelelt-e az osztálynak
(célközpontú: ismeretközpontú, tevékenységközpontú stratégia, kognitív önszabályozó, adaptív tanulást biztosító, kooperatív tanulási stratégia – lásd még később)

Az óra/foglalkozás szerkezeti tagolása és a tanulási célok viszonya (didaktika feladatok és célok)

II: OKTATÁS SZERVEZÉSÉNEK MÓDJA, MUNKAFORMÁI

A tanóra megszervezettsége, idő felhasználás, tanári tevékenység, a tanulók tevékenységének gazdaságossága

Az óra /foglalkozás mikrostruktúrájának szervezettsége, belső arányai

Tanári irányítás minősége, motiválás, aktivitás dinamikája a tanórán

Munkaformák megválasztása, megszervezettsége

Differenciált tanulásszervezés alkalmazása, hatékonysága, okok

III. OKTATÁSI MÓDSZEREK

A pedagógus módszertani kultúrájának jellemzői (hagyományos, korszerű módszerek alkalmazása)

A tanár személyiségének sajátossága, adottságai és az egyes módszereknek a viszonya

Az alkalmazott módszerek megfelelése a céloknak, tartalomnak, osztálynak, egyénnek

Egy-egy módszer alkalmazásának módja (pl. tanári magyarázat eredményességének oka, tanár kommunikációs kultúrája, kérdezői technikája stb.)

Tanár értékelési kultúrája (korszerű értékelési módok eredményes alkalmazása), az értékelés pedagógia funkcióinak érvényesülése az adott osztályban

IV. OKTATÁSI ESZKÖZÖK

Az iskola, az adott tantárgy infrastrukturális hátterének minősége

Az alapvető (hagyományos) információforrások megválasztása, használata, hozzáférhetősége (tankönyv, jegyzetek, több könyv, sokszorosítás, mennyiségi, minőségi jellemzők)

Digitális kommunikáció eszközeinek alkalmazása, objektív feltételek, szubjektív tényezők mérlegelése

A pedagógus saját eszközparkja, innováció

V. TANÁR-DIÁK KAPCSOLAT

A) A pedagógus

A pedagógus személyisége, vezetési, irányítási, nevelési stílusa

Szakmai kompetenciái, tervezési, óravezetési, módszertani felkészültsége, egyéni tanulási igények elfogadása, az adaptivitás eredményessége

Pedagógiai kultúrája: kommunikáció, konfliktusmegoldás, nevelési hatás

Innovációs törekvései, ennek jelenléte a tanórán/foglalkozáson

A tanárt mennyire jellemzi a reflektivitás, rugalmas változtatás képessége, mindennek összefüggése a tanulási teljesítménnyel

Kapcsolata a tantestülettel, szülőkkel, az eredményes együttműködés okai, magyarázata – (Értelemszerűen, ha a hospitálás során ilyen információkhoz is jut)

B) A diákok – osztály, egyén

Az osztály társas szerkezete, értékrendje, összetétele (szocio-kulturális státusz, tanulási igények, képességek, motiváció homogenitása/heterogenitása),

Az osztály, az egyének munkavégzésének jellemzői, fegyelem, terhelhetőség, aktivitás, együttműködés, rutinok

C) Pedagógus – osztály viszonya

A pedagógus attitűdje, tanár kedveltsége, népszerűsége az osztályban – az adott helyzet értelmezése, magyarázata

A tanóra/foglalkozás légköre, osztálytermi kommunikációból, interakciókból következtetés a pszichés klímára – értelmezés, magyarázat

A bemutatott szempontgyűjtemény kiegészíthető egy összegző véleményalkotással.

- A tanóra, foglalkozás eredményessége: célok, nevelő hatás, kompetenciák fejlődése
- A tanulók részvétele, a tanulási hatékonyság az órán,

- A legfontosabb szakmai, módszertani tanulságok
- Az óra, foglalkozás légköre

Fontos! Szíves figyelmébe ajánljuk a tanárjelöltnek, hogy a hospitálást követően érdemes átolvasni feljegyzését, s a szükséges kiegészítést megtenni addig, míg frissek az emlékei. Különösen akkor lesz ez hasznos, ha időben későbbre tolódik az elemző, értékelő tevékenység.

II. SZAKASZ: A TANÁRJELÖLT FELKÉSZÜLÉSE A TANÍTÁSRA – TERVEZÉS

A tanórára/foglalkozásra való felkészülésnek ez már a „forró” szakasza. A hallgató a tanítási gyakorlat során átveszi a vezetőtanár, a mentor tanítási feladatát, tevékenységet cserélnek. A hallgató tanít, a mentor vagy a vezetőtanár pedig hospitál a hallgató óráján. A tanárjelölt feladata lesz a már működő oktatási folyamatot tovább vinni, megvalósítani azt, amit végül is a vezetőtanár/mentor eltervezett. Így meglehetősen korlátozott a tervezési tevékenység szabadsága. Ez természetesen így van jól, s nem jelenti azt, hogy pusztán gépies végrehajtói szerepre kárhozzatjuk a hallgatót. A pedagógiai folyamatba való bevonása egyben azt is eredményezi, hogy a tervezési gyakorlat koncentrátumával (sűrített lényegével) találkozhat, miután megérti a vezetőtanár/mentor évek során kiérlelt tervezési, fejlesztési elveit.

A közoktatás tartalmi szabályozásának gyakorlata, valamint a pedagógiai jelenség lényege lehetővé teszi a rugalmas tervezést. A hallgatónak már van előzetesen pedagógiai koncepciója a tanításról- előképzettségétől függően eltérő mélységű –, mindezek lehetővé teszik az egyéni ötletek, elképzelések kibontakoztatását.

(Megjegyzés: különösen az önálló tanítási gyakorlattal még nem rendelkező hallgatóknak kell átgondolnia, hogy a tervezés felszínéről, azaz a realizálódott tervről van tapasztalata, de nem tudja a hátteret, pl. mi, miért történt úgy).

A tervezés folyamatának áttekintése előtt tisztázzuk, milyen elvárásoknak kell eleget tennie a hallgatónak a tervezési feladatai során, továbbá a szükséges tanári kompetenciák milyen szintjét kell elérnie önfejlesztéssel.

Fontos tudnivalók a tanítás tervezésének szakaszában:

- A hallgató kezdetben tervezetet, majd óravázlatot készít, melyet megvitát a vezetőtanárral, mentorral, a jóváhagyott változat szerint tartja meg a tanórát/foglalkozást. Vitás esetben, ha nem sikerül konszenzusra jutniuk, köteles elfogadni, s megvalósítani a vezetőtanár/mentor javaslatát.
- A vezetőtanár/mentor által – a hallgató bevonásával, igényeinek lehetőség szerinti figyelembe vételével – kialakított tanítási program szerint tanít.
- A hallgató önállóan tanít, vállalja és viseli a felelősségét a tanórai történéseknek, betartja a pedagógus-etika vonatkozó szabályait.
- A vezetőtanár/mentor által kidolgozott, a pedagógia folyamat tervezésének dokumentumait (tanmenet, tematikus terv, sajátos szervezeti formák munkaprogramja, projektterv) részletesen megismeri, hasonlóan alaposan tájékozódik a diákok által használt tankönyvről, egyéb segédletekről.
- A tanítási tervezetek, óravázlatok elkészítésének, bemutatásának megszabott határidejét betartja a hallgató.

A tervező tevékenység tudatosságához szeretnénk hozzájárulni a tanárjelölttel szembeni elvárások közlésével.

A tanári kompetenciákat tartalmazó rendeletből¹¹ a tanításhoz kapcsolódó kompetenciákat emeltük ki egyrészt, valamint a kompetencia hármas összetevőjéből a képesség jellegűeket mellékeljük az alábbi részletben:

A tanári szak képzési célja, az elsajátítandó tanári kompetenciák:

A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas:

- a pedagógiai folyamat tervezésére: pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni;

- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére: az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani, szakterületének az egészség védelmével és fejlesztésével való összefüggéseit felismerni és ezzel a tanulók egészségfejlesztését elősegíteni;

- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a hatékony tanulás, a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetenciák, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek,

¹¹ 4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez

valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére, a tanulók testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére;

- a tanulási folyamat szervezésére és irányítására: változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;

- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;

Szakmai képességek

A tananyag szervezése és a tanítási folyamat tervezése terén:

- szakterületén felkészült, és képes tanítási programok, tanulási egységek, tanítási órák tervezésére, a tanulók számára szükséges tananyagok, taneszközök, információforrások, tudáshordozók megválasztására,

- képes a rendelkezésre álló taneszközöket saját munkájában felhasználni, rendszerbe szervezni, új eszközöket tervezni,

- képes a digitális tananyagokat kezelni, forrásaikat megtalálni, a tanítási-fejlesztési céloknak megfelelő tartalmakat kiválasztani, rendszerezni, szerkeszteni,

- képes a tanulók információs-kommunikációs technikákkal végzett osztálytermi vagy azon kívüli önálló munkáját irányítani.

Az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása terén:

- képes a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében,

- képes az új kommunikációs-információs technológiákat osztálytermi munkájában is hatékonyan alkalmazni, e technikákban rejlő lehetőségeket tanítási céljainak, a tananyag megértésének, a képességek fejlesztésének szolgálatába állítani,

- képes a tanítási egységek céljainak megfelelő, a különböző adottságokkal, képességekkel és előzetes tudással rendelkező tanulók életkorának, érdeklődésének megfelelő módszerek megválasztására, eljárások megtervezésére és alkalmazására,

- képes a közös munkát segítő osztálytermi rend és tanulási környezet megteremtésére,

- képes a tanulók fejlődésében, a közösség életében jelentkező feszültségek, konfliktusok kezelésére,

- képes a tanórai munka hatékony, lendületes irányítására, a tanulók figyelmének, érdeklődésének felkeltésére és fenntartására.

Tervezés folyamata - közvetlen felkészülés a tanórára/foglalkozásra

„Az egyes tanórákra való felkészülés: döntések sorozata”- mutat rá Nagy Sándor¹² a tervezés lényegére. Különböző elképzelések, megoldások közül választ a pedagógus, mérlegeli, melyik lehet a legeredményesebb. Milyen elvek irányítják döntését?

A tanóra, foglalkozás tervezésének leggyakrabban alkalmazott modelljét egy általunk szerkesztett folyamatábra segítségével tekintjük át (2. ábra). A tervezés algoritmusát meghatározó elv a célok és az eszközök racionalizálásán alapul (Tyler-féle modell¹³).

¹² Nagy Sándor (1993): Az oktatás folyamata és módszerei. Budapest, Volos Bt., 74.

A tanóra tervezésekor mi a kiindulás? Látszólag a „mit kell tanítanom”, azaz a tananyag tolul előre. Reális a veszély, a tartalom eluralkatja a tervezést. Logikailag az igazi kiindulópont azonban a cél, vagyis „miért tanítom”, miért tanulják” a diákok. A célok tervezése lényegében választás. Mit akarok elérni, kikkel akarom, s hogyan akarom, e három szempont egymásra vetítése határozza meg a döntést. A séma leegyszerűsítve: információk gyűjtése, elemzése, majd döntés. A döntés lehetőségek közötti választás. A tanár alternatív megoldási módokat dolgoz ki, ezek az előnyök, hátrányok gondolati rostáján átszűrődve jutnak el választásig. A döntéshez, a kiválasztáshoz ismerni kell azokat a kritikus tényezőket, feltételeket, melyek az oktatási folyamat működését alapvetően befolyásolják, amelyekkel a folyamat tervezett lefolyása előidézhető. Az oktatási folyamat alatt természetesen a tanórát, a foglalkozást értjük. Oktatáseméleti teoretikusok az oktatási folyamat belső meghatározottságát különböző modellek segítségével értelmezik. Ezek közül a rendszerelméleti és a modern kognitív pszichológiai szemléletmódból táplálkozó, tanuláselméleti megközelítést egyesítő modellt készítettük el. A három modell koherenciáját a célelméleti megközelítés teremti meg. A célok szabályozási mechanizmusának finom szerkezetét a rendszerelmélet és a kognitív pszichológia értelmezi.

Az ábra segítségével követhető, melyek az oktatási folyamatnak (szűkebb értelemben a tanórának) azok a fázisai, melyekről információval kell rendelkezni a tervezés megvalósításakor. Fontos megjegyeznünk, hogy a tanóra előzetes tervezésével foglalkozunk ebben a fejezetben, így a folyamatábrát is ebben a keretben értelmezzük. Könnyű belátni, hogy a modell jóval tágabb értelmezést tesz lehetővé, hisz a tanórai tanítás folyamatába beépülő tervezési mechanizmusokat is bemutatja (pl. a folyamat optimalizálása érdekében történő javítás, módosítás tervezése). Ezzel a kérdéskörrel egy későbbi fejezetben, a reflexió működésekor foglalkozunk részletesebben.

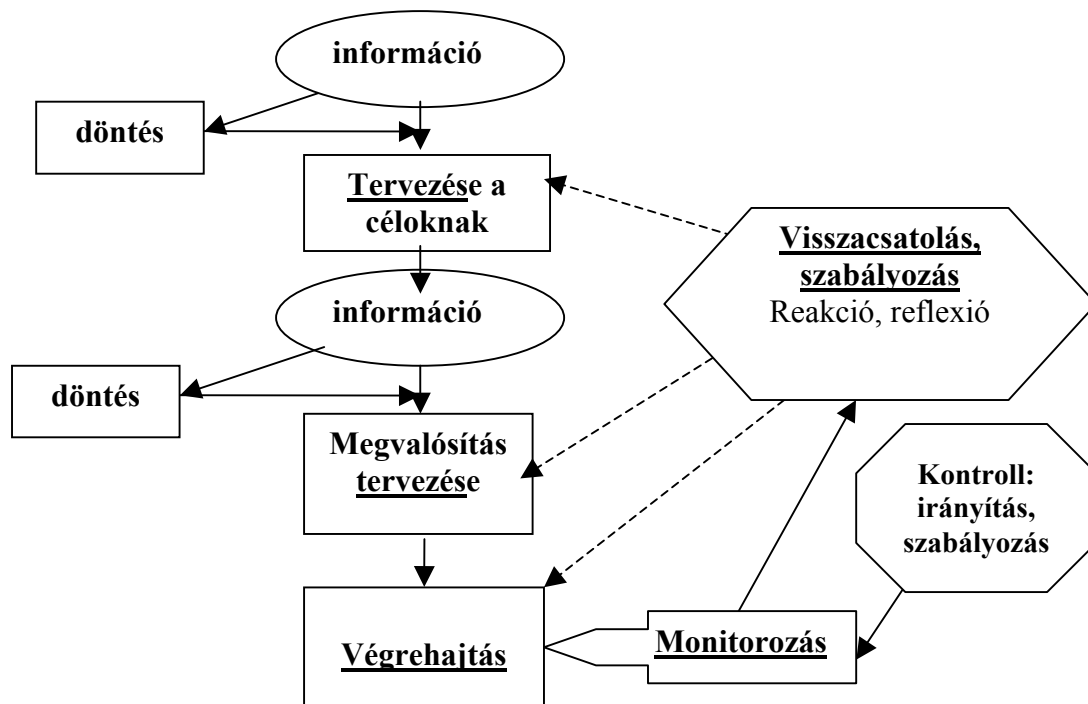
A tervezés hatékony megvalósítása, azaz az eredményes tanóra feltételezi az oktatási folyamat kritikus rendszerelemeinek figyelembe vételét. A célok mellett elvek, törvényszerűségek sokaságán át kellene módszeresen megvizsgálni, mitől, milyen mértékben függ a folyamat, - erre nem vállalkozhatunk. A tervezési mechanizmust egy kritikus tényező, a tanulás megvalósulása szempontjából vizsgáljuk meg, de itt sem a teljesség igényével. Ehhez kapcsolódik a 3. ábra.

Összegezve az eddigieket, a tervezést úgy képzelhetjük el, hogy a tervező végül is szándékai és lehetőségei konszenzusát teremti meg döntésével, azt remélve, hogy az így

¹³In. Falus Iván (szerk., 1998): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 467-468.

kiválasztott pedagógiai cselekvésekkel lesz eredményes a tanítása. A tervezést nem lehet elszigetelten vizsgálni, hisz periodikusan ismétlődik. A tanár gyakorlati tudásának fontos része, s ez is módosul, tökéletesedik a pályán eltöltött évek során. A tervezést teszi elsősorban felelőssé a tanórai sikeres elmaradásáért (nem jó módszert választottam pl.), a tanórai tapasztalatokat felhasználja a következő tervezési szakaszban.

2. ábra Cél-eszköz racionalizálása és az önszabályozó tanulás komplex modellje



A fenti modell – mint ahogy már említettük - a tyleri cél-eszköz megfeleltetésen túl az önszabályozó tanulás koncepcióját is ötvözi. Ez utóbbi elméletből adódó megfontolásokat két dimenzióban használjuk fel, egyrészt a tanár miként tervezheti az önszabályozó tanulás irányítását, másrészt az elméletből milyen következtetések adódhatnak, ha a gyakorlati tanítást (a tanítás tanulását) önszabályozó tanulásként közelítjük meg (lásd később a TANÍTÁS fejezetet), s a tanóra/foglalkozás tervezésével is összekapcsoljuk.

Az önszabályozó tanulás pszichológiai alapjait a tanítás egyik stratégiájával, a kognitív önszabályozó stratégiával összekapcsolva fejtjük ki a következő fejezetben.

Az oktatási folyamat tervezését, mint a tanórára, foglalkozásra történő közvetlen felkészülést a célok és a tanulás tervezésének bemutatásával folytatjuk.

A) A célok tervezése – követelmények elemzése, tartalom kiválasztása

A célok tervezésénél használt lebontó (iskolai célok > pedagógia tárgyak; kompetenciaprofil > tanegységek; helyi tanterv > tanmenet, tematikus terv > óravázlat), majd alulról egymásra építő folyamatot ismertnek vesszük. Egy adott tanóra, foglalkozás céljainak tervezéséhez kívánunk kapcsolódni. A döntés, választás, módosítás bonyolult szerkezetű folyamatát fogalmi síkon, a kifejtés lineáris rendszerében meglehetősen nehéz bemutatni, így az ajánlható megoldások leírása is roppant nehézkes lenne. A döntést előkészítő információgyűjtéshez ajánlunk szempontokat. Az alábbi felsorolásban megadottak alkalmazását alapvetőnek tartjuk:

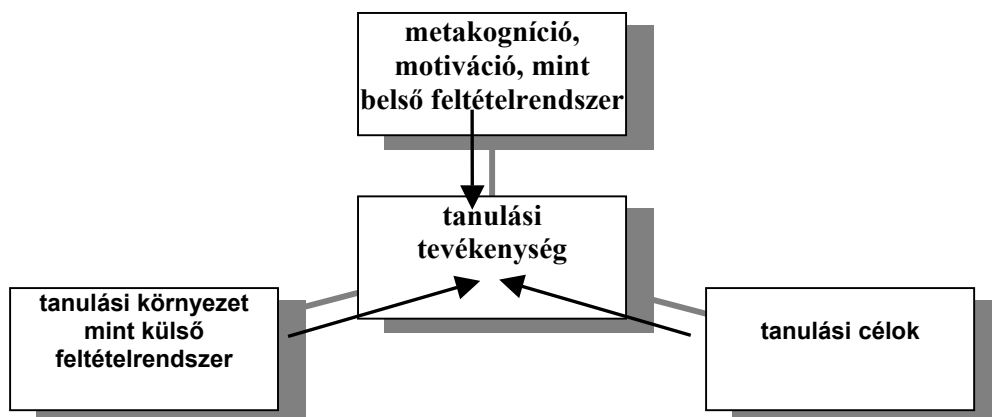
- *Információgyűjtés a célok elemzéséhez:* célok mennyisége, minősége, szerkezete; előzetes tudás, kompetenciák fejlettsége - a kitűzött célok az adott osztállyal, adott diákkal hogyan realizálhatóak.

- *Információgyűjtés a megvalósítás lehetőségeinek tervezéséhez:* a tanárjelölt saját erőforrásait, képességeit mozgósítja, önmagára is irányulhat a figyelem; a tanítás körülményeit meghatározó egyéb adottságok vizsgálata, pl. tárgyi környezet, használható eszközök, információforrások; tanulók tevékenysége, részvétel a tevékenységben, kapcsolatok, viszonyok; tanulás körülményei, önszabályozó tanulás képességének mértéke, tanulási stílus, technika (osztály-egyen szintjén)

- *Döntés a megvalósításról, választás*

A megvalósítás kidolgozása – tartalom kiválasztása, feladatokra, tevékenységekre transzformálása, módszerek, eszközök megválasztása, tanulási körülmények megszervezése, időbeli elrendezés, tevékenységek sorrendjének kialakítása stb.

3. ábra Tanulást meghatározó tényezők, beavatkozás lehetőségei



A tanárjelölt tervező tevékenységének elemzését többféle úton is folytathatnánk. Vizsgálni lehetne, milyen előzetes képe van a tanításról, milyen szerinte a „jó óra”. A tanárjelölt tervező tevékenységét alapvetően meghatározza, mit gondol a hatékony tanárról, s önmaga gyakorlati lehetőségeit hogyan értékeli. Számos tényezőt meg lehetne még vizsgálni, melyek a tervező tevékenységet, annak szakszerűségét befolyásolják. Olyan kérdéseket vetődtek fel, melyek megválaszolása csak újabb fejezetek, kisebb kitérők után lehetséges. Most egyetlen kérdés, a tanulás tervezése kapcsán megpróbáljuk a folyamat apróbb részleteit is megmutatni, kizárólag a felhasználás szándékával, a tanárjelölt tervező tevékenységének segítése érdekében.

A tanórai tevékenységek bármelyikét is nézzük, befolyással van rá az, miként értelmezi a tanárjelölt a tanulást, s ehhez képest a saját szerepét. Praktikusan négy meghatározó kérdést kell tisztáznia:

- Valaki (tanárjelölt)
- Valamit
- Valakinek
- Valamilyen kontextusban

A tanulásra vonatkozó tudása, meggyőződése befolyásolja a hallgatót, milyen szerepet szán önmagának, a tanulóknak az órán. Példaként felhasználjuk az önszabályozó tanulás elméletet.

„Az önszabályozó tanulás legátfogóbb értelmezését *Schunk és Zimmerman (1994)* adta, mely szerint olyan *komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség*, amely minden esetben szisztematikusan a *saját cél* elérésére irányítja a tanulási képességeket. A megismerés (kogníció) és az aktuális viselkedés szabályozására irányul és a kitűzött cél vetületében állandó figyelemmel („monitoring”, monitorozással) és kontrollal kíséri a külső és belső körülmények változását, miközben ennek függvényében a tevékenységet is módosíthatja.”¹⁴ Ennek tudatában tervezi tevékenységét a tanár, hogyan járhat el a tanulás tanórai kiváltásakor, fenntartásakor.

A tanulás kontextustól való függését ismerve (3. ábra), milyen módon tervezi meg a jelölt tanulási környezetet (információk elérhetősége, feladatok előkészítettsége) az „orientáció” (Galperin, Gagne elmélete) szakasz, a monitorozás megszervezése, az ellenőrzés módja, vagy a tanulási célok adott állapotáról miként gyűjtenek információt, mind fontos részlete a

¹⁴Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. Magyar Pedagógia 1. sz. 64.

tervezésnek. A tanulási környezetet, feltételeket egyénre és csoportra is ki kell dolgoznia. A tervezés feltételezi a tanulók/csoport ismeretét (pl. motivációk, kognitív stílus, tanulási típus, stratégia).

A tervező tevékenység módszertani vizsgálatát kényszerűen felfüggesztve, új fejezetet nyitunk, s a tanítási tevékenységgel foglalkozunk a továbbiakban. A tervező tevékenység, a tanítás, a tanóra elemzése, értékelése olyannyira összefüggenek, hogy egy-egy résztevékenység önálló vizsgálata csak torzó lehet. Azért szükséges kifejtetni néhány gondolatot a tanítási gyakorlatról, hogy majd annak tükrében újból foglalkozhassunk a tervezéssel, illetve mindezeket egybe kapcsolhassuk a tanárjelölt önelemző, tanítását értékelő tevékenységével.

A következő fejezetben két nézőpontból közelítjük meg a tanítást. Az egyik részben a tanítás minőségével, a hatékony tanóra ismérveivel foglalkozunk, míg a másik részben a tanításra, mint gyakorlati tudásra összpontosítódik a mondanivaló.

IV. TANÍTÁS MINŐSÉGE

KOMPETENCIAALAPÚ OKTATÁS – MÓDSZERTANI PARADIGMAVÁLTÁS

Ebben a rövid fejezetben arra vállalkozunk, hogy a pedagógia tantárgy eredményes tanításához segítséget nyújtsunk néhány módszertani megoldást figyelmükbe ajánlva. Fontosnak véljük megismételni, hogy a segédanyag nem módszertani kézikönyv, továbbá, messzemenően távol áll tőlünk a receptadás szándéka! Mindössze ahhoz kívánunk hozzájárulni, hogy a tanárjelöltek bátran alkalmazzanak olyan módszertani megoldásokat, mellyel eredményesen fejleszthetik a tanulók (nem kevésbé önmaguk) kompetenciáit, változatos kompetencia-térképek sokaságát produkálják.

A nemzetközi tapasztalatok szerint, az oktatás adaptálása a kompetenciákra az egyik legnagyobb kihívás, mellyel a közoktatás szembesülhetett az utóbbi időben. Arról van szó ugyanis, hogy komplex, soktényezős innovációnak kell megvalósulni, mely a pedagógiai környezet több, meghatározó elemét érinti egyszerre.

Hogy honnan hová akarunk eljutni, annak érzékeltetésére álljon itt néhány - kutatással alátámasztott – megállapítás: a tanárok direkt módon, döntően frontális munkaformát használva irányítják a tanulást még mindig. A befogadó tanítványkép elterjedtebb, mint az önszabályozó. A tanulók önálló, aktív tanulását kiváltó módokat kevésbé kedvelik, s ritkán használják. Véleményük szerint a tanítási nehézségek forrásai túlnyomórészt a gyerekek, kisebb részben a pedagógus, a tananyag és a külső tényezők. Diákjaink pedig nem kedvelik a társas tanulási formákat, ebben jelentősen eltérnek a nemzetközi tapasztalattól.

A kritikai megállapításokon túl azt is látni kell, hogy oktatási gyakorlatunk magában hordozza a megújulás lehetőségét is, ennek a módszertani innovációnak a kezdetén már túl is jutottunk (lásd HEFOP¹⁵). A kompetencialapú oktatás feltételeinek kiépítése egyrészt tartalmi (tantervi) másrészt pedagógiai folyamatot, oktatási stratégiát, módszertant érintő innovációt igényel. Módszertani paradigmaváltásra van szükség. Ilyen átfogó, sokelemű innováció csak lassan valósulhat meg tömeges méretekben.

Feltétlenül hangsúlyoznunk kell, hogy a kompetencialapú oktatás didaktikai jellemzőinek bemutatása csak torzó lehet, a roppant gazdag tárházból - terjedelmi okok miatt - csak a leglényegesebb sarokkövek kerülhetnek tárgyalásra. A válogatás így kétségtelenül erősen szubjektív jellegű, ezt vállaljuk.

¹⁵ Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program keretében megvalósult pályázatok

Bemutattunk néhány képességfejlesztő irányzatot, melyek modellértékű oktatási stratégiák lehetnek, s egyaránt alkalmazhatók a közoktatás és a felnőttoktatás keretei között a pedagógiai tantárgyak keretében. A kompetencia kontextustól való függését figyelembe vevő, de a transzfer hatást érvényesítő irányzatok mellett (CASE, PBL) bemutatunk egy direkt gondolkodásfejlesztő módszert (CoRT). A kompetenciaalapú oktatás lehetséges stratégiai mellett foglalkozunk azzal is, milyen tanulásszervezési körülmények kedvezőbbek a kompetenciák fejlesztéséhez. A kooperatív tanulás komplex oktatási stratégiából kaphat ízelítőt az olvasó, melyekhez sajátos tanulásszervezési mód társul. A módszertani feltételek sorát néhány olyan oktatási módszer bemutatásával zárjuk, melyek különösen adekvátak a pedagógia tantárgyban, s kompetenciafejlesztő hatásuk is jó (projekt módszer, kooperatív módszer, tanítási dráma).

Modellértékű kompetenciafejlesztő stratégiák → képességfejlesztés irányzatai

A kompetenciaalapú oktatás paradigmaváltást hozott az oktatási célokban, hisz a készségek, képességek, attitűdök dimenziójába tolja el azokat. A kompetenciák fejlesztéséhez relative kevés iskolateremtő hagyomány áll rendelkezésre hazánkban. Ezek között kiemelkedően átfogó volt a Zsolnay József által kidolgozott program, jelesül az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program, „rövidített” változata a nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelés. „Kék” tantervek viszik tovább a képességfejlesztő hagyományokat (Képességfejlesztő és Értékközvetítő Kerettanterv). Legújabb időben Nagy József, majd Csapó Benő vezetésével folyó képességfejlesztési kísérletek szolgálhatnak irányítóként.¹⁶ Hazánk közoktatási gyakorlata építhet az Európai Unió több országában is futó, jól adaptálható programokra.

A kompetenciafejlesztés élő pedagógiai gyakorlatából (nemzetközi és hazai) azok lehetnek modell-variációk, melyek általános kompetenciák fejlesztésére irányulnak (gondolkodás, problémamegoldás, tanulási képességek), ezek azok, melyek a sajátos tantervi tartalmakból építkező oktatási alapismeretek modulba (továbbiakban egyszerűen: pedagógiai tantárgy) beilleszthető.

Nem vállalkozhatunk mélyebben körüljárni a képességfejlesztés, mérés elméletét, problémáit, de jelezzük, hogy a követendő minták kiválasztásakor nagyon körültekintően igyekeztünk eljárni, azaz csak azokat mutatjuk be, melyeknek fejlesztő hatása bizonyított.

¹⁶Csapó Benő (2003): A képességek fejlődése és fejlesztése. Akadémiai Kiadó, Budapest, továbbá Nagy József (1987): A rendszerezési képesség kialakulása. Gondolkodási műveletek Akadémiai Kiadó, Budapest

Mottónkat a jelenkori oktatás nemzetközileg egyik legismertebb alakjától, J. S. Brunertől választottuk: „Az oktatásban, bármiféle képességfejlesztésről legyen is szó, mindig a gondolkodásról való gondolkodás legyen a meghatározó elem.”

A továbbiakban rövid áttekintést adunk néhány programról. Az egyes megoldások elméleti alapjainak részletes kifejtését mellőzve, a használhatóság szempontjaira figyelve mutatjuk be a nemzetközi híru képességfejlesztési megoldásokat. (A témában való elmélyedéshez ajánljuk Gordon Győri János¹⁷ és Robert Fisher, 1999¹⁸ munkáit.)

CoRT program → Edward deBono

„Ha nem akarsz lemaradni, tanulj meg gondolkodni, majd tanulni!”

Edward deBono

A program (néha „Agytornának” is nevezik) a gondolkodási készséget a tartalomtól független módon, praktikus, életszerű komplex feladatok révén fejleszti. Fontos szerepet tulajdonít a praktikus intelligenciának, a problémamegoldó képességnek, a kreativitásnak. Szerinte az életszerű helyzetek, problémák megoldására azért kell hangsúlyt fektetni, mert ezt az iskolai oktatás elhanyagolja. A „tartós tanulást” szolgáló módszereivel a bal agyféltekét kívánta elsősorban fejleszteni (laterális, perceptuális gondolkodás fogalmát vezeti be). deBono szerint az észleléseink során keletkezett érzések döntően befolyásolják döntéseinket. Az elme működése című alaplívében fejtette ki elméletét (az észlelés, érzelmek, bal agyfélteke, laterációs idegpályák biokémiai folyamatok).

„A hat gondolkodó kalap”¹⁹

Ilyen magyar címen jelent meg könyve deBono professzornak. Mi is a „hat kalap”? Egy módszer. Szerinte együttműködve kell gondolkodni, (párhuzamos gondolkodás). A hat kalap nézőpontokat, szempontokat szimbolizál. A fehér kalap (esetleg szemüveg!) az objektív tényeket, a piros a hozzá fűzött érzelmeket tárja fel, a veszélyekre a fekete, a lehetőségekre a sárga hívja fel a figyelmet, a zöld kreatív szempontból közelít, míg a kék a vitát moderálja. A probléma megoldásakor, a vita során a csoportban résztvevők a probléma más-más dimenzióját képviselik. A módszer nem csak iskolai helyzetben használható, roppant divatos az üzleti kommunikációban. Venezuelában deBono gondolkodásfejlesztő módszere önálló,

¹⁷ Gordon Győri János (1999): A közvetlen gondolkodási készségfejlesztés pedagógiája az elmúlt évtizedek nemzetközi pedagógiájában Iskolakultúra 9. sz. 18-33.

¹⁸ Robert Fisher (1999): Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Calibra Könyvek, Budapest

¹⁹ Edward deBono (2007): A hat gondolkodó kalap. A párhuzamos gondolkodás alapjai. Manager Könyvkiadó és Könyvkereskedés, Budapest

kötelező tantárgy volt a közoktatásban. Szingapúrban majdnem minden középiskolában használják, főleg a kreatív gondolkodásfejlesztő módszereit. Megjegyezni kívánjuk, Szingapúr a nemzetközi teljesítmény-méréseken a legjobbak között teljesít! A tapasztalatok azt jelzik, tréningyszerű formában a legeredményesebb a problémamegoldás technikáit, módszereit elsajátítani (széles látókör, kreativitás részprogramok alkalmazásával).

CASE program → kognitív kompetenciák fejlesztése
a természettudományok segítségével, tanórai keretben,

„Gondolkodtató természettudomány”

„A tudományok és a művészetek egyaránt két részből állnak, az egyik a továbbadható (reális), megtanulható, a másik a továbbadhatatlan (ideális), megtanulhatatlan felük.”

J. F. Goethe

A képességfejlesztés ezen irányzatának bemutatásához Goethe idézetét használjuk. Nem tévedés, valóban egy, a természettudományok tanításában kipróbált programot ajánlunk. Rövidesen érthetővé válik, miként kapcsolható mindez a pedagógiai tantárgyak tanításához.

A program abból a bizonyított összefüggésből indul ki, hogy a gondolkodás képessége fejleszthető, továbbá léteznek általános faktorok, amelyek befolyásolják az intellektuális teljesítményt, és ezek a faktorok neveléssel befolyásolhatók. A „CASE” (Cognitive Acceleration through Science Education) – a kognitív fejlődés meggyorsítása a természettudomány segítségével. A „Gondolkodtató természettudomány (GT”) program kidolgozói szerint a természettudomány az általános gondolkodási képesség kapuja.²⁰ Aláhúztuk azt a kulcsszót, ami miatt különösen fontos irányzatnak tekintjük.

A teljes program 32 feladatot tartalmaz. Ezek a tevékenységek természettudományos tartalmakhoz kötődnek ugyan, de a program lényeges eleme a transzfer, azaz más kontextusban is működni kell az adott kognitív folyamatnak. Ez tehát az alapja annak, hogy a pedagógia tantárgyban is használható! A tevékenységek elméleti struktúrája az alábbi lépésekből áll.

- Konkrét előkészítés: a probléma mibenlétének megalapozása.
 - Kognitív konfliktus: a gondolkodás a kognitív kihívás válaszaként fejlődik ki.
 - Konstrukció: a diákoknak kell megkonstruálniuk a saját érvelő folyamataikat.
 - Metakogníció: a problémamegoldás folyamatára történő reflexió szükségszerű.
- Áthidalás: a CASE kontextusában kifejlődött érvelési séma átvitele más kontextusokba.

²⁰ Philip Adey (1999): Gondolkodtató természettudomány Iskolakultúra 10. sz. 33-45.

A program azért érdemel különös figyelmet, mert fejlesztő hatását hosszú távon is sikerült kutatással alátámasztva igazolni.

Remélhetőleg sikerült felismertetnünk milyen különleges ok miatt ajánljuk. Az érvelési, bizonyítási képesség fejlesztéséhez használható, s ráadásul oly módon, hogy messzemenően érvényesüljön a tanulók önszabályozó tanulása.

Problémaalapú tanítás → PBL

Howard Barrows által kidolgozott komplex módszer, oktatási stratégia²¹

Mint ahogy az elnevezés is mutatja, a tanítás központi eleme a probléma. A Barrows által kidolgozott komplex oktatási stratégia több mint pusztán egy módszer. Eltér minden eddigi problémaszituációs oktatástól, mivel úgynevezett rosszul definiált problémát használ a tanórán. A PBL-nek (angol név rövid.) mint oktatási stratégiának jól kidolgozott a tanórai struktúrája, ez a következő lépésekből áll:

- problémahelyzet (valós életből vett autentikus problémát kapnak a tanulók, melyet problémaként azonosítani kell, hisz rosszul definiált),
- kiscsoportban dolgoznak, egy vezető (tutor) irányít,
- összegyűjtik, amit a problémával kapcsolatban tudnak – előzetes ismeret, szövegből kihámozott információ, a probléma megértését, esetleg megoldását segítő információk,
- hipotézisek megfogalmazása, a megoldásra, értelmezésre vonatkozó ötletek összegyűjtése ötletroham (brainstorming) módszerével,
- feladatok szétosztása,
- gyűjtött információk elemzése, szintézise, a probléma megoldása,
- értékelés, önértékelés, a munkavégzés elemzése, értékelése

A PBL stratégia lényege a probléma, ez szolgál eszközzel a tudás és a problémamegoldó képességek elsajátításához. A módszer Dewey elveit követi, azaz a megismerés cselekvésbe ágyazott. A tudást, ami eredményként létrejön, az adott probléma tárgya, kontextusa szervezi rendszerbe. Miközben megoldásra törekszenek, egyúttal problémamegoldó kompetenciájuk is fejlődik. Az adott fejlesztéséhez eszközként használt probléma milyensége nagy részben meghatározza azokat a gondolkodási folyamatokat, amelyek a megoldás során végbemennek. Ezért ezt a koncepciót „tartalomfüggő képességfejlesztő irányzatok” közé sorolják. A PBL sajátos tanulási folyamat. A tanár szerepe is megváltozik, tanácsadó, facilitátor, metakognícióval segíti a problémamegoldást.

²¹ Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás Iskolakultúra 10. sz. 31-43.

A PBL felhasználása a pedagógia tantárgy oktatásában a követelményekben megjelenő legfontosabb kompetenciák fejlesztéséhez használható, pl., az ismeretlen helyzetekben történő problémamegoldó képessége, a meghozott döntések érvekkel alátámasztott indoklása, kritikai és a kreatív gondolkodás, mások nézeteinek elfogadása, empátia, együttműködés képessége.

A bemutatott képességfejlesztő irányzatokat oktatási, tanulásszervezési stratégiák elvi alapját is jelenthetik, hisz a tanulás általános kognitív folyamatait értelmezik.

A kompetenciák fejlesztésére összpontosító tanítási gyakorlat nem kerülheti meg a tudás közvetítésére kialakított hagyományos módszereinek felülvizsgálatát. A kognitív pszichológia fontos tudományos megállapításai a tudás szerveződéséről (dialektikus konstruktivizmus), az önszabályozásról, a személyiség kognitív önszabályozási modellje mind-mind olyan eredmények, melyek alapján újra kell építeni a tanítási tevékenységről, a tanulás irányításáról, szervezéséről kialakult nézeteket, s ezzel összefüggésben a gyakorlatot. Az önszabályozás, a tudás mint az egyéni által létrehozott személyes tudás, vagy a kompetenciák pszichológia meghatározottsága erősíti az oktatás individualizálását. Természetesen szó nincs arról, hogy a személyiségfejlődésből kizárná az irányzat a szociális kapcsolat szerepét, sőt. Éppen a társas tanulási helyzet az, ahol a „személyes tudások” konfrontálódnak, s feldolgozódva épülnek be az előzetes tudásba. A társas tanulási közegben valódi együttműködésnek kell működnie, a másságot, a másféle tudást értékként kell kezelni.

A továbbiakban néhány olyan tanulásszervezési stratégiára, összetett módszerre hívjuk fel a figyelmet, melyek felhasználásával a tanítási tevékenység jobban érvényesítheti a kognitív pszichológiai eredményeket, hatékonyabban tudja megvalósítani a kompetenciák fejlesztését.

Kooperatív tanulás

„Elég jól tudok gondolkodni. Csak mindig kell valaki, aki segít elkezdeni.”

Barry, nyolc éves

A tanulóközpontú, együttműködésen alapuló módszerek között különösen népszerű a kooperatív tanulás. Spencer Kagan módszerei hihetetlen gyorsan terjedtek el világszerte. Meghonosodását az a körülmény is segíti, hogy szerencsésen képes ötvözni a homogén és a heterogén összetételű csoportmunka előnyeit, így az egyéni hátrányokhoz, szükségletekhez jobban tud alkalmazkodni a tanár. A kooperatív tanulás nem pusztán egy módszer, nem is a csoportmunka szervezésének érdekes technikája. A kooperatív tanulás filozófiai alapjait a reformpedagógia legjobb hagyományai alkotják. A módszer elsajátítása, mint minden új

dolog, átalakítja a tanár szemléletmódját, hisz feltételezi az új pedagógiai elvek maradéktalan elfogadását. A kooperatív tanulás legfontosabb elve a tanulók versenyztetésének csökkentése, helyébe az együttműködés, a tolerancia, a másokért (mások teljesítményéért!) vállalt felelősség lép.

A „Kotta” (találó magyar nevet adtak a kooperatív tanulásnak) nem pusztán egy a sok közül, valódi komplex oktatási stratégia. A hagyományos tanítástól eltérően értelmezi a tanulást, a tanulási környezet megszervezését, a motiválást. A Kotta érinti a tananyag átstrukturálását, egyediségét éppen a tananyag feladatokra történő átfordításával lehet szemléltetni. A feladatokat ugyanis úgy kell megkonstruálni, hogy minden tanuló aktívan közreműködhessen azokban. Átéltje saját és mások tevékenységének fontosságát, képes legyen másokkal együttműködni. Olyan módszertani megoldásokat használ, mely rádöbentti a tanulót arra, hogy teljesítményéért maga felel, de megakadályozza azt, hogy mások teljesítményével visszaéljen, s végezetül megérti azt is, hogy a siker gyakran feltételezi az együttműködést, hogy mások teljesítményéért is vállalni kell a felelősséget.

Kagan gazdag módszer-együtttest (időnként eljárások, csoportszervezési technikák, tevékenységvariációk, munkaformák) hozott létre, mely a kooperatív tanulást szolgálja. „minden módszernek előre megtervezhető hatása van a nyelvi, a kognitív, és a társas képességek fejlődésére. Módszerek és variációjuk tucatjai léteznek. Erre a változatosságra szükség is van, mert különböző módszerek alkalmazásával különböző hatásokat lehet elérni”.²² Pedagógiai elvei sajátosságaiból következően ehhez másfajta értékelési rendszert is ki kellett dolgoznia.

A kooperatív tanulás tette ismertté az alábbi négy változatot, amit a didaktikusok kooperatív módszereknek neveznek²³:

- Mozaik tanulás és változata a „hírvivő csoport”
- Csoportos tanulás – egyéni teljesítmény
- Csoportos tanulás – egyéni vetélkedő
- Csoportos kutatás

A Kagan féle program egy igényesen felépített, szilárd pedagógiai elveken nyugvó koherens rendszer, mely megtervezettség ellenére megengedi a rugalmas alkalmazást, az egyéni adaptálást. A pedagógia tantárgy (középfokon, felnőttképzésben) jellege, a vonatkozó

²² Dr. Spencer Kagan (2004): Kooperatív tanulás. Önkönet, Budapest

²³ Falus Iván (szerk., 1998): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, 308-309.

képzések kompetenciaprofilja kiválóan alkalmassá teszi a kooperatív tanulás adaptálását. A programot bemutató könyv tanári kézikönyvként is használható.

A Kotta kombinálható más programmal is, pl. kotta+projekt módszer vagy Kotta+PBL, de Kotta+GT CASA is nagyon természetesen összekapcsolódhat. Számos tantárgyi, de komplex programba való adaptálása is hozzáférhető ma már a Kottának, így ötletek bőségesen gyűjthetők egyéni tájékozódással.

A pedagógiai tantárgyak tantárgyi jellegéhez, a fejlesztendő kompetenciákhoz kiválóan kapcsolódik két olyan módszer, mely kevésbé honosodott meg hazánkban. Az egyik a projekt, a másik a tanítási dráma.

Projekt módszer

A projekt módszer²⁴ olyan tanulásszervezési mód, oktatási stratégia, mely során a tanulók közösen/egyénileg egy komplex témán dolgoznak. Belső indítatásból, együttműködve egy tágabb közösség érdekeit szolgáló produktumot, terméket hoznak létre egyénileg/csoportban.

A projektet pontosan meghatározni korántsem egyszerű. Nem szerencsés csupán oktatási módszernek tekinteni, valójában stratégiai jellegű tanulásszervezési mód, erre utal a hozzá kötődő filozófia (belső indítatásból, együttműködve egy tágabb közösség érdekeit szolgáló produktum, termék létrehozása, az alkotás élményének átélése). Gyakran életközeli a témája. Metaforikusan szólva, a projekt maga az élet. Gyakran átlépi az iskola falait, időben is túllép a tanórán. Komplexitásánál fogva áttöri a tantárgyakat elválasztó falakat. A tanulóktól aktivitást igényel, a tanulás valós életszerű tapasztalatokon alapul. A projektoktatás során csak látszólag szabad a tanuló. A jó projekt alaposan megtervezett. A tanulók tevékenységének meghatározott fázisokon át kell mennie, pl. tervezési, szervezési feladatok. A tanulók a munkavégzés szükséges ritmusával ismerkednek, szerepeket valósítanak meg, szociális kompetenciáik fejlődnek, hogy csak néhány fontosat említsünk. A projekt kombinálható különböző képességfejlesztési céllal (PBL, kooperatív tanulás). A pedagógiai tárgyak izgalmas lehetőségeket kínálnak akár egyéni, akár csoportprojektre. A képzés, az intézmény jellegtől függően, - akár szabad időkerettel-, komolyabb, az intézményi élethez

²⁴ M Nádasi Mária (2003): Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat. Budapest: Gondolat Kiadói Kör, 2003. 92 p.(Oktatás-módszertani Kiskönyvtár) V. továbbá

Hortobágyi Katalin (1991): Projekt kézikönyv. Altern Füzetek Iskolafejlesztési Alapítvány - OKI Iskolafejlesztési Központ
<http://www.oki.hu/oldal.php?kod=eloszoba-Jo-V.html-38k>

kapcsolódó projektmunkát is kaphatnak a diákok (egészségpedagógiai, iskolai klímavizsgálat jellegű feladat pl.)

Drámapedagógiai módszer a tanítási órán, a tanítási dráma, kreatív dráma

Az elnevezés szokatlan a pedagógiában jártasak számára is, nincs is olyan egységes értelmezése, melyet minden szakember elfogad. Olyan módszerről van szó, melyet tanítási órán használ a tanár azzal a céllal, hogy a tanulók különböző szerepekkel azonosuljanak.

„Olyan csoportos játéktevékenység, melynek során a résztvevők egy képzeletbeli világot építenek fel, a képzeletbeli világba szereplőként bevonódnak, a fiktív világon belül pedig valós problémákkal találkoznak”- ez a meghatározás Kaposi Lászlótól származik.²⁵

A kreatív dráma néhány változatát megnevezve már el tudjuk képzelni, hogy milyen szerepet képes betölteni az adott módszer a kompetencia fejlesztésében. Szituációs játékot használhat a tanár különböző konfliktusok megjelenítésére. Szimulációs játékkal különböző helyzeteket, döntéseket, viszonyokat élhetnek át, de ide sorolhatjuk az ún. versenyvitát is, vagy a vita más változatát úgymint fórum, kerekasztal. Közismert a tanórán használható dramatizálás, azaz ismert történet megelevenítése.

A tanítási tevékenység korszerű alapokra helyezése a tanártól sokféle viselkedést, szerepek közötti rugalmas váltást igényel. A direkt irányítástól a segítő, támogató, facilitáló szerepig bármelyikre alkalmasnak kell lennie. Sokféle módszertani megoldást kell ismernie Szerencsére, egyre gazdagabb a rendelkezésre álló szakanyagok köre, melyből ötleteket meríthet a tanár. Ezért a kifejtés során csak a legalapvetőbb irodalmat ajánlottuk, ezzel is ösztönözve az önálló tájékozódást.

Néhány szó az oktatási stratégiákról, tanulásszervezésről

Az eddigiekhez kötődve, ejtsünk néhány szót az oktatási stratégiákról. (A tanulási stratégia már kötött, ezért oktatási, tanítási az elnevezése.) Az oktatás rendszer-jellegéből következik, hogy az osztálytermi folyamatokat komplexitásukban kell kezelni, s tervezni. Az oktatási stratégia éppen ezt az együttes látásmódot teremti meg. A módszer, a munkaforma, a szervezési mód kapcsolatát hozza létre a tanár, valamilyen elvi, elméleti rendszer alapján rendezni egységbe az ilyen módon meghatározott tanulási körülményeket. A leggyakrabban, s egyben legtermészetesebben a tanítási céloknak rendelődnek alá. A célközpontú tanítási

²⁵ Drámapedagógia és pedagógusképzés Pedagógusképzés 2006. 3-4. sz. továbbá Gabnai Katalin (2008): Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó, Budapest, továbbá http://www.edukht.hu/images/download/hefop/project_1/Tanitasi_drama.pdf

stratégia is kettéválhat aszerint, hogy a tudáselem inkább ismeret jellegű vagy a tevékenységek, képességek fejlesztése a hangsúlyosabb. Az ismeretek típusa újabb stratégia-variációt hívhat életre aszerint, hogy fogalmak tanítása a cél, vagy az, hogy képes legyen a diák nagy mennyiségű információt felvenni, s tárolni az adott órán. De ugyanígy megsokszorozódhat a tevékenység-központú stratégia attól függően, hogy rutin jellegű tevékenység kialakítása a cél, avagy problémamegoldó képességet akar-e fejleszteni. A kognitív önszabályozó tanulást kiváltó tanítási stratégiáról is szerezhettünk már információkat a tanárjelölt. Az eddigiek is elegendőek ahhoz, hogy a kognitív-pszichológia sémakészlet, forgatókönyv fogalmak felvetődjenek. Ez utóbbiakról tudjuk, hogy éppen ez alapján lehet megkülönböztetni a kezdőt a szakértő tanártól. Mindezek megemlítésével az oktatási (tanítási) stratégiákban való gondolkodást kívántuk erősíteni.

A korszerű tanórai folyamatok eszköztárából izelítőt adó fejezetet egy szorosán vett didaktikai résszel zárjuk. A tanóra, foglalkozás vázlatának legegyszerűbb, s egyben kellően általános sémáját tekinthetik át. Ez a forma sokféle óramodell, foglalkozás, de akár egyéb szervezeti forma tervezéséhez használható.

Ajánlás az óravázlathoz

1. Adatok

Hely (iskola, osztály, csoport, terem)

Időpont

Tantárgy és a témakör

(**modul, tanítási egység** vagy ahogy praktikusán kialakult a megnevezés)

Hallgató neve, mentortanár

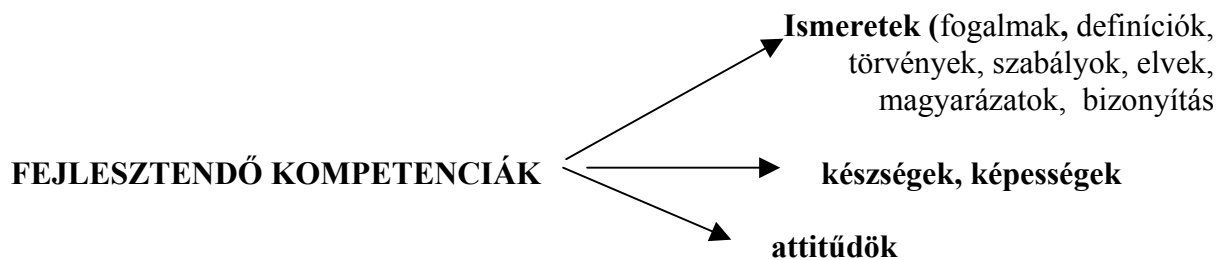
2. Foglalkozás (óra) céljai:

Oktatási cél

Nevelési cél

Ajánlás:

Érdemes lenne kettébontani a célok megjelenítését egy másik megközelítés alapján is, tudniillik a távlatosabbakat is megjeleníteni az aktuális célok mellett. Így érdemes lenne **FEJLESZTENDŐ KOMPETENCIÁK** megnevezést használni.



Követelmények tükrében a fentiek operacionalizálása, az aktuális célok megjelölése

3. Egyéb órai jellemzők:

Didaktikai feladatok: (ajánljuk ezt a négy szakkifejezést)

- ismeretszerzés
- alkalmazás
- rögzítés-rendszerzés
- ellenőrzés-értékelés

**Módszer, munkaforma, segédeszközök,
források:** könyv, médiumok

Óra/foglalkozás vázlat (Minta)

Óra szerkezete	Idő	Tanulási körülmények	Célok, követelmények, fejlesztendő kompetenciák	Észrevétel
1, tanulás irányításából, fenntartásából fakadó logikai meghatározottságtagolás didaktikai feladatok szerint, azon belül a mikrostrukturális elemek*		1. tanár tevékenysége 2. tanuló tevékenysége 3. módszer 4. munkaforma 5. eszközök		Bármi egyéb, amit egyénileg már megszokott
2, „tananyag logikája” szerinti tagolás				

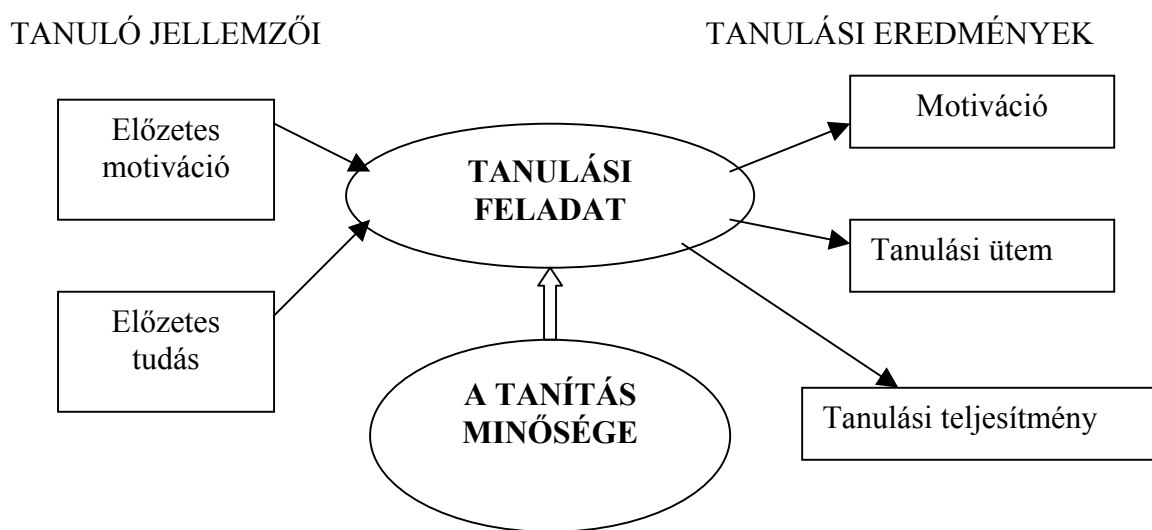
***Mikrostruktúra elnevezése induktív sorrendben:** célkitűzés, motiváció, tényanyag-nyújtás, elemzés, általánosítás, rögzítés, rendszerzés, alkalmazás, ellenőrzés, értékelés általánosítás (absztrahálás, generalizálás, fogalomalkotás, definíció, következtetés /deduktív, induktív, analógiás/, magyarázatadás, bizonyítás, cáfolás)

Ez csak egy kis segítség, ha netán elhalványodott volna. Aki ettől többet szeretne, a Falus Iván szerkesztette Didaktika könyvet érdemes forgatni. Minden benne van, elég időtálló!

A TANÍTÁS MINŐSÉGE NEMZETKÖZI DIMENZIÓBAN

A tanítás minősége címet viselő fejezetünkben korszerű tanulásszervezési módok, stratégiák, módszerek mozaikjaiból próbáltuk kirakni a minőségi oktatás (tanóra) képét. A fejezet lezárásaként, mintegy összegezve, megnézzük, miként jelenik meg a minőség a kutatók szakvéleményében.

4. ábra Az iskola tanítási-tanulási folyamatának hatásai



(a tanulást befolyásoló alapvető beavatkozási ágensek)

1. *motiválás*
2. *aktivizálás*
3. *megerősítés*

A 4. ábráról²⁶ - Bloom által megalkotott modelltől - leolvasható, hogy a tanítás eredményessége a szerző szerint 3 tényezőtől, az előzetes motivációtól (a tanuló érzelmi, akarati jellemzői), előzetes tudásától (kognitív jellemzői) és a tanítás minőségétől függ. Báthory Zoltán tanítási koncepciójával²⁷ egészül ki a modell, mely szerint a tanulást három hatáson keresztül befolyásolja a tanítás, ezek a motiválás, aktivizálás és megerősítés.

A tanítás minőségére lehet következtetni abból (lásd ábrát), hogy milyen hatást tudott gyakorolni a tanulási eredményekre, motivációkra, s ezt milyen eszközökkel (ágensek) érte el. A modell különösen fontos eleme, hogy egyediségében jelenik meg benne a tanuló. A tanítás minőségének fontos indikátora ezek szerint, mennyire képes a tanulói heterogenitás

²⁶ Kovács Zoltán - Perjés István (szerk., 2002): Életvilágok találkozása. Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata. Aula Kiadó, Budapest, 10.

²⁷ Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 41-42.

mellett biztosítani a tanulási eredményeket, a nagyon eltérő szintű, fejlettségű motivációkat kezelni, fejleszteni.

A tanítás minősége nem egy-egy ország oktatásügyének problémája csupán. Az egységesülő Európában az oktatásügy határozott szándéka, hogy létrehozza a vonatkoztatási pontként is használható standardjait a minőségnek.

Az alábbi táblázat összefoglalja azokat a tényezőket, amelyek - a nemzetközi kutatások alapján - leginkább befolyásolják az oktatás minőségét. Nagy Mária²⁸ használta előadásában, mely a tanári munka minősége és az oktatás hatékonysága tárgykörben rendezett vitafórumon hangzott el.

5. ábra A tanítás minőségét meghatározó tényezők

TANÁROK MINŐSÉGE	TANÍTÁSI KÖRNYEZET A TANÍTÁS TECHNOLÓGIÁJA
<i>Mérhető jellegzetességek</i>	<i>Tanítási/tanulási gyakorlatok</i>
A tanárképzés, tantárgyi tudás	A tanárok és a diákok közti interakciók
A tanárok képesítése	A osztályteremben használt infrastruktúra
Akadémikus képességek	A diákok munkafeladatainak minősége
Tanítási gyakorlat	
Továbbképzés	<i>Tanulási elvárások és értékelési gyakorlat</i>
	Tantervi tartalmak és követelmények
<i>Nem mérhető jellegzetességek</i>	A tanulók haladásának értékelési módszerei
Verbális készségek	Osztálynagyság és tanári munkaterhek
Kommunikációs készségek	
Team-munkában való jártasság	ISKOLAI KÖRNYEZET
Motiváció a diákokkal való együttműködésre	Partnerkapcsolatok: szülők, helyi társadalom elkötelezettsége
Osztálytermi képességek	- iskola és helyi közösség partnerkapcsolatai
Elkötelezettség a diákok sikeressége iránt	- iskola és üzleti világ partnerkapcsolatai
Rugalmasság	- iskola és család partnerkapcsolatai
Kreativitás	A kortárs csoport hatásai
Feladatorientált viselkedés	Az iskola belső szervezete, a vezetés, a tanítási/tanulási normák
Távlatosság a tanítási célokat illetően	Az iskola biztonságossága

A TANÍTÁS MINŐSÉGE

²⁸ <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Minoseg-Tobbek-1 vitaforum>

A táblázat világosan megmutatja, hogy a pedagógus-kutatás több évtizede zajló, roppant módszeres, szinte mindenre kiterjedő irányzatai alapján, nagy pontossággal leírható a pedagógia folyamatok meghatározottsága. Ennek köszönhetően napjainkban fontos szemléletváltás zajlik a tanári munka eredményességének, minőségének megítélésében. A szemléletváltás lényege, hogy a tanítás minőségét igazán az osztálytermi munka finom részletei alapján lehet megítélni. Ez azt is jelenti, hogy ismét a tanárra, a „tanítás technológiájára” irányul a figyelem.

A hatékony, eredményes tanár (tanári minőség indikátorai) magas elvárásokat támaszt a tanulókkal szemben, de messzemenően elkötelezett a tanulási sikerek elérésében, s hisz a tanulási képességek fejleszthetőségében. A teljesítmény folyamatos értékelése, szigorú osztályzatok, a házi feladatok és a tanítási módszerek adaptív alkalmazása, a reflexió következetes alkalmazása jellemzi. A minőségi tanítás csak valódi, erős kollegiális kapcsolatokat feltételező tanári együttműködésben jöhet létre.

V. A TANÍTÁS MINT GYAKORLATI TUDÁS

„A tanár a változás ügynöke, elősegíti a megértést és a toleranciát. (t.i. a 21. században) Nem lehet eléggé hangsúlyozni az oktatás minőségének és így a pedagógusok minőségének fontosságát” (UNESCO 1996, 141-146.)²⁹

A nemzetközileg ismert, neves professzor, John Coolahan foglalkozik azokkal a tanári kompetenciákkal (OECD, Európai Bizottság felkérése készített tanulmányokban), melyekkel megalapozhatók az egész életen át tartó tanulás képességei. Idézünk tőle néhány gondolatot kiemelve: „a ma és a holnap iskolája számára szükséges tanári jellemzők közül néhány kulcsfontosságú elem: ... magáról és munkájáról elmélyült tudással kell rendelkeznie. Széles körű szakmai készségeket kell elsajátítania a tanításban, tervezésben, mérésben és a személyes kapcsolatokban. Rugalmasnak kell lennie, nyitottnak a megújulásra és az élethosszig tartó tanulásra. Természetesen a szaktárgyakban is kompetensnek kell lennie, és tudnia kell csapatmunkában dolgozni. Tanítási készségek repertoárjával kell rendelkeznie, többek között tudnia kell fogékonnyá tenni az elidegenedett vagy tanulási nehézségekkel küzdő tanulókat. Rendelkeznie kell az IKT oktatási alkalmazásához szükséges készségekkel is, és tisztában kell lennie azokkal a társadalmi, kulturális és politikai tényezőkkel, amelyek akadályozzák a munkáját. Értenie kell a fiatalok intellektuális és érzelmi fejlődéséhez, és együttérzőnek kell lennie kultúrájuk és problémáik iránt. A szülőkkel és más oktatási partnerekkel való hatékony kapcsolattartáshoz szükséges készségekkel is rendelkeznie kell. A tanári szakmán belül igény van az egyre nagyobb specializációra, extratudásra olyan területeken, ahol ezt az iskola igényli, például a felzárkóztató oktatás, a pályaválasztási és tanulási tanácsadás, az iskolai menedzsment területén. Az élethossziglani tanulás keretében új tervezési folyamatokra van szükség az iskola belső életében. A tanároknak nyitottnak kell lenniük arra is, hogy kapcsolatot teremtsenek az iskola előtti és iskola utáni neveléssel.”³⁰

A terjedelmes részlettel könnyen elkészíthető a minőségi pedagógus (európai, 21. századi) profilja. Rá vár az a feladat, hogy az oktatáson át a társadalmi változások motorja legyen, hisz a „jövő ügynöke”. Miként szerezheti meg a fent említett kompetenciáit? Nem vállalkozhatunk a probléma minden szegmensének vizsgálatára, csupán a tanítási gyakorlat szerepét elemezzük a módszertani kézikönyv eredeti funkciójának megfelelően.

²⁹ John Coolahan (2007): Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz. 95.

³⁰ U.o. 96.

A REFLEKTÍV PEDAGÓGUS

A tanítási gyakorlat; a „saját” tanítási óra elemzése, értékelése; tevékenységek kompetencia fejlesztő hatása – módszertani megfontolások

A tanári professzió kialakulásának kutatását végig kíséri az elmélet és gyakorlat dichotómiája. Több magyarázó modell is született a tanítás lényegére. A szakmai tudás mellett megjelent a tanítási képességek, készségek, valamint az érzelmek beemelése a modellbe. A 70-es évektől erősödött fel az a megközelítés, mely a tanítást döntések sorozataként értelmezi, s a legfontosabb pedagógiai készségnek tekinti. Az egyik nagyhatású modellben a tanári tevékenység fő szakaszai a tervezés, a végrehajtás, valamint az értékelés, s főleg ezekben meghatározó a tanár döntésképesége. Hazai teoretikusaink közül Falus Iván modelljének egyik rétegét a döntés folyamata (elemzés, döntés, végrehajtás), a másikat a tevékenység jellege alkotta (tervezés, tanítás, értékelés). Anélkül, hogy elmélyednénk a pedagóguskutatások elemzésében, csak azokat emeljük ki, melyek legnagyobb hatást gyakorolták – napjainkig tartóan – a pedagógusképzésre. A 70-es évektől indult el Amerikából a kompetencia alapú tanárképzés, a 80-as évektől kezdve jelentek meg azok a kutatási eredmények, melyek a reflektív paradigma meghonosodását eredményezték. A tanári mesterség kiépülésének bemutatásához ezt a két irányzatot használjuk vezérfonalként a továbbiakban.

A pedagógiai professzió kialakulásának értelmezésében új utat nyitott Schön koncepciója: „... forradalmi gondolata volt, hogy a gyakorló szakemberek, így a tanárok is, nem a tudomány algoritmusainak pusztá alkalmazói, hanem alkotó tevékenységet végeznek.”³¹

A pedagógus döntéseket hoz, többé kevésbé tudatosan, minden esetre elemzi a helyzetet, megoldást keres, mérlegel. Számptalan döntést roppant gyorsan hoz meg, azaz képes valamilyen kognitív feltételrendszer mozgósítani.

A szakmai tudás kialakulásának értelmezéséhez jelentősen hozzájárult napjaink kognitív pszichológiai megközelítése. A gondolkodási sémák, rutinok működését a pedagógusra diszponálva, egy hatékony magyarázó elmélet áll rendelkezésünkre. A jó tanárt a kevésbé jó tanártól éppen a rendelkezésre álló „sémakészlet”, ezek rendszere a „forgatókönyv”, illetve a „rutinok” széles repertoárja különbözteti meg, illetve az, ahogyan ezt mozgósítani képes a tanár.

A tanári professzió úgy is fejleszthető – a modern behaviorista nézőpont szerint - , hogy a tanár begyakorol ilyen rutinokat, sémakészletét gazdagítja, pl. ezt valósítják meg az általános

³¹Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. Pedagógusképzés, 3-4. sz. 36.

tanári készségeket fejlesztő tréningek. A tudásváltozás értelmezéséhez alkalmazva a kognitív paradigmát (Piaget nyomán), eljuthatunk a konstruktivista irányzathoz. Leegyszerűsítve úgy foglalhatjuk össze, a tudás létrejötte egy felépítő, átszervező aktív folyamat, melyben a sémakészletnek, az előzetes tudásnak döntő szerepe van. Terjedelmi okok miatt nem térhetünk ki mélyebb értelmezésekre, így csak néhány fogalommal, összefüggéssel idézzük fel a fontosabb tudományos eredményeket: reprezentáció (analóg v. proposicionális), leírás, belső térkép, séma, forgatókönyv, dinamikus memória-elmélet, információ-feldolgozás, metakogníció, önszabályozó tanulás, fogalmi váltás stb. A tanulásról, s ezzel együtt a tanításról alkotott felfogás lényeges módosulását eredményezte mindez.

A tudás változtatásának lehetősége nemcsak a kognitív paradigma dimenziójából került a figyelem középpontjába. Új fogalmak honosodtak meg, humán erőforrás, humán tőke, tudásintenzív társadalmak, egész életen át tartó tanulás, s végül a tanítás kompetencia alapokra helyezése. Ez utóbbi komplex módon irányította rá a figyelmet a tantervi tartalmakra, a tanítás minőségére, a pedagógiai kultúrára.

Először tekintsük át, milyen kihatása volt mindennek a pedagógus szakmai tudásának értelmezésére, magára a gyakorlati képzésre. Ismét a tanári szaktudás, gyakorlat lesz tehát a téma, de ebben a fejezetben már részletesebben foglalkozunk a reflexióval, hisz már elérkeztünk a tanítási gyakorlathoz. A rendszer teljességének érdekében röviden összefoglaljuk, amit idáig már megismertünk a tanári tudásról, szakértelemről.

A pedagógus szakmai tudását – beleértve a gyakorlatát is- vizsgálva, a tanár „hozott” tudására(1), nézeteire(2), értékelő rendszerére(3), gyakorlati tudására(4) irányult a figyelem. A kifejezésekhez (nevezzük előzetes pedagógiai tudásnak 1-4-et) kapcsolt jelző arra utal, hogy már a képzésbe belépő hallgató - pedagógiai tudás szempontjából - sem tekinthető tabula rasanak. A problémakörrel azért szükséges megismerkedni, mert magától értetődően felvetődik a kérdés, miként szerveződik ez a tudás, milyen módon segíti, avagy gátolja a pedagógia professzió kialakulását a képzés során. (Megjegyzés: nem célunk a teljes pályaut áttekintése, pusztán a tanítási gyakorlatra vonatkoztatjuk megállapításainkat.)

Az előzetes pedagógiai tudás nézetrendszerekből, gyakorlati tudásból áll, melyet meghatároz egy egyedi értékelő rendszer. A személyiség működési mechanizmusához hasonlóan, az értékelő rendszer szűr (értelmező, értékelő séma) az új gyakorlati tapasztalatból, de ugyanígy az új elméleti ismeretből csak a szelekción átesett épülhet be, ezt nevezhetjük a pedagógiai tudás (gyakorlattal együtt érve) megkonstruálásának.

„A tanár értékelő rendszerét a gyakorlata szempontjából releváns nézetei, tapasztalatai, tudása, értékei alkotják, amelyek lehetővé teszik a gyakorlat strukturálását és a külső forrásból származó ismeretek, elméletek értelmezését.”³²

A modell kapcsán két kérdés tisztázandó: egyrészt, az elméleti ismereteknek vagy a gyakorlati tapasztalatnak nagyobb a módosító hatása az értékelő rendszerre, de egyáltalán milyen mértékű, s tartós-e az értékelő rendszer változása, avagy gyorsan visszarendeződve, merev pszichikus képződményként működik. Kutatási eredmények alapján a kérdésre furcsa, ellentmondó válaszok adhatók.

A tanárok úgy tanítanak, ahogyan őket tanították!

Sokféle értelmezése lehet ennek a megállapításnak. Erős a mintakövetés, a bevált gyakorlathoz ragaszkodás, erre jó bizonyíték a pedagógiai gyakorlat megmerevedése. Úgy is értelmezhető a megállapítás, hogy nagyon erős a megelőző pedagógia tapasztalatok hatása, nézetrendszerre szerveződve döntően meghatározzák a pedagógus jövőbeli tevékenységét. A jó iskolai gyakorlat tapasztalati forrásként fontos, de nem feltétlenül elégséges is egyben. A vezetőtanár, a mentor tevékenysége a felszín, rejtve marad(hat) az, hogy miért azt cselekedte, s mi befolyásolta döntését. Így a legjobb pedagógiai gyakorlat sem lesz képes a meglévő nézet-, és értékelőrendszert hatásosan módosítani.

Sokan megfogalmazhatták az eddigiek alapján, hogy a tudás szerveződését értelmező modell nem túl eredeti. Valóban, az igazán lényeges elemét, ami eredetivé teszi, növeli magyarázó erejét, még nem került bemutatásra. A modell „jóságát” szilárd tudományos megalapozottsága biztosítja, ezek a következők: a tanuláshoz mint önszabályozó folyamatnak, továbbá a metakogníciónak a beépülése az elméletbe.

Reflexió

A pedagógiai tudás szerveződésében, mint önszabályozó tanulási folyamatban a metakogníció (tudás a tudásról) különös jelentőségű. A kognitív paradigma alapján a tanulás (gondolkodás) eredményessége nő a kognitív folyamatok tudatosításával. Ehhez szükséges a tevékenység monitorozása (lásd 2. ábra). A monitorozás szándéka információk közvetítése a folyamatos ellenőrzéshez, a szabályozáshoz. A tevékenységről való „tudás” a metakogníció. A pedagógiai tudás szerveződésének sine qua nonja az önvizsgálat, az önmegismerés, s önmaga tökéletesítésének szándéka. Még lehetne folytatni azokat a kifejezéseket, melyekkel a reflexió jelenségéhez közelíthetünk.

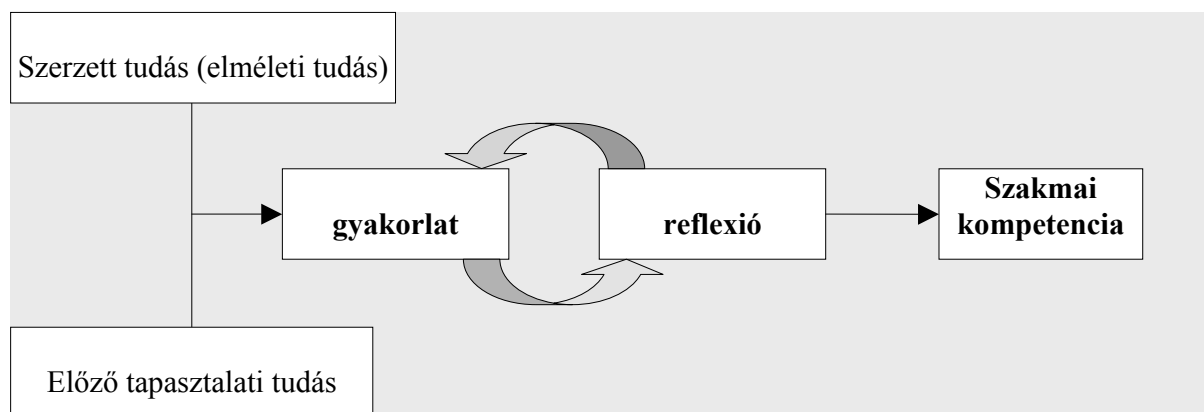
³² Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 2. sz. 27.

Miről van tehát szó? A pedagógiai tudásnak a gyakorlati tevékenységnek a tudatosságát fokozó technikának is nevezhetjük, a tevékenység eredményességét remélhetjük attól, hogy a célok tükrében elemezzük a tevékenységet, keresve az okot, magyarázatot a viszonyukhoz (teljesült, distancia mutatkozik), mitől volt eredményes, mit lehet tenni bizonyos esetekben, miért lehet megtenni, mivel lehet rejtett forrásokat mozgósítani a pedagógiai professzió fejlődéséhez.

A reflexió működése

A téma rövid összefoglalásához Falus Iván és Kimmel Magdolna korábban már hivatkozott munkáit használjuk fel. (Bővebben tájékozódáshoz ajánljuk Falus, 1998, és Szivák, 2003)

5. ábra Schön modellje a tanári szakértelem fejlődéséről Wallace interpretációjában (közli Kimmel³³)



A reflexió működését nem szerencsés a fizikai jelenséghez hasonlítani, hisz nem a tükrözés törvényei szerint zajlik. A reflektív tanár „visszatér a tevékenységére”, elemzi, felülvizsgálja döntéseit, saját tevékenységével kapcsolatos benyomásait, észrevételeit tudatosítja, önmegfigyelést végez, elmélkedik a gyakorlati tevékenységéről.

A reflexió fogalmának lehetséges jelentését azért készítettük elő ilyen többszörös közelítéssel, mert a fogalom „...a magyar tanárképzésben ...kevésbé van jelen...tartalmával és gyakorlati következményeivel kevesen vannak tisztában”- állapítja meg Kimmel tanulmányában³⁴. Azóta jelentős változás következett be, de a nemzetközi gyakorlat közel 20 éves előnyéhez képest, máig érvényes.

³³Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. Pedagógusképzés, 3-4. sz. 36.

³⁴ U.o. 46.

Mi váltja ki a reflexiót?

Saját munkájára azért reflektál a tanár, mert önmagát, szakmai hozzáértését alakítani akarja, eredményesebb akar lenni (kompetencia motívum, elsajátítási motívum, teljesítmény motíváció).

A reflexió tudományos alapjai

A reflexió tudományos megalapozottsága könnyen felismerhető (kognitív személyiségpszichológia, konstruktivizmus). Szorosan kapcsolódik az önszabályozáshoz. A felismerés, hogy a kognitív folyamatokat, a tanulást is eredményesen lehet modellálni önszabályozásként, nagyon hasznosnak bizonyult. Az, hogy pl. képesek vagyunk megfigyelni magunkat, kognitív folyamatainkat vagy le tudjuk írni hogyan gondolkodunk, a tanításról a tanulásról vallott elképzeléseket gyökeresen átalakította.

A hazai szakirodalomban³⁵ általában Boekaerts és Niemivirta felfogását követve értelmezik az önszabályozást, mint „olyan képességrendszer, amely a saját viselkedés átfogó, teljes menedzselését szolgálja interaktív folyamatokon keresztül, különböző kontroll-stratégiák (figyelem, metakogníció, motiváció, emóció, cselekvés és akarati kontroll) által” Az önszabályozás mechanizmusának modellálása vezetett el a reflexió jelenségéhez.

Az önszabályozási modellek feltételezik, hogy a viselkedés belülről irányított, célirányos, dinamikus, öndetermináló folyamat. Az önszabályozás lényegében visszacsatolás, kontrollálás, ettől függ az eredményessége (nem tudatos sémák, sztereotípiák, tudatos viselkedésprogramok, hierarchikus visszacsatolási körök, személyes konstrukciók - néhány kulcsfogalom a modellhez). A „személyes konstrukciós rendszert vagy más néven mentális struktúrákat” (a fogalmat bevezette George Kelly³⁶) folyamatosan értékeljük, hogy mennyire teszi eredményessé a környezettel való kapcsolatot, s kiigazítjuk (pl. döntések előkészítése). A reflexió ebbe épül be (ez utóbbi éppen), az önszabályozás tudatos mechanizmusaihoz járul hozzá (lásd 6. ábra). Az önszabályozás hajtóereje az önmegvalósítási, hatékonysági szükséglet modell (Maslow).

A reflektív paradigma az önszabályozással együtt, - főleg a kissé szélsőséges fenomenológia megközelítés - megosztja a pszichológusokat. Minden esetre az alkalmazhatóságuk a döntő, s jelenleg a pedagógussá válás folyamatában ígéretes eredmények szólnak felhasználhatóságáról. Ennek eredményeként már reflektív tanításról, sőt reflektív képzésről is szó van.

³⁵ Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás. Iskolakultúra, 9. sz. 4.

³⁶ Atkinson & Hilgard (2005): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 500-504.

Mi tudható a reflexióról?

A reflexióval foglalkozó részfejezetünket egy rövid összefoglalóval zárjuk, melyhez kiegészítésként a már említett műveken kívül, a Falus Iván által szerkesztett Didaktika könyv néhány fejezetét ajánljuk.³⁷

Schön (1983, 1987) szerint: a tanítási gyakorlat komplex, bizonytalan, instabil és egyedi helyzeteinek kezelésére alkalmas stratégiák és technikák kifejlesztése a reflexió. A tevékenység során és tevékenység után használható technikákat, módszereket dolgozott ki.

Falus-Kimmel (2003) szerint: reflexió lehetővé teszi a párbeszédet a szituáció és a reflektáló személy között, így nem más, mint tevékenységünk másokra és önmagunkra tett hatásainak szisztematikus számbavétele. A saját praxis értékeléséhez kell a hajlandóság, képesség, módszer, attitűd, s bizonyos kritikus személyiségtulajdonságok is elengedhetetlenek. A szakmai tudás, hozzáértés tökéletesítése tanulható, a reflektív gondolkodás fejleszthető. A reflektivitás a szakmai tudás változása, átalakulása szempontjából különösen hatékony elv. Leegyszerűsítve, a tanár létrehozza „saját szakmai tudását, kompetenciáit”

Dewey szerint a reflektív gondolkodás: „mindenféle nézet vagy feltételezett tudás aktív, kitartó és körültekintő megfontolása úgy, hogy megvizsgáljuk alapvetéseit és mindazokat a következtetéseket, amelyek folynak belőle”³⁸

A reflektivitás feltételei:

- Személyiséggel kapcsolatosak: önismeret, önreflektivitás képessége, attitűd az önalakításra, ehhez gondolkodás nyitottsága, rugalmasság, érzelmi bevonódás, felelősségérzet, kongruencia, összegezve, érett személyiség szükséges
- Kognitív természetűek:
 - megfelelő szakmai tájékozottság (elméleti, gyakorlat),
 - kognitív folyamatok működésének ismeret, előzetes nézetek, filozófiák, értékelő rendszer, gyakorlati pedagógia meghatározó szerepe,
 - konstruktivista nézet elfogadása,
 - a tanár kognitív kompetenciái,

³⁷ In: Falus Iván (szerk., 1998): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 111-115., 253., 505-509.

³⁸ Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. Pedagógusképzés, 3-4. sz. 35.

- Cselekvéssel kapcsolatosak: képesség az aktivitásra, módszertani háttér, reflektív technikák alkalmazásának lehetőségei, stressztűrés, konfliktuskezelés, a tanár szerepértelmezése, egyéb személyiség-feltételek

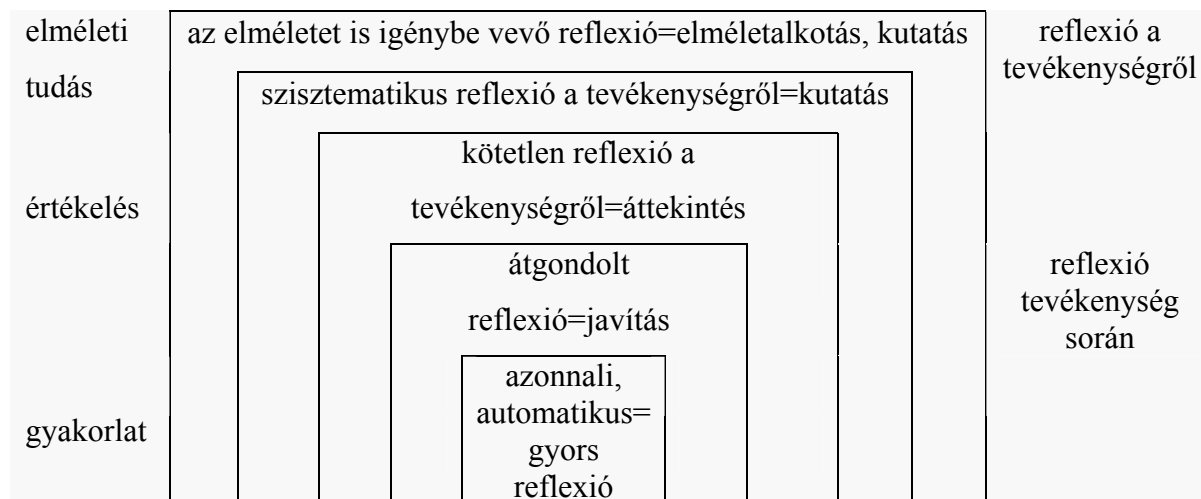
A reflektív gondolkodás működését, fokozatait, szintjeit, hatásmechanizmusát érdemes alaposan megismerni, hogy optimalizálni lehessen a pedagógiai tudásra gyakorolt hatását. A reflexiónak több fokozatát szokás megkülönböztetni az alapján, milyen szinten történik meg a tevékenység elemző feldolgozása, illetve milyen szoros az időbeli kapcsolat a tevékenységek között, azaz a tevékenység során, vagy attól kissé eltávolodva, azt követően történik a reflektálása.

A reflexió kiterjedhet:

- kognitív feltételekre, a tudásra, folyamatokra,
- motivációkra, érzelmekre,
- viselkedésre, magatartásra,
- környezeti feltételekre, tevékenység környezeti kontextusára.

A reflexió típusait foglalja össze az alábbi ábra. Baloldalon a reflexió háttérét adó, előzetes szakmai tudás, kompetencia (pl. előzetes pedagógiai tudás kezdő tanároknál) látható

6. ábra A reflexió típusa (Falus Iván nyomán³⁹)



A reflektív tanár jellemzői:

- állandó tudatos reflektív-önreflektív viszonyulásmód jellemzi,
- szakmai önértékelés, önelemzés, önfejlesztés (változtatása szakmai tudásának),
- személyes hatékonyság tudata, kompetencia-tudat,
- rugalmas, nyitott gondolkodásmód,

³⁹ Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 2. 26.

- kongruens, autonóm személyiség,
- képes reflektív dialógusra,
- felelősség vállalása.

A reflexió alapfolyamatai a tanítás „öntanulmányozása” (tág értelemben a pedagógiai tevékenység) során:

1. Leírás (a tevékenységek azonosítása)
2. Tájékoztatás
3. Szembeállítás
4. Újrafogalmazás

„A reflektív tanítás a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondolkodás és gyakorlat, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.” (Szivák, 1998)⁴⁰. A reflektív tanítás, gondolkodás legalapvetőbb fázisait úgy írják le, mint problémamegoldást s elemző képességet. Ez felismerhető az alábbi szakaszokon:

1. A probléma azonosítása: a sok tényezőtől kiszűrni a lényegest, felismerni, leírni a jelenséget. Ebben a fázisban meghatározó szerep jut az előzetes szakmai tudásnak, főleg az elméletinek (nézetek, értékrendszer, de a tapasztalati tudás). A pedagógiai probléma, jelenség észlelési keretét az értékrendszer, nézetrendszer befolyásolja.

2. A problémára megoldási javaslat: elemez, figyelembe vesz körülményeket, elveket, forrás-lehetőségeket. A rendelkezésére álló, s adott szituációban alkalmazható sémakészletéről, forgatókönyvekről, rutinokról – mindezek a korábbi gyakorlati tapasztalatból származók – már voltak előfeltevései, most ezek kontrollálása történik

Az elemzés, reflektálás során nézeteivel szembesülve, tudatosodik saját tanítás-filozófiája, új tudás keletkezik. Tudni kell azt is, hogy a reflektálási képesség is egyénre jellemző, változtatható, fejleszhető.

A reflexió korlátai: meddig jut el, mi gátolja?

Kimmel idézett tanulmányában az alábbi tényezőket említi, melyek korlátozzák a reflexiót, ezek:

- bizonyos személyiségvonások hiánya,
- érzelmek,
- tudás hiánya,
- nézetek, mint a reflexió korlátai,

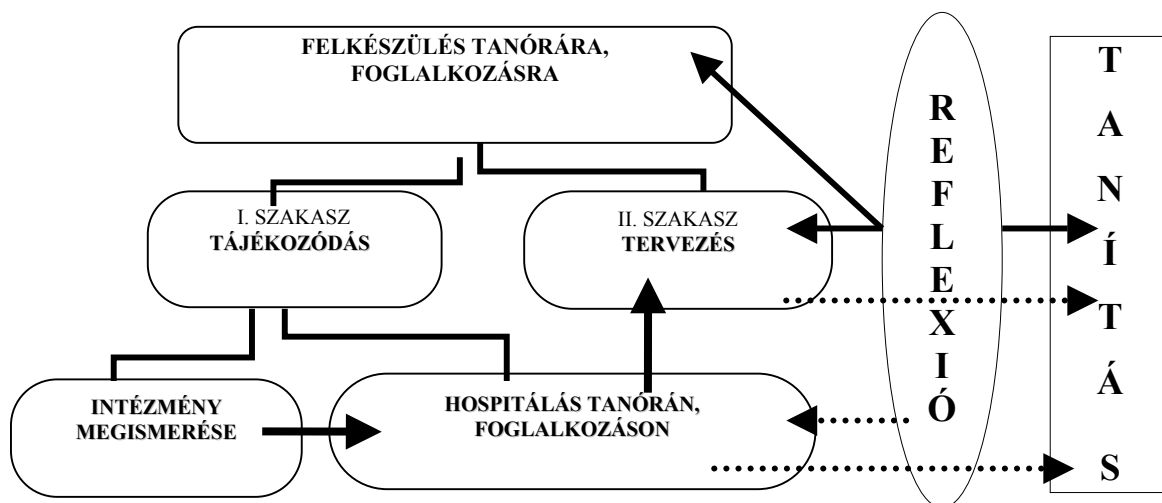
⁴⁰ In: Falus Iván (szerk., 1998): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 498.

- kontextus, mint a reflexiót korlátozó tényező.

Ez utóbbi a tanárjelölt (kezdő tanár) esetében a tanítás kezdetéhez kötődő élmények meghatározó volta miatt különösen figyelmet érdemlő. A hallgató egyéni szerepértelmezése (ti. az adott intézményben), elvárásoknak való megfelelni akarása, mindennek sikere, kudarca akár életre szólóan befolyásolhatja a pálya iránti elkötelezettségét.

Főleg a reflexióra vonatkozik kissé szarkasztikus megjegyzésünk, de a fenomenológiai megközelítésen, a konstruktivizmuson nyugvó elméleti háttérrel is érinti, Münchhausen báró⁴¹ volt képes csak arra, hogy hajánál fogva húzza ki magát a mocsárból. Az önreagálás önértékelés bármennyire is kritikus, a „másik” (egyén/csoport) nélkül terméketlen. A vezetőtanár, a mentor felelőssége, miként tudnak hatást gyakorolni a hallgató reflektáló képességére, azzal összefüggésben szakmai önismeretére.

7. ábra A reflexió beépülése a pedagógia tevékenységbe



A reflektív gondolkodás szerepének megismerésével most már teljessé tehetjük azt az ábrát, mely azokat a tevékenységeket ábrázolja, melyhez segédanyagunk készült.

⁴¹ Nagyotmondásáról, hihetetlen kalandjairól híres német mesehős

A TANÍTÁS/FOGLALKOZÁSVEZETÉS ÖNELEMZÉSE, ÉRTÉKELÉSE - REFLEXIÓ

„A tanárjelölt öntanulmányozása”

A tanítás tanulásának folyamatában a tanórát követő elemző, értékelő tevékenység a szakmai professzió fejlődése szempontjából igen érzékeny szakasz. Az egyik szakember érzékletes megfogalmazásában „munkába veszi saját tevékenységét és dolgozik rajta (Szabó László Tamás, 1999). A tanórai történések átgondolását a változtatás igénye inspirálja. A tanár szempontjából önszabályozó tanulási folyamatként értelmezhető, annak egyfajta önellenőrző szakasza, melyet reflexió követ. Wubbels és Korthagen⁴² öt lépéses folyamatából (cselekvés(1) – visszatekintés a cselekvésre(2) – lényeges mozzanatok tudatosítása(3) – alternatív cselekvésmódok kialakítása(4) – kipróbálás(5)) a 2-4 lépések valósulnak meg. Az önellenőrzésnek és reflektálásnak a tárgyát és fokozatát is megkülönböztethetjük:

1. Az önellenőrzés tárgya a tanári tevékenység kognitív dimenziója vagy a cselekvés maga. Ez tovább bontható, így egy négyelemű szempontsor áll elő, célok, tudás; motiváció/érzelme; viselkedés, magatartás; kontextus

2. Az önellenőrzés a reflexió irányulhat a tágabban vett tanári tevékenységre vagy a tanulócsoporthal megvalósított tevékenységére

3. A reflektálás fokozata megvalósulhat: áttekintés; kutatás szintjén, de értelmezhető az első második szint is mint a cselekvést követő reflexió (lásd 4. ábra).

Az önelemzés folyamata, lehetséges céljai:

1. A tanóra eseményeinek *felidézése*, a pedagógiai tevékenység *leírása*

A tanárjelölt felidézi a tanórát úgy, ahogyan átélte, ahogyan ő észlelte saját valamint a tanulók tevékenységét. Mit észlelt, mi tudatosult a tanórai eseményekből, s mindezt verbálisan átkódolja az önelemzést végző hallgató.

A feladat nehézsége, hogy mintegy önmagából kilépve figyelje meg magát. Képesnek kell lennie arra, hogy kritikusan, ugyanakkor tárgyilagosan mérlegelje tevékenységét, hatékonyságát. Az önszabályozó tanulást kutató szakemberek szerint jellegzetes, hogy az önbírálat az énkép fenntartására törekszik (védő, megőrző), ennek függvényében értelmezi a tevékenységet. A külső értékelő számára (pl. mentor) „torzításként” jelenhet meg. A reflexió működési mechanizmusának megismerésére éppen ilyen okok miatt irányítottuk a figyelmet.

⁴² In: Falus Iván (szerk., 1998): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 113.

Az események, a pedagógiai történések leírásakor a tanárjelölt előzetes pedagógiai tudása, elemzési képessége, a részletek megragadása, az egész megjelenítésének képessége, érzelmei, motívumai, a tanítás-tanulás kontextusának észlelése, mind-mind megjelenítődik.

2. A tanórai tevékenységek *értelmezése*, mi, mire volt jó, mit, miért tett
Lényeges momentumok, okok, összefüggések, meghatározottságok, szándékok – ilyen címszavakkal írható le a tevékenység-sor az önelemzés során. Néhány példa:

Megítél a tanárjelölt, azaz nézetrendszerét használva értékeli a tanórát.

Miért történt úgy? Mi volt a haszna? Mire volt jó? Mi miatt történt? Mi váltotta ki?

A gyakorlatról való elképzelése, minek kellett volna történni, ha...

3. *Tervezett és megvalósult egybevetése; értelmezés, következtetések*, a tudásba beépíthető-e, fontosnak tartja-e, milyen jelentőséget tulajdonít neki.

Becslései (tervezett eredmények, tervezett tevékenységek, melyeket feltételezett a tervezésnél), s a megvalósultak milyen viszonyban vannak

Mi okozta, mi következik ebből? A kérdések megválaszolása javaslatok megfogalmazására inspirálja a tanárjelöltet.

Mit akartam csinálni? Mit csináltam valójában? Miért módosítottam?

A kérdések különböző reflektálást válthatnak ki. Már a tanítás során is lejátszódhatott a gyors, tevékenység-közbeni reflexió. Ezt utólagosan tudatosítja a hallgató. Igazán ebben az utófázisban értelmezheti reakcióit, s fogalmazhat meg tanulást a jövőbeli alkalmazhatóságra vonatkozóan. Csak az így feldolgozott tapasztalat a tudatos, s értékes tudáselem. Ez építődik be, így konstruálódik az új tudás.

Ha a mit akartam kérdésre a válasz, elérte amit akart (így érzi), akkor az azt jelzi, tudja is, mit akart. Azt is tudja, ehhez mire volt/van szüksége, s akkor a továbbiakban az önszabályozás eredményeként jobb stratégiákat, módszereket használ, azaz a javítás a pedagógiai eszköztárának finomítását eredményezi.

Javaslat az önelemzéshez, reflexióhoz

A figyelmes olvasó, aki következetesen azonosult az eddigi kognitív pszichológiai, fenomenológiai szemléletmóddal, joggal kérdőjelezheti meg a fejezetet. Lehet-e, szabad-e irányítani az önellenőrzést, a reflexiót?

Indirekt bizonyítékokat tudunk felsorakoztatni, melyek az önelemzés, a reflexió külső irányíthatóságát, a beavatkozást támogatják. A tanári professzió kialakulásáról szóló, neves amerikai kutató tanulmányából vettük érveinket:

„A pedagógiai szaktudás (szakértő tanárok) megszerzéséről bizonyított, hogy a gyakorlat egyedül nem teszi szakértővé a tanárt, de az valószínű, hogy minden szakértő pedagógus kiterjedt osztálytermi tapasztalattal rendelkezik. Az első néhány ezer óra tanítási tapasztalatot hatékonyabban meg lehetne szerezni egy mentor vagy edző támogatásával, és a hatékonyság tovább javítható lenne bizonyos cselekvéssorok többszöri begyakorlásával, ahogyan azt a tornászok és a korcsolyázók teszik. ... Az óraelemzés és más tudatos gyakorlás és felügyelet melletti teljesítmény jótékony hatású tevékenységek a tanár fejlődésében, de ma nem használják őket kellőképpen (ti. amerikai és európai gyakorlatra utal, szemben a pozitív japán példával)»⁴³.

Ajánlás az óra önelemzéséhez, a reflexióhoz

A tanárjelöltnek érdemes tisztázni, milyen céllal végzi az adott pedagógiai tevékenységeket. Kezdetben ajánlatos általánosabb, az óra egészét érintő célokat kitűzni, úgymint:

- A pedagógiai munkájának eredményessége, a tanóra/foglalkozás egészének eredményessége
- A hatékony, eredményes pedagógiai megoldások, releváns pedagógiai elvek érvényesítésének tudatosítása

A tanárjelölt célja, hogy szakmai gyakorlatát csiszolja. Az óraelemzési „kötelezettség” feltételezi, hogy kellő gyakorlata van már az óraelemzésben, s transzferálódik ez a képesség az önelemzésbe. Márpedig a tapasztalatok szerint, ez egyáltalán nincs így. Ezért érdemes előkészülnie a tanárjelöltnek saját órája elemzésére. Az önelemzés vázát, az elemzendő tevékenységek sorrendjét (egyfajta forgatókönyv) érdemes kialakítani. Ugyanígy ajánlható, hogy döntse el, miként vizsgál meg tüzetesebben egy-egy résztvéteket (elemzési algoritmus). Természetesen nem merev sablont akarunk nyújtani, hisz a pedagógia tevékenység – így az óra elemzése, reflektálása – gyakran intuitív, kreativitást igénylő, a helyzetnek alárendelt, vagyis nagy a spontaneitása. Ne feledjük, az önelemzés, a reflektálás a pedagógiai tudás tudatos megkonstruálását szolgálja!

⁴³ David C. Berliner (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeinek dokumentálása. Pedagógusképzés 2005/2.

A TANÓRA/FOGLALKOZÁS EREDMÉNYESSÉGE, ÁTTEKINTŐ REFLEKTÁLÁS I.

Az önelemzésének az a célja, hogy megfogalmazza (rögzítse) benyomásait, észleleteit a tanóra történéseiről, mintegy önmagát kontrollálva, megfigyelve. Célja lehet eltárolni emlékezetében azokat a tevékenységeket, szituációkat, melyeket eredményesnek ítélt. A reflektálás az érzelmeinek, motivációinak, szándékainak megfogalmazása, az önértékelés inkább a sikeresnek ítélt cselekvésekre, pedagógia megoldásokra korlátozódik.

A tanóra/foglalkozás eredményességének vizsgálatát legkézenfekvőbb úgy indítani, hogy a tervezéssel összehasonlítja, s a reflektálás módja pedig áttekintő jellegű. Az önelemzés ilyenkor átfogó, azaz a tanóra /foglalkozás egészére vonatkozik. Az elemzés, reflektálás során alapvetően három kérdésre keresi a választ a tanárjelölt:

- a) Mit terveztem?
- b) Mi valósult meg?
- c) Mi okozta, mivel magyarázható, miért?

Ugyanennek a megközelítésnek egy igényesebb szintje, ha kibővül a megoldási javaslatokkal, azaz mit kell módosítani, s hogyan? Ehhez az áttekintő önelemzéshez, önértékeléshez összeállítottunk egy kérdésbankot, mellyel ötleteket szeretnénk adni az önelemzés forgatókönyvének összeállításához.

Önelemzés, reflexió nézőpontja

Visszatekintés a tervezett tevékenységre	A megvalósult tevékenység leírása, szembeállítása	A tevékenység értelmezése, módosítási javaslatok a tevékenységre
Mit akartam csinálni?	Mi történt?	Mit kell megváltoztatni
Miért azt a tevékenységet választottam?	Mi valósult meg?	(kisebb módosításokkal)?
Miért járok el adott módon?	Mi sikerült? Mi nem sikerült? Miért?	Mit kell alapvetően másként tenni?
Mit akartam elérni vele?	Az előrevételezett, várt	Mit, mivel kell
Milyen hasznot reméltem?	körülményekből,	helyettesíteni?
Milyen tanár akartam lenni (vezetési stílus, nevelési stílus, attitűd)?	feltételekből mi teljesült, mi nem?	Mi okozta (okok szisztematikus keresése)?
	Váratlan esemény, reakció	Mivel magyarázható

Milyen körülményeket akartam biztosítani?	(tanári-tanulói) Milyen tanár voltam?	(magyarázó elvek, alternatívák)?
Milyen tanulási igényeket feltételeztem?	Milyen volt az osztály? Milyen volt a kapcsolatunk?	Következmények, következtetések;
Milyen jellemzőit vettem figyelembe az osztálynak?	Milyen eredményei lettek a tanításnak?	Folyamatok továbbgondolása; Prekonceptiók felülvizsgálata A szakmai tudás, gyakorlati tapasztalat fejlesztési irányának kijelölése

II. A TANÓRA/FOGLALKOZÁS TÖBBSZEMPONTÚ ELEMZÉSE II.

Az önelemzés és értékelés részletes, módszeres elemzési stratégiát is követhet. Kézenfekvő a tervezés szempontsorának megfelelően megvizsgálni saját tanóráját, foglalkozását. Ehhez ajánljuk a következő szempontgyűjteményt:

1. Célok, feladatok, követelmények és megvalósulásuk

- A tervezett célokat mennyire tudta megvalósítani?
- A célok lebontása mennyire volt megfelelő (részcélokra fordított idő, differenciált célok, tanulási célok kitűzésébe mennyire sikerült bevonni a tanulókat?)
- Nevelési célok megvalósíthatósága, nevelési helyzetek

2. A célok és a tartalom viszonya

- A tervezett tartalom mennyisége, minősége mennyire segítette elő a célok megvalósítását, kompetenciák fejlesztését?
- A cél-tartalom-követelmény meghatározottságát mennyire sikerült összekapcsolni a tanulócsoporthoz sajátosságaival?
- A tartalom, a tananyag minősége (szerkezete, összetettsége, kapcsolata az előzetes tudással, érdekessége) és az osztály szintje milyen módon felelt meg egymásnak?
- A tananyag, a követelmények „lefordítása” feladatokra mennyire felelt meg a céloknak?

- A feladatok tartalma, minősége, mennyisége (szerkezete, összetettsége, kapcsolata az előzetes tudással, érdekessége) és az osztály szintje milyen módon felelt meg egymásnak?

3. A tanóra/foglalkozás megszervezése, lebonyolítása (tervezett, megvalósult)

- A tanóra megtervezett felépítése és a megvalósult menete hol, s mennyire tért el?
- A tananyag által meghatározott (tartalmi) logikai rend megtervezettség, érvényesíthetősége az adott csoportban
- Az óra „pedagógiai logikai rendje” (didaktikai feladatok, óra struktúrája) megfelelően lett-e megtervezve (idő arányok, osztály sajátossága, összetétele, tanulási igények heterogenitása), a megvalósulás eredményessége
- A tanóra eltervezett irányítása (direkt tanári irányítás, tanulócsoporth/egyéni tevékenységének megszervezése, ellenőrzés, értékelés megszervezése), a megvalósult óravezetési, irányítói szerep

4. A tanórán/foglalkozáson alkalmazott tanulásszervezés: az alkalmazott oktatási stratégia, munkaformák, módszerek, eszközök

- A megtervezett oktatási stratégiát mennyiben lehetett érvényesíteni, mennyire felelt meg a céloknak, a fejlesztendő kompetenciáknak a tanulócsoporth sajátosságainak, a tanulás kontextusának?
- A tervezett módszerek mennyire feleltek meg a céloknak, a fejlesztendő kompetenciáknak a tanulócsoporth sajátosságainak?
- A megtervezett munkaformák mennyire voltak adekvátak a csoport összetételével, a társas viszonyokkal, az előzetes munkavégzési rutinokkal?
- A tanórához tervezett eszközök megválasztása, felhasználása mennyire volt sikeres?
- Mennyire sikerült megismerni, figyelembe venni a tanulás kontextusát?
- Milyen módon segítette a tanóra az önszabályozó tanulást?

5. A tanóra/foglalkozás légköre

- A tanóra/foglalkozás érzelmi légkörét milyennek észlelte a tanár (nyugodt, feszült, ellenséges, rideg, barátságos, mindezek időbeni hullámzása)
- Mit gondol a tanár a tanulók érzelmi állapotáról?
- A tervezett vezetési stílus, konfliktuskezelési stratégia, nevelői attitűd milyen módon érvényesült?

- Mennyire sikerült váratlan helyzetekre reagálni? Mennyire volt célszerű a spontán reagálás?
- Mennyire sikerült együttműködni az osztállyal?
- Hogyan sikerült aktivizálni, motiválni a tanulókat, milyen eljárások váltak be?
- Az osztály magatartása, tanulók egymás közötti kommunikációja segítette, akadályozta a tanórát, ennek kezelése mennyire volt eredményes?

VI. SEGÉDANYAG A HALLGATÓI TANÍTÁS SZERVEZÉSÉHEZ, MENTORÁLÁSÁHOZ

Mottó helyett: „... a szakmai támogatás sokat számít az olyan komplex készségek, mint a tanítás elsajátításában. Becslések szerint a mentori támogatás és a felkészítő programok az új tanárok számára 50%-kal csökkentik a pályaelhagyást az első három évben, különösen olyan iskolákban, ahol a tanulókat a legnehezebb tanítani. Továbbá a mentor és a felkészítő programok jelentősen növelik az újoncok elégedettségét a tanári szakmával.”

D. C. Berliner

Átalakuló tanárképzés, átalakuló tanári szerepelvárások

Közoktatás fejlesztése, a minőségi oktatás stratégiai kérdéssé vált napjainkra mind nemzetközi, mind hazai téren. Ezzel összefüggésben különös figyelem irányult a tanári minőségre úgy a képzés, mint a képzők képzésének megvalósulására, elég utalni az Európai Unió egyik munkabizottságának határozatára. A tanárképzés hatékony modelljeinek kutatása nemzetközi keretekben számos korábbi problémát felélénkített, úgymint az elméleti és a gyakorlati képzés szerepét, a tanári szaktudás tartalmi, tantervi kérdéseit. A tanárképzés modern tartalmának, szerkezetének kidolgozása ráirányította a figyelmet a tanári szerep értelmezésében bekövetkezett változásokra. A nemzetközi pedagóguskutatások nem véletlenül fordultak a tanári munka értékelésének, mérhetőségének irányába (pedagógiai képességek, a pedagógus gondolkodásának kutatása, de a hatékonyság, eredményesség, minőség vizsgálata, vagy a szakértő tanár jellemzőinek kutatása), azaz a kimenet felől megközelítve a képzés tartalmát. Mindez hamar létrehozta a tanári kompetenciákban való gondolkodást. Különböző listák készültek melyek segítették a tanárral kapcsolatos elvárások, a szakmai minőség nemzetközi szintű megfogalmazódását az iskola jövőjével összekapcsolva.

A tanári szakmára való felkészülés

Milyen konszenzus alakult ki az elméleti és a gyakorlati képzés között, s melyek az ehhez legjobban közelítő, s viszonylag jól adaptálható tanárképzési modellek? Megjegyzés: nincs lehetőségünk részletesebb kifejtésre, érdeklődőknek ajánlhatjuk a már hivatkozottakon túl Venter (2003), Kárpáti (2008) online elérhető tanulmányköteteket vagy „A pedagógus szakma” címen megrendezett konferencia összefoglalóját szintén online, oki.hu. elérhetőséggel.

A nemzetközi kutatások szerint a szakmára való felkészülés folyamatában a gyakorlati tapasztalatoknak meghatározóbb a szerepe, mint az elméleti képzésnek. Ezért gyakorlatközpontú tanárképzésről beszélnek. A tanárrá válás folyamatát több szakaszra bontó nemzetközi gyakorlat számos hasznosítandó megoldást kínál. A mesterség alapozó szakaszát nem tekintik befejezettnek, a pályakezdést alapozza meg, ezzel kezdődik a felkészülés második, gyakorlati szakasza (betanító szakasz, gyakornoki státusz), melyben a mentorálás minősége meghatározó, majd szerves folytatása mindennek a tanártovábbképzés. A tanárrá válás folyamatát tehát, mint fokozatosan önszabályozóvá váló tanulást értelmezik. A tanári szakértelem kiművelése hosszú önfejlesztő folyamat (kognitív önszabályozó), gyakorlatban való tanulás, melynek eredményessége függ a tanár reflektivitásától.

A másik gondolkör, amit kiemelünk a képzés tartalmával, a tanári minőséggel függ össze, ez a kompetenciaalapú tanárképzés irányába való elmozdulást eredményezte. A pedagógus szerepének felértékelődése, a minőségi oktatás követelményei a szakmai tudás létrejöttére, összetevőire irányította a figyelmét a kutatóknak. Azokat a kulcskompetenciákat szerették volna azonosítani, melyek az egyik tanárt hatékonyabbá teszik a másikkal, s ezeket kívánták tantervesíteni a képzésben. Az alábbi részlet Kárpáti Andrea tanulmányából való⁴⁴, a táblázat bal oldalán az Európai tanárképzési szakértők kompetencia listája olvasható:

1. táblázat: Tanári kompetenciák az EU elvárások és magyar rendelkezések

Az EU szakértői munkacsoportjának kompetencia-listája (Nagy 2004),	OM rendelet 4. számú melléklete 8. A tanári szak képzési céljai, az elsajátítandó szakmai kompetenciák ⁴⁵ – az EU listához illesztett sorrendben – csak főcímek
A tanulási folyamat eredményével kapcsolatos kompetenciák	a tanulói személyiség fejlesztésére
A tanuló/hallgatók állampolgárrá nevelésének elősegítése.	
Azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése a tanulóban/hallgatóban, amelyek a tudás alapú társadalom számára szükségesek.	tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére
Az új kompetenciák fejlesztésének és a tantárgyi tanuláshoz az összekapcsolása.	a pedagógiai folyamat tervezésére
A tanítási folyamattal kapcsolatos kompetenciák	a szaktudományi tudás felhasználásával a tanuló műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése

⁴⁴ Kárpáti Andrea (2007): Tanárképzés, továbbképzés. Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára <http://oktatás.magyarorszagholnap.hu/images/Karpatiandrea.doc>

⁴⁵ Részlet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú melléklete 8. A tanári szak képzési céljai, az elsajátítandó szakmai kompetenciák című pontjából

Foglalkozás a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal/hallgatókkal.	(alcím): a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésre
A hatékony tanulási környezet és a tanulási folyamatok támogató légkörének megteremtése.	a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása a tanulási folyamat szervezése és irányítása
Az IKT integrálása a különböző tanulási helyzetekbe és a szakmai tevékenység egészébe.	(alcím): változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;!
Team munkában történő együttműködés a tanulók/hallgatók ugyanazon csoportjaiban dolgozó más tanárokkal/oktatókkal, illetve egyéb szakemberekkel.	szakmai együttműködés és kommunikáció
Részvétel iskolai/tanárképzési tanterv- és szervezettefejlesztésben, valamint értékelésben.	szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre
Együttműködés a szülőkkel és egyéb társadalmi partnerekkel.	szakmai együttműködés és kommunikáció
A tanár értelmiségi szerepköréhez kapcsolódó kompetenciák	Így megfogalmazva NINCS!!
Problémafeltáró, problémamegoldó viselkedés.	NINCS!
A saját szakmai fejlődés irányítása, elősegítése az élethosszig tartó tanulás folyamatában. (A tanároknak el kell látniuk tanítványaikat a tudás alapú társadalom számára szükséges kompetenciákkal. (...) A tanárnak kezdeményező szerepet kell vállalnia saját karrierje érdekében.)	az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése

Mint látható, a magyar képzési követelmények jól harmonizálnak a nemzetközi ajánlásokkal.

A kompetenciák megjelenítik az új elvárásokat, melyeknek - nemzeti oktatási hagyományoktól függetlenül – meg kell felelni a pedagógusoknak.

A tanárnak képesnek kell lenni arra, hogy a nagyon különböző tanulók tanulási képességét fejlessze, kezelje a társadalmi különbségekből adódó problémákat (egyenlő bánásmód, méltányosság elve, esélynyújtás), módszertani kultúráját folyamatosan fejlessze, nyitott legyen új pedagógiai megoldásokra, képes legyen együttműködésre a legkülönbözőbb partnerekkel. Tanulóközpontú szemlélet jellemezze.

A tanári kompetenciák listáját, de még inkább azok részletes kifejtését áttanulmányozva, olyan magas szintű elvárások rajzolódnak ki, hogy ezeknek a sok éve a pályán lévő, joggal szakértőként kezelhető pedagógusok felelnének csak meg. Nem a képesítési követelmények magasra tett mércéjével van a baj, hanem annak tömeges teljesíthetőségével, időbeliségével, a megfelelő gyakorlóléhelyekkel, a tanárrá válást nehezítő társadalmi feltételekkel (presztízs, pályaelhagyás, tanári rekrutáció gondjai).

Izgalmas kérdés annak megválaszolása, milyen szintig kell eljutnia a tanárjelöltnek a képzés különböző szakaszában a kompetenciákban, még pontosabban, hogyan lehet érvényesíteni a képzés során a tanárjelölt egyéni fejlesztését, az önszabályozó tanulás elveit.

A szakmai gyakorlat szerepe a tanárrá válásban

Az eddigi gondolatokat bevezetőül szántuk a legfontosabb kérdéskör, a szakmai gyakorlat egy részének, a tanítási tevékenységnek áttekintéséhez.

A gyakorlati tudás felértékelődésének minden téren tanúi lehetünk. A tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeit tartalmazó rendelet külön megjeleníti a gyakorlatokat, rögzíti a rendelet a gyakorlat célját, ezek:

8.4. A szakmai gyakorlat, amelynek előírt formái:

a) a pedagóguspálya megismerésére, általános pedagógiai képességek fejlesztésére irányuló gyakorlatok: pályaismereti, gyermek- és önismereti, konfliktuskezelési módszerek, iskolalátogatások, óramegfigyelések és elemzések, mikrotanítás, legalább 30 óra;

b) iskolában vezetőtanár irányításával az adott szakképzettség területén végzett csoportos gyakorlat szakképzettségenként 60 óra, amely magában foglalja a hospitálást, az óramegbeszéléseket és legalább 15 önállóan megtartott órát/foglalkozást (a hallgató az egyik szakképzettség tanítási gyakorlatát az 5-8., a másikat pedig a 9-12. évfolyamon kell, hogy végezze);

c) közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben megbízott (vezetőtanár) *mentor*⁴⁶ és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat. ...A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségenként heti 2-5 óra (max. heti 10 óra) tanítást/foglalkozást, a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását.

9. Szakmai gyakorlat

A szakmai gyakorlat célja: a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek (pl. tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) megszerzése, a munkahely világával való ismerkedés (pl. iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában a 8.4. pontban foglaltak szerint.

Az új tanárképzési rendszerben a tanítási gyakorlat első olvasatban bár emlékeztet a korábbi kétszintű képzésben előírthoz, de könnyen felismerhető az eltérő koncepció. A féléves időtartamú, egyéni gyakorlat más értelmet ad a megelőző, csoportos gyakorlatnak. Új szemléletmódra van szükség, nem célszerű a korábbi gyakorlati képzés szisztémájának

⁴⁶ A mentor kifejezést vezettük be az összefüggő, egyéni külső gyakorlat esetén, míg a vezetőtanár a csoportos és egyéni tanítási gyakorlat irányítója

átmentésével kísérletezni. Természetesen a megőrizve, újratereztve elvet tartjuk követendőnek. A gyakorlati képzés korábbi rendszere számos problémával küzdött, sok jogos bírálat érte (gyakorló iskolai terep „üvegbúra” volta, elméleti képzés éles elválása az iskolai gyakorlattól, különösen az egyetemi képzésben, a gyakorlati tapasztalat esetlegessége, rövid ideje, szűk keresztmetszete s még sorolhatnánk). Maga a szakma is alig figyelt a gyakorlati képzés problémáinak tudományos igényű feltárására, megreformálására. A „jó” gyakorlatról kevés információ került nyilvánosságra. Ezek sorába tartozik az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola vezető tanárainak innovációja (Balassa, 1998). Tevékenységükből, a nemzetközi gyakorlatból, valamint a hazai mentorképző programokból⁴⁷ gyűjtöttünk össze olyan megoldási módokat, melyek elősegíthetik az új szemléletű gyakorlati képzés modelljeinek kiépülését.

A TANÍTÁSI GYAKORLAT MENTORÁLÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE

A gyakorlat, azon belül a tanítás céljának tisztázása szükséges, hogy ebből levezethessünk a vezetőtanár/mentor feladatkörét. A képzési és kimeneti követelményeket tartalmazó rendeletből kiemeltük a tanítási tevékenységhez szorosan tartozó részeket:

- **Milyen kompetenciákat vár el a tanári szakképzettség bizonyításaként?**
- **Tanárrá váláshoz mivel kell rendelkeznie, mire kell képesnek lennie?**

Kompetenciák (a teljesség igénye nélkül)

A tanítási gyakorlat során a tanárjelölt képes

- *a pedagógiai folyamat tervezésére, ezen belül pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogó és részletekbe menő megtervezésére;*
- *a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére;*
- *az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére, ezen belül a tanulók előzetes tudásának, az iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére,*

⁴⁷ http://www.pedagogia-online.hu/tkszf/_dok/Nadasai_Maria_TKSZ.pdf

- *a tanulási folyamat szervezésére és irányítására*, ezen belül kompetenciaalapú oktatási folyamat tervezésére, irányítására, értékelésére, tudásforrások célszerű kiválasztására, új IKT alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;
- *a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására*, ezen belül a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;
- *szakmai együttműködésre és kommunikációra*, tanulókkal, szülőkkel, az iskolai közösséggel;
- *szakmai fejlődésében elkötelezettségre, önművelésre, önművelésre*
- *a tanulói személyiség fejlesztésére*, ezen belül az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értékrendszerének kialakulását, fejlődését;
- *tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére*, ezen belül a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, a közösségben kialakuló konfliktusok kezelésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére;

Folytathatnánk a kifejtést a szakmai tudás részletes felsorolásával, majd a képességek és az attitűdök tételes megnevezésével. Átugorva a rendelet több oldalát, néhány különösen fontos képességet, attitűdöt emelünk csupán ki:

Szakmai tudás:

- *szakterületén felkészült, és képes tanítási programok, tanulási egységek, tanítási órák tervezésére, a tanulók számára szükséges tananyagok, taneszközök, információforrások, tudáshordozók megválasztásra*

Szakmai képességek:

- *képes a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében,*
- *képes a tanítási egységek céljainak megfelelő, a különböző adottságokkal, képességekkel és előzetes tudással rendelkező tanulók életkorának, érdeklődésének megfelelő módszerek megválasztására, eljárások megtervezésére és alkalmazására,*
- *képes a tanórai munka hatékony, lendületes irányítására, a tanulók figyelmének, érdeklődésének felkeltésére és fenntartására.*

Szakmai szerepvállalás és elkötelezettség:

- *megfelelő önismerettel rendelkezik, képes saját tevékenységével kapcsolatos kritikai reflexiókra, önértékelésre,*
- *képes a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe venni, tiszteletben tartja a tanulók személyiségét, a családok nevelési szokásait és törekvéseit, támaszkodik az ezekben fellelhető értékekre*

A tanítás mint alaptevékenység köré szerveződő tevékenységek irányítása, segítése a vezetőtanár/mentor feladata. Tevékenységének három csomópontjával foglalkozunk a továbbiakban:

- Bemutató óra és az óra önelemzése, értékelése - reflexió
- Tervező tevékenység, tanítás mentorálása, a tanárjelölt önelemzésének, reflektív gondolkodásának mentorálása
- Tanóra/foglalkozás megfigyelése, elemzése értékelése

A vezetőtanárnak/mentornak feladata:

- A tanárjelölt gyakorlati tanításáért szakmai felelősséget vállal, irányító, koordináló szerepet tölt be.
- A tanárjelölttel együttműködve javaslatot tesz, segíti, támogatja az egyéni kompetenciafejlődést optimálisan biztosító tevékenységek megtervezését, jóváhagyja a képzési előírásoknak eleget tevő programot.
- Szakmai segítséget nyújt a tanárjelölt tervező tevékenységének fejlődéséhez, rendelkezésére bocsátja a szükséges információkat, dokumentumokat.
- Teret enged – szakmai felelősségvállalás mellett – a hallgató egyéni elképzeléseinek, ösztönzi és segíti a jelölt szakmai reflektív gondolkodásmódjának elmélyülését.
- Támogatja és segíti a jelöltet az egyes tevékenységek teljesítésében.
- Segítő, tanácsadói attitűddel viszonyul a tanárjelölthöz, hogy a tanítási gyakorlat során szakmai tudatossága, önreflexiói egyre tudatosabbá váljanak, a pálya iránti elkötelezettsége megszilárduljon.

Mint látható, csak a gyakorlat, tanítással összefüggő szegmense által szükségszerűvé tett feladatokat foglalmaztuk meg. A mentori munka során néhány elv betartása elengedhetetlen. Az új szerkezetű, modern pedagógiai koncepciókon alapuló tanárképzés megkívánja, hogy:

- A tanárjelölt előzetes tudásának, kompetenciáinak egyfajta diagnosztizálását, a fejlesztési súlypontok meghatározását a mentor és a hallgató együttműködve határozza meg, s tervezzék meg a fejlesztést.
- A tanítás tanulása – gyakorlati kompetenciák – önszabályozó folyamat, így a tanárjelölt önfejlődését elősegítő körülményeket kell biztosítani.
- A tanárjelölt szakmai tudásának, a szakmai professzióinak szerveződése konstruktív folyamat, - (ezért, ebből következően) – a mentorálás integrálja az elméletet és a gyakorlatot, továbbá,
- Kritikai módon – szakmai bölcsességgel – segítse a reflektív gondolkodás elmélyülését (tanárjelölt önismerete, hatékonyságáról alkotott képe).

BEMUTATÓ ÓRA ÉS ÖNELEMZÉS – REFLEXIÓ

A vezetőtanár, a mentor elsődleges szerepe, hogy segítő támogatásával, irányításával a hallgató megismerje az iskola működését, tanítási gyakorlatot szerezzon. A tanár óhatatlanul minta lesz a hallgató számára szakmai tudásával, módszertani felkészültségével, teljes habitusával. A hallgató a mentoron (vezetőtanáron) keresztül ismerkedik az intézménnyel, a tanítás az oktatás gyakorlati megvalósulásának minőségéről. A szakmai gyakorlat tevékenységláncolatában a bemutató óra, majd az azt követő elemző, értékelő tevékenység különös jelentőséget kap (első benyomás). A realitások talaján maradva, vizsgáljuk meg, milyen módon emelhető ennek a pedagógiai tevékenység-sornak a hasznosulása?

Hazai és nemzetközi eredmények („jó gyakorlat”) is rendelkezésre állnak, melyeknek az a közös elve, hogy az esetlegesség, spontaneitás kedvezőtlen hatását csökkentse. Arra hívták fel a figyelmet, hogy a hallgató a bemutató óra – kétségtelenül igen látványos – felszínénél megáll, rejtve maradnak előtte a tervezés lényegét adó döntési folyamatok, a tanári tudatosságról jó esetben is csak feltételezései lehetnek. Ezért olyan megoldásokat alakítottak ki, melyben a hallgató aktívabban vehet részt. Ezek közül kettőt mutatunk be.

A bemutató órára tervezetet készített a mentor a hallgatóval. A hallgató előzetes felkészültségének függvényében többféle megoldást alkalmazhat ezt követően.

a) Közös megvitatják a tervezeteket, eközben mutatja be döntéseit, választását befolyásoló tényezőket.

b) A bemutató órát követő óraelemzés, értékelés során tér ki a mentor a hallgatói tervezetre, s következetesen összehasonlítja, összehasonlítja a megvalósult órai tevékenységekkel.

A bemutató óra lényegének megértését azzal segíti elő a mentor, hogy előzetesen megfigyelési szempontot jelöl ki a hallgató számára. A megfigyelési szempontok kidolgozásához sok hasznos tanács, ötlet található a Trefort Ágoston Gyakorlóiskola vezetőtanárainak kísérleti programjában, melyből a mellékletben részlet található (Balassa, 1998).

Ezt a gyakorlati megoldást fel lehet használni a hallgató önelemzéseinek, reflexióinak irányításához is. Kidolgozhat egy olyan rendszert a mentor, hogy a hallgatói tervezetek, óravázlatok ismeretében egy-egy speciális megfigyelési szemponttal direkt módon irányítja (t.i. előzetesen feladatként adja) a tanóra/foglalkozás a hallgató elemző, értékelő, reflektáló tevékenységét.

A vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat megújítására kidolgozott kísérlet tapasztalatai szerint sokkal eredményesebb, ha kezdetben kevés szempont szerint elemzi a hallgató az órát/foglalkozást, s fokozatosan kerül sor a teljes részletességgel történő elemzésre.

A bemutató óra előtt nyilvánossá tett megfigyelési szempont célirányossá teszi a hallgató információ gyűjtő tevékenységét. A bemutató órát követő önelemzése, reflektálása a mentornak jobban betöltheti mintaadó szerepét.

A bemutatott példák jelzik, hogy a korábbi „tangyak” szisztémához képest a hallgató irányításának indirekt eszközei jelennek meg, súlyponti kérdés a hallgatói tudatosság. A „benyomások” szintjének meghaladását, a tapasztalatok tudatos feldolgozását akarja ösztönözni a mentor, hogy ezáltal megkonstruálja tudását a jelölt.

A TERVEZÉS MENTORÁLÁSA, ÉRTÉKELÉSE

A tervezés mint a tanítás előkészületének mentorálása, értékelése

A mentori tevékenység, mely megvalósítja a tanítás irányítását komplex, ellenáll az elkülönítésnek. A továbbiakban a tervezés – tanítás – óra megfigyelése - tanóra elemzése, értékelése tevékenységlánc időnkénti felszakításával próbáljuk meg kisebb logikai egységekben áttekinteni a mentorálást, a kifejtés sorrendjével próbáljuk megőrizni a tevékenységek egységét.

A vezetőtanár, a mentor irányító tevékenységét kettős tudatállapot kell, hogy jellemezze. Támogatnia kell a hallgató önmegvalósító törekvéseit, ugyanakkor felelősséggel tartozik a tanulócsoport fejlődéséért is. Az új szemléletű gyakorlati képzés a mentor számára jó pár

szerepértelmezési dilemmát idéz elő. Segítő, tanácsadó egy részről, ugyanakkor értékelnie, minősítenie kell a hallgató tanítási tevékenységét. Vezető, irányító, mintaadó, ugyanakkor a hallgató önálló kezdeményezéseinek, egyéni fejlődésének érvényesülését biztosítja. A hallgató pedagógiai tervező tevékenységével és a tanítással kapcsolatban is számos dilemmán kell túljutnia, míg kialakítja mentorálási stratégiáját. Alapvetően azt szükséges eldöntenie, milyen szerepet szán a hallgató tanítási gyakorlatának, milyen pedagógiai tevékenységek kapnak prioritást. Ez a világos elképzelés határozza meg azt a stratégiát, melyet követnie kell a hallgató tervező tevékenységével kapcsolatban. Néhány példa a lehetséges esetek szemléltetésére:

a) Dönthet úgy a mentor, hogy elsősorban a pedagógiai rutin megszerzésére helyezi a hangsúlyt. A tanítási gyakorlat legfontosabb céljának a hallgató sémakészletének, forgatókönyv repertoárjának bővítését tekinti. A mindennapi, szokványos pedagógiai helyzetekben jól alkalmazható megoldások begyakorlását részesíti előnyben, ebből következően a leggyakoribb módszertani megoldások alkalmazásához biztosít lehetőséget, ezeket szisztematikusan megtervezi (leggyakoribb óramodellek, oktatási stratégiák, módszerek, munkaformák, mindezekhez adekvát szerkezetű, minőségű tananyag, illetve alkalmas tanulócsoport kiválasztása). Mindezzel a „jó gyakorlat” megismerését akarja elősegíteni, illetve azt, hogy különféle iskolai életbe könnyen be tudjon illeszkedni a jövőben a hallgató.

b) Dönthet úgy a mentor, hogy a tanítási gyakorlat funkciója az innovatív pedagógiai kultúra elsajátíttatása. Ebben az esetben a modern pedagógia elképzelések, kreatív megoldások kapnak elsőbbséget, ehhez fogja megválasztani a tantárgyi témákat, az alkalmas tanulói csoportot, a szervezeti formát stb.

c) A mentor szerepértelmezése kihat arra is, miként érvényesül a tanítási tapasztalat módosító hatása a tanári kompetenciákra. El kell döntenie, milyen módon, milyen technikával akarja befolyásolni a hallgató kompetenciafejlődését. Módjában áll például, hogy bizonyos pedagógiai tevékenység gyakorlásához több időt biztosít vagy választhat a hallgató több lehetőségből.

Mentorálási stratégiák a tanárjelölt tervező, önelemző, reflektív gondolkodásának fejlesztéséhez

Ajánlatos kialakítani azt a munkarendet, hogy a hallgató a tanítás megkezdése előtt ismerje a gyakorlati tanítás beosztását, s legyen elég ideje a felkészüléshez. Javasolt idő 1-2 hét. Ha mód van rá, úgy a hallgatóval egyeztetve kerüljön kialakításra, a hallgató élhessen a

„szabad választás” jogával. A mentor a felkészüléshez minden dokumentumot a hallgató rendelkezésére bocsát, segíti a tervezési elvek megértését. Mivel a hallgató átveszi a vezetőtanár/mentor szerepét, így szakmai, etikai szempontból egyaránt indokolt, hogy minden szükséges információt megkapjon a tervezéssel összefüggő tájékozódáshoz. A mentor mérlegelheti, milyen eltéréseket enged meg a tantárgyblokk (modul), aktuális témakör (időbeli arányok, tartalmi sorrend megváltoztatása), mód van-e új tartalmi elemek beemelésére. Szerencsére a középiskolai, felnőttképzési pedagógiai tantárgyak sajátosságuknál fogva adnak annyi szabadságot, hogy a mentor különböző stratégiákat dolgozhat ki, milyen gyakorlási lehetőséget biztosít az egyes jelölteknek a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott kompetenciák fejlődéséhez.

A vezetőtanár/mentor a hallgatóval együttműködve kialakítja az órai/foglalkozási tervezeteket, majd óravázlatok bemutatásának, megvitatásának rendjét is. A hallgató csak a mentor által jóváhagyott elképzelés alapján tarthatja meg az órát. A felelősség vállalása mindkét fél esetében így biztosítható.

A hallgatók - előképzettségüktől függően – feltételezhetően már rendelkeznek mindazzal a korszerű, döntően elméleti ismerettel, mely alapján képesek az önálló tervezésre. A képzés során számos „tervező feladatot kaptak, de a tervek „élesítésére” csak mikrotanítás adott lehetőséget. A mentor a megvalósíthatóságra vonatkozó tapasztalatát osztja meg a tanárjelölttel. A mentorálónak újabb szerepdilemmát okozhat, milyen mértékben ragaszkodhat saját elképzeléséhez vagy engedje érvényesülni a hallgatót.

Az oktatási folyamat, a tanóra tervezéséhez szinte mindegyik kompetencia, a szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök teljessége szükséges. A hallgató mindezt a munícióját mozgósítva arra törekszik, hogy sikeres, jó hangulatú legyen az óra (hatásos, látványos). Korántsem biztos, hogy a mentor értékrendje megegyezik ezzel, ez újabb szerepkonfliktust idézhet elő. A mentor döntéseinek megkönnyítéséül, hogy milyen értékeket preferáljon, összefoglaljuk az eredményes, valódi szakmai professzióval rendelkező pedagógus jellemzőit (kutatási adatok a szakértő tanárokról). Úgy gondoljuk, egyfajta standardként használhatók a tervezet, óravázlat értékelésénél. A tanóra/foglalkozás megtervezettségének, a hallgató tervezési kompetenciáinak minősítéséhez használhatja a mentor szempontként, mennyire épített be olyan elemeket a hallgató, melyek csírájában hordozzák az eredményességet, a sikert.

D. C. Berlinertől már idézett tanulmányban, mely a tanárkutatók egyik irányzatáról, a szakértő tanárok vizsgálatáról ad számot, a szakértő szaktudásának kritériumaként az alábbi tizenhárom elemet használták:

- a tudás jobb használata,
- széleskörű pedagógiai tartalmi tudás, beleértve a tantárgyi tudás mélyebb reprezentációit,
- jobb probléma megoldási stratégiák,
- a célok jobb adaptációja és megváltoztatása különféle tanulók számára, jobb improvizációs készség,
- jobb döntéshozatal,
- kihívóbb célok,
- jobb tantermi hangulat,
- a tantermi események jobb észlelése, jobb képesség a tanulóktól érkező jelzések megértésére
- nagyobb érzékenység a kontextus iránt,
- a tanulási folyamat jobb figyelemmel kísérése és jobb visszajelzés a tanulóknak,
- a feltevések gyakori ellenőrzése,
- nagyobb tisztelet a tanulók iránt,
- a tanítás iránti nagyobb elkötelezettség.

A hallgató tervező tevékenységének értékelése – értékelő lap

A mentor értékelő szerepére már utaltunk. A gyakorlati képzés kreditfeltételei szerint a hallgató felkészülési és óraelemzési tevékenységét kell együtt kezelve minősíteni. Külön értékelendő ettől a tanítási tevékenység. Az előbbi tevékenység-együttes értékelésének részét képezi tehát a tervező tevékenység minősítése. A mentor döntésén múlik, miként építi ki az értékelés rendszerét, hogyan súlyoz a különböző tevékenységek között. A hallgató tervező tevékenységének minősítéséhez ajánlunk egy mintát:

ÉRTÉKELŐ LAP		
Tervező tevékenység		értékelés
1.	A hallgató szakmai ismeretei	0 1 2 3 4 5
2.	A hallgató módszertani ismeretei	0 1 2 3 4 5
3.	Megismerkedett az intézmény és a pedagógus munkájához tartozó dokumentumokkal.	0 1 2 3 4 5
4.	A tervezéshez adott dokumentumok használata	
	„Sorvezetőként” használja	0 1 2 3 4 5
	Kreatív, továbbépítő használat	0 1 2 3 4 5
5.	Tervezés igényessége	
	igényes	0 1 2 3 4 5
	igénytelen	0 1 2 3 4 5
6.	Tervezés gondossága	
	alapos, részletes	0 1 2 3 4 5
	elnagyolt, felszínes	0 1 2 3 4 5
7.	Tervezésben érvényesülő szemléletmód	
	innovatív, eredeti, önálló	0 1 2 3 4 5
	mintakövető, kevésbé önálló	0 1 2 3 4 5
8.	Gondolkodásmód jellemzői	
	több szempont alapján dönt	0 1 2 3 4 5
	hajlamos kevés szempont alapján dönteni	0 1 2 3 4 5
9.	Tervezéskor figyelembe veszi.	
	egyéni szükségleteket	0 1 2 3 4 5
	csoportra koncentrálni	0 1 2 3 4 5
10.	Vitakészsége	0 1 2 3 4 5
11.	Javaslatok elfogadása	0 1 2 3 4 5
Egyéb:		
A hallgató tervező tevékenységének összpontszáma		
*Felkészülés a tanításra és az óra elemzése tevékenységek összesített pontszáma		

* A táblázat kiegészülhet újabb oszloppal, azaz az óraelemzéssel kibővíti, esetleg a felkészülés tágabb tevékenységi köréből is beemelhet még szempontokat. Természetesen ki kell dolgozni újabb minősítő kritériumokat.

TANÁRJELÖLT TANÓRÁJÁNAK/FOGLALKOZÁSÁNAK MEGFIGYELÉSE, ELEMZÉSE, ÉRTÉKELÉSE

A hallgató tanítási tevékenységének megfigyelése, a tanóra/foglalkozás közös megbeszélése a hallgatóval

A vezetőtanár, a mentor feladata kissé eltérő a hallgató tanítási tevékenységének folyamatában. A gyakorlati képzés két formája egymásra épül, az utolsó félév az egyéni, összefüggő, önálló tanítás terepe, a tanári szerep minél teljesebb körében való részvétellel valósul meg. A vezetőtanár és a mentor tevékenysége azonban számos ponton hasonló a hallgató tanítási gyakorlatának irányítása során, így ezekkel foglalkozunk a továbbiakban.

Már többször érintettük, hogy milyen fontos szerepet kap a modern tanárképzésben a tanítási gyakorlat, a tanítva tanulás. Szélsőséges irányzatok egyenesen csak az itt megvalósuló tanulási eredményt tekintik szakmai tudásnak. Milyen feladatok hárulnak a mentorra, vezetőtanárra, hogy a tanítási gyakorlathoz kötődő elvárások teljesüljenek?

A vezetőtanár, a mentor feladata

- Biztosítani azokat a feltételeket, melyek lehetővé teszik, hogy a tanárjelöltnek eredményes legyen a gyakorlati tanítása,
- Szakmai tapasztalatát megosztva fejleszteni a hallgató módszertani kultúráját, kompetenciáit
- A hallgató szakmai attitűdjeinek, elkötelezettségének megerősítése

A mentor célja, hogy irányításával intenzívvé tegye a jelölt „gyakorlatias tudásának” (Nagy Máriától kölcsön véve) gyarapodását. A tanárjelölt önszabályozó tudás-szerveződési folyamatára a mentor a tervezési szakaszban és a tanórát követő megbeszéléseken keresztül tud célzottabban hatást gyakorolni. A hallgató tanítás közbeni megfigyelése szolgáltathatja a leggazdagabb információbázist a mentor/vezetőtanár számára kompetenciáinak szintjéről, a beavatkozás szükségességéről, módjáról. A csoportos és az egyéni tanítási gyakorlat során eltérő arányú a vezetőtanár és a mentor jelenléte az órán. Az összefüggő, külső iskolai gyakorlat az önálló tanítás időszakában, így a mentor tanórai jelenléte is csökkenhet. (Megjegyzés: az egyes képző intézmények eltérő módon szabályozzák, általában minimum 20%-ot írnak elő. A hallgató óráján hospitálhat hallgatótárs, a képző intézmény képviselője, pl. módszertanos, s az adott intézmény vezetője.)

Hospitálás a hallgató óráján, foglalkozáson, elemzés, értékelés

A mentor számára információk szükségesek a segítő, támogató beavatkozáshoz. A hallgató tevékenységének megítéléséhez viszonyítási pontként a kompetenciákat használhatja. A kompetenciák önmagukban túl általánosak, így szükség van olyan indikátorokra, melyek segítségével a hallgató tanítással kapcsolatos kompetenciái („gyakorlatias tudása”) beazonosíthatók. Az így kidolgozott indikátorok megfigyelési szempontként működhetnek a hallgató tanítási tevékenységének leírásához, értékeléséhez. A hospitálás lehetőséget ad a mentornak diagnosztizálni a szakmai tudást, a tanítási képességeket, a hallgató normarendszerét, s még hosszan sorolhatnánk. A mentornak módja lesz összevetni a tervezett és a megvalósított elképzeléseket, így lemérheti, milyen módon segítse a tervező, a végrehajtó tevékenységet a továbbiakban. Képet alkothat a hallgató pedagógia gondolkodásáról, motivációiról, irányító, szervező képességéről, kapcsolattartó képességéről, s még jócskán sorolhatnánk. A tanóra elemzése, értékelése további fontos dimenziókat nyitnak meg a hallgató kompetenciáinak megismerésére. Mivel a hallgató önelemzésére is sor kerül, így személyiségének fontos jellemzői derülhetnek ki, pl. értékrendje, önértékelő, önreflektáló képessége. Az eddigiekben érintett szempontokkal mintegy felvillantottuk a megközelítés sokféle lehetőségét. Kissé módszeresebben, de a teljesség igénye nélkül bemutatunk egy-egy szempontgyűjteményt a tanóra megfigyeléséhez, az értékelő megbeszéléshez. A rendező, kiindulási elvet a hallgatóval kapcsolatos elvárások jelenthetik, így maga a mentor is tovább építheti, kiegészítheti.

Megfigyelési lapok, értékelő lapok hospitáláshoz

A mentor elsődleges célja a tanóra elemzése, értékelése. Ehhez alkalmas lehet az egyik legismertebb didaktika könyvben⁴⁸ megtalálható szempontsor, bár szükséges apróbb frissítése, kiegészítése.

A) Az óralátogatás általános szempontrendszere:

- *Célok, feladatok és megvalósításuk*
 - Mi volt az óra célja szerepe a témát feldolgozó oktatási folyamatban?
 - Mit kívánt megoldani, megvalósítani a tanár?
 - Milyen mértékben felelt meg a tanítás-tanulás eredménye az óra céljának?

⁴⁸ Falus Iván (szerk., 1998): Didaktika Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 507.

- Megítélhető-e a felkészülés (tervezés, óravázlat-készítés) gondossága és célszerűsége?
- *A tanítási óra tartalma, szerkezete, időarányai*
 - A magyarázat szintjének és a tanított anyag mennyiségének viszonyulása a tanulók felkészültségéhez
 - Hogyan kapcsolódott a tanulók előzetes tudásához
 - Megfelelő volt-e a készségek, jártasságok fejlesztését szolgáló tevékenységek tartalma, sorrendje
 - Milyen képességeket, magatartási szokásokat fejlesztett a tanóra?
 - Milyen szerkezeti egységekből épült fel a tanítás-tanulás folyamata az órán?
 - Jutott-e elegendő idő az egyes szerkezeti egységek, didaktikai feladatok eredményes megvalósítására?
- *A tanulás közvetlen irányítása – a tanár és a diák interperszonális kapcsolata*
 - A kommunikáció megvalósulása: kezdeményezés (indítás, felhívás), reagálás (válasz), reflexió (elfogadás, megerősítés, felhasználás, korrekció, elutasítás)
 - A tanár-diák kommunikáció, kezdeményezés aránya
 - A kérdések szakszerűsége, célszerűsége, érthetősége, ösztönző volta
 - A tanulók tévedéseinek megítélése
 - A tanulók reagálása a tanár kezdeményezéseire (figyelem, érdeklődés, aktivitás, közöny, unalom)
 - A tanár törekvése a tantárgyközi kapcsolatok feltárására, a tanulók korábbi ismereteinek, iskolán kívül szerzett tapasztalatainak felhasználása
- *A tanulás közvetett irányítása*
 - A választott eszközök minősége és a tanítási cél elérésének viszonya
 - A csoportos, egyéni, differenciáló stb. munkák előkészítése, szervezése, adekvátsága, minősége
 - Megfelelő idő biztosítása a feladatok végrehajtására
 - A differenciált munkánál a differenciálás szempontjának célszerűsége, annak szervezése, a feladatok erre való alkalmassága
 - A tanulók munkájának ellenőrzése, értékelése, visszacsatolások
- *A tanítási óra légköre*
 - Milyen az óra hangulata?
 - Mik az óra hangulatának domináns hatótényezői? Az óra anyaga, taneszközök, munkaformák, a tanár személyisége, az osztály szokásai, hagyománya?
 - Hogyan függött össze az óra a tanár személyiségének, attitűdjének jellemzőivel?
 - Milyen a tanár vezetési stílusa?
 - Hogyan alakult az aktív és passzív tanulók aránya?
 - A tanulók kapcsolatának jellemzői (együttműködés, versengés, közöny, agresszív attitűd)
 - Milyen más, hasznosítható ismeretekhez juthattak a tanulók a tanórán a tananyagon kívül?
 - Milyen rejtett hatások érvényesültek a tanítási órán?

Ajánlunk a fentitől kissé különböző, módosított változatot, melyet kiegészítettünk minősítési kategóriákkal:

B) Megfigyelési és értékelési lap

Óra jellemzői	Jellemző tevékenység, példa	Értékelés ötfokozatú
1. Cél, tartalom, feladatok, tervezés - megvalósulás		
Célok indokoltsága, szakszerűsége		
Kompetenciafejlesztés tervezettség		
Tartalom szakszerűsége		
Tartalom feldolgozási szintje		
Feladatok szintje, mennyisége		
Cél-feladat (tanulói tevékenység) kapcsolata		
Nevelési hatás		
2. Óra /foglalkozás megszervezése, szerkezete, tananyag feldolgozása		
Tanári tevékenység szervezettsége		
Tanulók tevékenységének szervezettsége		
Időfelhasználás		
Óra/foglalkozás didaktikai struktúrájának megtervezettség		
Tananyag feldolgozásának (operacionalizált célok) logikai rendje		
Előzetes tudás-új tudás közötti kapcsolat megtervezettség, kialakítása		
Az alkalmazott oktatási stratégia megfelelése a céloknak		
Az alkalmazott oktatási stratégia megfelelése a csoportnak/egyéneknek		
3. Tanulásszervezés, tanulás irányítása		
Módszerek kiválasztása, megfelelése a célnak, csoportnak, tartalomnak*		
Munkaformák alkalmazása		
Motiváló hatások alkalmazása		
Differenciálás megvalósítása		
Tanítási eszközök használata		
Tanulási környezet		
4. Tanári értékelés		
Értékelés típusok, dominancia		
Értékelés ösztönző hatásának érvényesülése		
5. Tanóra légköre		
Domináns érzelmek (tanár, tanulók)		
Interakciók (tanár-tanulók, tanulók-tanulók)		
Fegyelem megvalósulása		
Szociális kommunikáció		
Tanár vezetési stílusa, attitűdjei		
Konfliktusok, váratlan események kezelése		
6. Tanárjelölt kompetenciái**		
7. Egyéb		

* külön-külön is vizsgálható;

** külön megfigyelő lapon részletezve

A fenti megfigyelési szempontsor felhasználható megfigyelési lapként, egyszerű technikával rögzíthetők az információk. Előzetesen érdemes a megfigyelőnek (vezető tanár, mentor) a fő kategóriák sorrendjét megjegyezni. A kollégák szakmai tapasztalata feleslegessé teszi, hogy tovább részletezzük az egyes sorokhoz rendelhető kategóriákat, elég egy példa. Domináns érzelmek: feszültség, kellemes hangulat, gyakori derültség, lelkesedés, kíváncsiság stb. Akár szám is kerülhet egy-egy kulcsszó mellé, utalhat a résztvevőkre, érintett tanulókra, esetleg megbecsüli a megfigyelő a tevékenység időtartamát, gyakoriságát. Ehhez akár egyedi jegyzetelési technikát is kidolgozhat a mentor (ha esetleg még nincs). Feltétlenül tanácsoljuk, hogy a hospitálás során a jegyzőkönyvezési technikát alkalmazza, több okból is. A mentor/vezetőtanár mintát adhat a hallgató önelemzéséhez, megfigyelő képességének, óra felidézési képességének fejlesztéséhez. A mentort is segíti az események felidezésében. Ettől is fontosabb, hogy a megfigyelési lapok segíthetik a mentor értékelő feladatát, hisz a tanítási gyakorlat (három résztvevőnységét) zárásakor minősítenie kell. Egy sajátos felhasználást is meg kell említenünk. A tanítási gyakorlat szervezésétől függően, hallgató társ is hospitálhat a tanórán. Ebben az esetben kiválóan használható a megfigyelési, értékelési lap a hospitáló hallgató (tanári szemmel való) megfigyelési képességének értékelő képességének fejlesztésére (két megfigyelőlap összehasonlítása).

Használható értékelési lapként is, a használható öt fokozat közismertsége miatt ajánlott. Átfordítható attitűd skálára is.

(Megjegyzés: mivel nem kutatási igények kielégítésére készült a megfigyelési és értékelési lap, kisebb átfedések lehetségesek a kategóriák között. Ezt azonban a gyakorlat könnyen áthidalhatja, s nem rontja le az alkalmazhatóságot.)

Amennyiben értékelő lapként használja a vezetőtanár, mentor a fenti szempontsort, úgy célszerű kibővíteni egy, az eredményeket globálisan áttekintő összegzéssel (lásd dőlt betűvel), ehhez ajánlhatjuk:

C) Megfigyelési és értékelési lap

Óra jellemzői	Értékelés ötfokozatú
Az óra/foglalkozás céljainak teljesülése	
Kompetencia-központúság érvényesülése	
Nevelési célok, hatékonyság	
A lehetőségekhez képest az elért tanulási eredmények	
Tanulóközpontúság (személyközpontúság, egyéni fejlesztés)	
Tantárgyi érdeklődésre, motivációkra gyakorolt hatás	
Tanulók érték-, normarendszerének fejlesztése	
A tanóra/foglalkozás komplex módon megítélt eredményessége	
<i>Megvitatandó, reflektáláshoz ajánlott</i>	
<i>Az óra/foglalkozás legeredményesebb, legkevésbé sikeres momentuma</i>	
<i>Egy adott pedagógia helyzet kezelése</i>	
<i>Szakmai felkészülés, óra megtervezettség, munkaráfordítás - eredmények, hatékonyság viszonya</i>	
<i>Vitatható szakmai, módszertani megoldás</i>	
<i>Javaslatok, következtetés</i>	

A tanóra/foglalkozás értékeléséhez használt összesítő lapon kialakítható egy olyan blokk, melyben a tanóra értékelője rögzíti azokat a momentumokat, melyekre feltétlenül reflektálni szükséges. Most érkeztünk el a hospitálási tevékenység igazi funkciójához. A mentor, vezetőtanár a hospitálási tapasztalatai birtokában célirányosabban segítheti a hallgató tanítási gyakorlatát. Ha az önszabályozó stratégia terminológiájával akarunk élni, akkor a hospitálás és a megbeszélés a monitorozás, kontrollálás funkcióját töltötte be. Az információk és a kitűzött célok egymásra vetítése megjelöli a szükséges módosítást. Ehhez azonban működni kell a reflektív gondolkodásnak, mely a pedagógia döntések tudatosságát fokozza. A mentor tevékenységére áttéve mindezt, néhány példával szemléltethetjük: kijelölheti a feladatot a hallgatónak, vizsgálja felül tervező tevékenységét vagy a kommunikációs technikájára irányítja a hallgató figyelmét, tanítási stratégiát ajánl kipróbálásra, a hallgatóval közösen dolgoznak az egyéni fejlesztési terven.

A TANÁRJELÖLT TANÍTÁSI TEVÉKENYSÉGÉNEK ÉRTÉKELÉSE

A vezetőtanár, mentor feladata a tanárjelölt szakmai fejlődéséhez hatékonyan segítséget nyújtani. A hallgató tanítási tevékenységét diagnosztizálnia kell, majd a gyakorlat zárásaként külön minősíti a tanítást. A diagnosztizáláshoz, az értékeléshez használható sztenderdek szükségesek. A kompetenciák figyelembe vételével kidolgozott, hallgatókkal szemben támasztott elvárások lehetnek kiindulói a megfigyelő és értékelő lapnak. A szempontsor kidolgozásánál tisztáznunk kellett, hogy a kompetenciák miként fordíthatók le megfigyelhető, értékeléshez támpontot adó indikátorokra. Elég emlékeztetni arra, hogy egyik-másik kompetencia a tanári pálya középső szakaszában érlelődik. A hallgatóval szemben támasztandó elvárások megfogalmazásához kézenfekvő lenne használni egy olyan szakmai profilt, mely jövőtávlatú, s a kulcsszerepeket megbízhatóan jelzi. Jó lenne tudni, milyen lesz a jövő pedagógusa! Már napirenden van az Európai Unió tanárképzési szakértői is megfogalmazták, szükséges megalkotni az új szerepelvárásoknak is megfelelő szakmai profilt. Szempontsorunk összeállításakor a tanári hatékonyság-kutatások adataira, a szakértő, a reflektív pedagógus sajátos jellemzőinek leírására támaszkodtunk, ezekre mint kulcskompetenciákra tekintettünk. A sokféle pedagógus profil, szerepleírás között néhány makacsul ismétlődik, úgymint:

- egyéni sajátosságokhoz való alkalmazkodás, a különböző tanulók (kor, nem, tanulási nehézségek pl.) segítségének képessége,
- önszabályozás támogatása, tanulók véleményének figyelembe vétele
- tanterv, oktatási környezet fejlesztésének, javításának képessége (innovatív, kutató tanár),
- együttműködésre képesség más tanárokkal,
- képes reflektálni saját szakmai munkájára

David C. Berliner szerint a szaktudásnak öt olyan „forró” eleme van, mellyel rendelkező pedagógus bizonyítottan eredményesebb, a tanulók jobb eredményre képesek nála (Berliner, 2001):

- rutint alakítanak ki azokra az ismétlődő műveletekre, amelyek céljaik eléréséhez szükségesek;
- érzékenyebbek a feladat igényeire és a társas helyzetre;
- alkalmazkodóbbak és rugalmasabbak tanításukban;
- gyors és pontos sémafelismerő képességük van;

- lassabban kezdenek hozzá egy probléma megoldásához, de gazdagabb és személyesebb információforrásokat vetítenek a problémára.

Hallgatóval szembeni elvárások	Jellemző tevékenység, példa	Értékelés Ötfokozatú
„A”		
Szakmai felkészültség		
Széles körű szaktudományi tudással rendelkezik a megfelelő tudomány- és/vagy műveltségi terület(ek)ben, és képes ennek közvetítésére,	Általános pedagógiai, pszichológiai, speciális pedagógiai szakterületi-alkalmazás képessége	
Ismeri az iskolai alapidokumentumokat,	Tájékozott, képes innovatív tevékenységre	
Képes megismerni a tanulót, osztályt	Életkori jellemzők, csoport jellemzők, tanulási szükségletek, tanulási stílus, stratégiák	
Tervező tevékenység		
Szakterületén felkészült, és képes tanítási programok, tanulási egységek, tanítási órák tervezésére, a tanulók számára szükséges tananyagok, taneszközök, információforrások, tudáshordozók megválasztására,		
Tanóra vezetése, irányítása, szervezése		
Képes a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében,	Határozott, biztos óravezetés, Szervezett, átgondolt tevékenységek, Rugalmas váltás	
Képes a közös munkát segítő osztálytermi rend és tanulási környezet megteremtésére,		
Reflektív tevékenység		
Megfelelő önismerettel rendelkezik, képes saját tevékenységével kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre,		
Együttműködés, kapcsolattartás, bánásmód		
Kommunikáció, interakció,		
Képes együttműködni kollégáival, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel, intézményekkel és szervezetekkel.		

„B”		
Tanárjelölt személyisége		
Adottságok, temperamentum, viselkedés, megjelenés,	Határozott, magabiztos, igényes megjelenés, impulzív, nyugodt stb.	
Vezetési stílus, nevelési stílus, attitűd, konfliktuskezelés	Együttműködő, teljesítmény-elvű, tanulói önállóság támogatása, konfliktuskezelési technikái	
<i>Szervezőképesség</i>		
Döntési képesség, helyzetfelismerés,	Gyors, megfontolt Gyors helyzetfelismerés, jellemző	
Kognitív stílus	Problémamegoldás, kreativitás, figyelem megosztása,	
<i>Kommunikáció</i>	<i>Szakmai, közlés, tudás közvetítése, előítéletmentes kommunikáció, kapcsolat-tartás</i>	
Érzelmi kommunikáció, bánásmód, empátia	Érzelmait megjeleníti, kedvező pszichés klíma, elfogadó, empátia	
Értékelési stílus	Eredeti, szokatlan, rugalmas megoldások, rutin	
Szerepértelmezés, szerepfelfogadás	Hivatástudat, munkafegyelem	
<i>Együttműködés</i>		
<i>Reflektív gondolkodás</i>	<i>Elemző, megfigyelő képessége, reflexió mélysége</i>	

A tanárjelölt tanításának értékeléséhez meglehetősen nehéz összeállítani egy jól áttekinthető, kellően tömör tevékenységtükröt. Ezt jól illusztrálja a fenti táblázat. Arra törekedtünk, hogy az értékelő lap logikusan felépített, az elvárt - a tanítás szempontjából legadekvátabb – kompetenciákat lefedje. Ezt a rendszert roppant személytelennek éreztük, ezért kiegészítettük. Így azonban néhány ponton megduplázódott a struktúra, átfedések jöttek létre, szemléltetésként dőlttel kiemeltük. A jellemző tevékenységek oszlopát csak ötletadó szándékkal töltöttük ki.

Ez indította el a másik lehetséges megközelítést, hogy az értékelő lap rendező elve lehetne maga a tanárjelölt személyisége. Természetes ennek is vannak buktatói. A hazai

szakirodalomból ismert megközelítések - Sallai Éva, Hegyi Ildikó, Falus Iván – alapján, döntően a képességeket figyelembe véve állt össze a rendszer. Az értékelő lapot így, a jelzett problémáival együtt ajánljuk felhasználásra. A kollégák megszerkeszthetik a saját igényeiknek legjobban megfelelő változatot, eldönthetik, hogy az „A” laphoz milyen módon kapcsolják a hallgató személyiségének értékelését.

A „tanítás tudományát” felfoghatjuk úgy, mint a kritériumként meghatározott kompetenciák működését. Megfigyelni, ízekre szedni, s külön-külön értékelni, meglehetősen nehéznek tűnik. Az értékelő beleütközhet abba a problémába, hogy megfigyelt tanórai eseményért melyik kompetencia a „felelős”- ez az „A” lap szerinti megközelítés.

A tanórai eseményekből az ismeretek szintjére, a képességekre, esetleg attitűdökre következtetve, el lehet jutni a kompetenciáig, ezt az utat kínálja a „B” lap, természetesen kiegészítve a szakmai ismeretek, felkészültség értékelési szemponttal. A besorolás itt is problémákat okozhat. Remélhetőleg – mint már annyi esetben –, a gyakorlat a maga intuitivitásával rugalmasan át tudja hidalni a nehézségeket.

VII. ZÁRÓGONDOLAT HELYETT

Ösvény csak ott van, ahol kitaposod

Marx György fizikus használta egyik cikkében Antonio Machado rövid versét, melyet kölcsön vettünk befejező gondolatainkhoz.

Vándor! Itt nincs ösvény.

Ösvény lesz, ha kitaposod.

Ha visszanézel válladon át,

Látod az ösvényt, de rajta nem jársz többé.

Most is, mint az előzőekben annyiszor, nem zárjuk le a témát, egyszerűen felfüggesztjük. Nem csupán, mert következetesek akarunk maradni nyitott szerkesztési elvünkhöz, hanem mert a tanár mesterségbeli tudásának vizsgálata ellenáll a lezárásnak.

Az új, több ciklusú tanárképzés rendszerében a tanári munkára való felkészítésben közreműködők egy nagy kísérlet résztvevői. Ritka lehetőség, hogy átélhetik az ösvény kitaposásának örömét, még akkor is, ha fáradságos, s a terep számtalan nehézséget tartogat időnként. A tanári kompetenciák fejlesztése új módot, újfajta szemléletet követel, amivel minden közreműködőnek azonosulnia kell. A tanárral kapcsolatos legfontosabb elvárások (pl. felelősségérzet, a saját normákban, értékekben való következetesség, a jó emberismeret, a szakmai elkötelezettség, a kooperatív attitűd és a tolerancia.), olyan értékeket jelenítenek meg, melyekkel könnyű azonosulni, s közreműködni kialakításukban. A legnagyobb nehézséget a tanári tudás, a szakmai gyakorlat új módszereinek, elveinek elfogadása, következetes alkalmazása jelentheti. A régi kínai bölcsélet és a montessori elv egymást kiegészítve tökéletesen megjeleníti ezt az új szemléletet:

„Hagyd, hogy csináljam”,

„Segíts, hogy magam csinálhassam”

A tanári szakmai gyakorlat során a megoldandó feladatok vezérelve is lehet a két idézet. A képzés mindkét résztvevője számára készített módszertani jellegű munkánkkal hozzájárulhatunk a feladatok sikeres teljesítéséhez.

IRODALOM

- Atkinson & Hilgard (2005): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest
- Balassa Katalin (1998): Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. Óramegfigyelési feladatlapok alkalmazása a tanárjelöltek gyakorlati képzésében. Magyar Pedagógia 172.
- Baráth Tibor (2003): Mitől jó az iskola? In: Bálint Júlianna-Baráth Tibor (szerk., 2003): Útközben – Minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért. Qualitas, Szeged. 87-110.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei, Pécs – Budapest, Pécsi Tudományegyetem, 358. p.
- Coleman, J. S.–Campbelle, E. Q.–Hobson, C. J.–McPartland, J.–Mood, A. M.–Weinfeld, F. D.–York, R. L. [1966]: Equality of educational opportunity. D.C., US Government Printing Office, Washington.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. Pedagógusképzés, 3. sz. 23-43.
- Falus Iván (szerk., 2007): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest
- Falus Iván (szerk., 1998): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. Educatio, 3.sz. 359-374.
- Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest, 11-63, 115-146.
- Falus Iván(2001a): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 213-234.
- Falus Iván(2001b): Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 2. sz. 21-28.
- Golnhofer Erzsébet–Nahalka István (szerk.,2002): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hunyadi Györgyné (2000): Pedagógiai tervezés. Comenius Kiadó, Pécs
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. in: Fazekas Károly-Köllő János-Varga Júlia (szerk., 2008): Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest
- Kelly, G. A. (1955): The Psychology of Personal Constructs. Norton, New York
- Lannert Judit-Nagy Mária (szerk., 2006): Az eredményes iskola. Adatok és esetek. Oktatókutató Intézet, Budapest
- M. Nádas Mária (1999): Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Az elméleten és a tapasztalaton nyugvó pedagógiai gyakorlat. Tanári létkérdések. Tanári kézikönyv. Raabe Kiadó, Budapest
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. Magyar Pedagógia. 1. sz.. 63–77
- Nagy Mária A tanárok értékelése – politikák és gyakorlatok in: A tanári munka minősége és az oktatás hatékonysága.1. vitafórum, előadás online
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Minoseg-Tobbek-1vitaforum>
- A nevelési nézetek kutatása – több szerző, Konferencia Iskolakultúra 2003, 5, 69-119.
- Schön, D.(1983): The Reflective Practitioner. Temple Smith, London
- Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. Educatio 500-506.

- Szivák Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 57-67.
- Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 80-89.
- Venter György (2003): A tanári mesterség alapozása. Európai változások a kilencvenes évekből. I. kötet OKI online
- <http://nti.btk.pte.hu/nevokt/download.php?id=8>
- <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/Mckinsey.pdf>
- http://www.edukht.hu/images/download/hefop/project_1/Tanitasi_drama.pdf
- http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=EredmenyesIskola-07_sagi_tanarimunka
- http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Minoseg-Tobbek-1_vitaforum
- http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/berliner_szakerto_tanarok.htm
- http://www.pedagogia-online.hu/tksz/_dok/Nadas_Maria_TKSZ.pdf
- www.econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_08pdf

MELLÉKLET

1. HOSPITÁLÁSI NAPLÓ-MINTÁK

- SZELEKTÍV JEGYZŐKÖNYV-MINTÁK (A, B, C, D, E, F)

A)

Dátum:

Tantárgy:

Osztály:

Téma:

Idő	Tanári tevékenység, módszerek	Tanulók tevékenysége, megnyilvánulásai	Megjegyzések

<http://www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/neveles/pedpszichogyaknap.doc>

B)

A hospitálás ideje:

A hospitálás helye: Osztály:

Téma:

Nevelési cél(ok):

Az óra mozzanatai	Az óra menete	Szemponatok szerinti megfigyelés
I.		
II.		
III.		
.		

Várható nevelési eredmények = az óra egészére vonatkozó megállapítások

<http://www.ektf.hu/letoltheto/utmnaptag.doc>

C)

Fejlécben:

A foglalkozás helye, időpontja (intézmény, osztály/ csoport)

A foglalkozást vezető szabadidő-szervező neve

A foglalkozás típusa, témája

Időtartama

Tartalom:

A foglalkozás mozzanatai (időtartamok)	A téma feldolgozása (egységek részletes leírása)	Megfigyelések, megjegyzések
Példa: I. A foglalkozás megszervezése	A gyerekek hármas csoportokban elfoglalják helyüket a munkaasztaloknál, kikészítik eszközeiket	A szabadidőszervező többször is csendre inti őket, sürgeti az előkészületeket – rövid, célirányos utasítások, segít a gyerekeknek.

http://www.ektf.hu/andragogia/upload/letoltheto/hospitalasi_jegyzokonyv_minta.doc

http://nevtud.ektf.hu/oktsegedanyag/AJE_ped_gyak.doc

D)

Az iskola megnevezése:

Osztály:

Vezető tanár:

Létszám:

A tanítási óra anyaga:

Célkitűzések:

Kiemelt megfigyelési, elemzési szempont:

Idő-beosztás	Az óra menete (logikai struktúra, tartalmi leírás)	Didaktikai mozzanatok	Módszerek, eszközök	Megjegyzés

http://www.epszk.hu/diplomak/biologiai_tan.doc

E)

Tanítás időpontja:

Osztályfok:

Tantárgy:

Témakör:

Tananyag:

Óra típusa:

Nevelési célok:

Oktatási célok:

<i>tanári akciók</i> (tanóra menetének vázlatos rögzítése)	<i>tanulói akciók</i>	<i>módszerek, eszközök, differenciálás</i>	<i>megjegyzés</i>
Vázlat Bevezető rész: Motiváció: Célkitűzés: Előzetes ismeretek felidézése: Fő rész:	A tanulói tevékenység rögzítése - feladatok megoldásának menete - munkaformák	Az egyes szakaszokban, feladatokban alkalmazott didaktikai módszerek, eszközök és a differenciálás módjának rögzítése	A tanórán tapasztalt - pedagógiai szituációk - dicséret, fegyelmezés - a pozitív és negatív

Új ismeret feldolgozása: Gyakorlás, tudatosítás: Befejező rész: Rendszerezés, rögzítés: Hangulati lezárás: Házi feladat: Óra végi ellenőrzés, értékelés:			tapasztalat rögzítése - észrevételek - időbeosztás
--	--	--	---

http://atfk.nyme.hu/uploads/media/GAL_IV_integralt.doc

F)

Hely (iskola/intézmény, osztály, tanterem)

Idő

Tantárgy

*Téma

Tanítás anyaga

*Tanóra céljai:

oktatási cél

nevelési cél

képzési cél

(Megjegyzés: a *-gal jelöltek kitöltése a rendelkezésre bocsátott tanári óravázlat felhasználásával történhet, amennyiben mód van rá.)

Óra menete	Észrevétel

- KATEGÓRIA-, ÉS JELRENDSZERES MEGFIGYELÉSI LAPOK

Kategóriarendszeres megfigyelési lap 1.

MOTIVÁCIÓSHATÁSOK

Munkaformák:
 O = osztály
 CS = csoport,
 páros
 E = egyéni
 R = réteg
 SZ = szimultán

	Tanár										Tanuló				
	Tanulási körülmények, munkaformák	Problémaszituációs célkitűzés	Tanulási célok pontosítása	Tananyag, tudás fontossága, használata	Tekintélyi jellegű motiválás	Érzelmi motiválás	Szociális jellegű	Jegyekkel motiválás		Tárgyi jutalom	Érdeklődést mutat	Tanulmányi aktivitás	A tanulási tevékenységtől eltérő tevékenységet végez	A tanulási feladattal csak kényszerítéssel foglalkozik	Zavaróan viselkedik, a tevékenység megtagadásával reagál
							+	-							
1.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
2.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
3.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
4.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
5.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
6.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
7.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
8.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
9.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
10.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
11.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
12.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
13.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
14.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
15.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
16.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
17.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
18.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
19.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
20.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
21.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
22.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
23.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
24.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
25.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
26.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
27.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
28.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
29.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
30.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					

31.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
32.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
33.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
34.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
35.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
36.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
37.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
38.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
39.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
40.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
41.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
42.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
43.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
44.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					
45.		PC	TC	TH	TSZ	ÉM	SzoM	Jm	Jm	TJM					

Kategoriarendszeres megfigyelési lap 2.

TANÁRI ÉRTÉKELÉS ÉS HATÁSA

Munkaformák	Tanár													Tanuló					
	Kategorizáló értékelés	Fejlesztő értékelés	Informáló értékelés	Értékelés kiterjesztettsége		Értékelés minősége		Nonverbálisan értékelt	Nem a jellemző tevékenység értékelése	Ismeretközpontú értékelés	Az osztályt is bevonja az értékelésbe	Empatikus értékelés	Késleltetett visszacsatolás	Ösztönözte	Közömbös	Averzió, dac	Szomorúság	Fokozott szorongás	Elmaradó visszacsatolás
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						

	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						
	KÉ	FÉ	IÉ	CS	E	D	N	NÉ	Seml	Ism	OÉ	Emp	Kés						

Munkaformák jelölése:

O = osztály

CS = csoport,
páros

E = egyéni

R = réteg

SZ = szimultán

Jelrendszeres és kategóriarendszeres megfigyelési lap 3.

DIFFERENCIÁLÁSMEGVALÓSULÁSA

	Munkaformák	Didaktikai feladat Ú, Ö, A, E-É	Szervezés (tanári tevékenység) +, O, -	Feladat tartalma AF, SzK, TK, MK	Tanulók részvétele									
					Aktív? (aktív - inaktív)	Rutin (van - nincs)	Együtműködés (van - nincs)	Önállóság (+ vagy -)	Nehézség (sok - kevés)	Ellenőrzés (van - nincs)	Ellenőrzés (nyilvános - rejtett)	Minősítés (+ vagy -)	Kijelölt tanulók kirekesztése (van - nincs)	Tanulási idő (elegendő - nem elegendő)
Munkaformák: F = frontális CS = csoport, páros	1.													
	2.													
	3.													
	4.													
	5.													
E = egyéni R = réteg SZ = szimultán Kooperatív tanulás = K	6.													
	7.													
	8.													
	9.													
	10.													
Didaktikai feladat: Ú : új ismeret Ö : rögzítés- rendszerzés, ismétlés A : alkalmazás, gyakorlás E-É : ellenőrzés, értékelés	11.													
	12.													
	13.													
	14.													
	15.													
Szervezés: + : jó O : átlagos	16.													
	17.													
	18.													
	19.													
	20.													
	21.													
	22.													
	23.													
	24.													
	25.													
	26.													

- : gyenge	27.													
	28.													
	29.													
Feladat tartalma:	30.													
AF : azonos	31.													
feladatok	32.													
SzK : szintbeli	33.													
különbség	34.													
TK : tartalmi	35.													
különbség, de	36.													
azonos	37.													
nehézség	38.													
MK : mennyiségi	39.													
különbség	40.													
	41.													
	42.													
	43.													
	44.													
	45.													

Jelrendszeres (kategóriarendszeres) megfigyelési lap 4.

TANÁR - TANULÓ INTERAKCIÓK

		Kapcsolatfelvétel rögzítési jellel				Tevékenységszövegek		Érzelmi tartalmú üzenetek				Osztály érzelmi üzenetei a kiválasztott tanulónak		Tanár fegyelmező üzenetei
		T ↔	t ↔	T ∅	t ∅	Tanár	tanuló	Tanár	tanuló					
T = Tanár t = tanuló	1.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	2.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	3.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	4.				T → t	t	+	-	+	-	+	-	F	
	5.				T	t → T	+	-	+	-	+	-	F	
T ↔ t : a tanár direkt módon kezdeményezi a kapcsolatot, a tanuló reagál	6.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	7.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	8.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	9.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	10.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
t ↔ T : a tanuló direkt módon kezdeményezi a kapcsolatot, a tanár reagál	11.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	12.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	13.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	14.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	15.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
T ∅ t : a tanári üzenetre a tanuló nem válaszol	16.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	17.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	18.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	19.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	20.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
t ∅ T : a tanuló kapcsolatot kezdeményezne, de a tanár nem reagál	21.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	22.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	23.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	24.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	25.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	26.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	27.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	28.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	29.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	30.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	31.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	32.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	33.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	
	34.				T	t	+	-	+	-	+	-	F	

35.					T	t	+	-	+	-	+	-	F
36.					T	t	+	-	+	-	+	-	F
37.					T	t	+	-	+	-	+	-	F
38.					T	t	+	-	+	-	+	-	F
39.					T	t	+	-	+	-	+	-	F
40.					T	t	+	-	+	-	+	-	F
41.					T	t	+	-	+	-	+	-	F
42.					T	t	+	-	+	-	+	-	F
43.					T	t	+	-	+	-	+	-	F
44.					T	t	+	-	+	-	+	-	F
45.					T	t	+	-	+	-	+	-	F

2. HOSPITÁLÁSI FELADAT

Egri Főiskolán alkalmazott,

MEGFIGYELÉSI ÉS ÉRTÉKELÉSI SZEMPONT OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRÁN

való részvételhez,- részlet

Pedagógiai cél:

Szerezzenek ismereteket a hallgatók az osztályfőnöki feladatrendszeréről. Tapasztalatszerzés az osztályfőnök koordináló tevékenységéről. Az osztályfőnöki óra céljának, feladatának megismerése, ismerkedés a tervezés (nevelési terv, tematikus terv az osztályfőnöki órára) és szervezés kérdéseivel.

A megoldás menete:

1. Beszélgetés az osztályfőnökkel – tájékozódás az osztályról.
 - a) Az osztály összetétele kor, nem, életmód és a család szerkezete alapján.
 - b) Az osztály szerkezeti tagolódása: tanulmányi eredmény, közösségi kapcsolatok, felelősrendszer, aktivitás, szociális státusz az osztályfőnök véleménye alapján.
2. A szakirodalomban való tájékozódás. Ismerkedés az osztályfőnöki órák tematikus tervével. A meglátogatásra kiválasztott óra témájának rögzítése a jegyzőkönyvbe.
3. Az elemzési, illetve megfigyelési szempontok közül 3-4 kiválasztása, ezek rögzítése. (Lásd később!)
4. Az órán való részvétel. Az óra menetének rögzítése: jegyzőkönyv (utólagos leírás – rendszerezve).
5. Az óra értékelése, elemzése írásban a választott szempontoknak megfelelően.

A megfigyelés, illetve értékelés szempontjai:

1. Az osztály aktivitása – hányan szólnak hozzá a vitához, hogyan oszlik meg a részvétel a vitában?
2. Megnyilvánul-e a közösségi állásfoglalás, erkölcsi értékrend a vitában általában, illetve az egyes tanulók estében? Ha igen, hogyan?
3. Milyen, a közvéleménnyel ellentétes álláspont fordul elő?
4. Milyen típusú érzelmek figyelhetők meg a vita során a tanulókon.
5. Hogyan érvényesül az osztályfőnök vezető szerepe az óra folyamán?
6. Az osztályfőnök értékelő magatartása hogyan befolyásolja a vitát?
7. Hogyan történik a vita lezárása, az óra befejezése?
 1. Milyen az osztály értékrendje a témával kapcsolatban?
 2. A baráti kapcsolatok, az érzelmek és a vitában előforduló állásfoglalások összefüggésének elemzése.
 3. Életkor, nem, szociális státusz és tanulmányi eredmény szerinti összehasonlítások a vita alapján.

3. KOMPLEX HALLGATÓI FELADAT HOSPITÁLÁSHOZ

Eötvös Lóránt Tudományegyetem Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium vezetőtanárainak munkájából **két részlet** a tanítási gyakorlat során teljesítendő, hospitáláshoz kötődő feladatokból (Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására)

Bevezető óra I. (Bevezetés egy irodalomtörténeti korszakba)

Háttér

Az irodalomtörténeti kronológia által szervezett, hagyományos irodalomtanítás során időről-időre szükségszerűen kerül sor olyan órára, amely új korszakot vezet be. A túlméretezett tananyag szorításában ilyen típusú foglalkozásokra alkalmanként 1-2 órát „engedélyez” a tanmenet, holott jóval többre lenne szükség. Tudniillik ilyenkor nyílik lehetőség arra, hogy az óra fő célja a nagyobb összefüggések megértése legyen. Ekkor van jó esély arra, hogy a tanulók megértsék a konkrét műalkotások esztétikai, stilisztikai, filozófiai-eszmetörténeti meghatározottságát. Ekkor fordíthatunk több figyelmet a társművészetekkel való kapcsolatok mélyebb megértésére is. Az ilyen típusú órákkal szemben támasztott speciális követelmény ugyanakkor, hogy előreható módon - még a konkrét szerzők és művek ismerete nélkül - kell a tanulók befogadói attitűdjét befolyásolni. A tapasztalat azt mutatja, hogy a jól sikerült korszak-bevezető órák jelentősen növelik a művek befogadásának minőségét.

A megfigyelés célja

A megfigyelés során arra kell koncentrálnia, hogy az ismeretek körébe bevont különböző területek (történelmi-társadalmi háttér, filozófia, eszmetörténet) logikusan és koncentráltan szolgálják-e a tanulók előtt álló korszak jellemző esztétikai, stilisztikai jegyeinek jobb megértését, s hogy ennek eléréséhez milyen módszertani eljárások vezettek el.

A megfigyelés menete

Az óra előtt

Tisztázza a tanárral, hogy hány órát szán és milyen tagolásban erre a feladatra! Ennek ismeretében értelemszerűen bontsa több részre ezt a feladatlapot, és csak az aktuális kérdésekre koncentráljon! Gondolja át, hogy Ön milyen ismereteket, milyen logika mentén tartana ésszerűnek az órán!

Az óra alatt

1. Jegyezze fel, hogy a tanár milyen módszertani eljárásokat alkalmazott az órán, és azok milyen témákat érintettek:

- a) tanári előadás
- b) tanulói kiselőadás
- c) házi feladat
- d) szemléltetés (szövegidézetek, más művészeti ágak alkotásai)
- e) egyéb

2. Figyelje meg a különböző ismeretkörök arányait! (Akár percben kifejezve is rögzítheti.)

3. Figyelje meg, hogy megfelelő logika és arányosság működik-e abban a folyamatban, melyben „bevezetődnek” a korstílus általános jegyei. (Pl. a megrendült történelmi tudatból „hogyan lesz” mondjuk töredezett mondatszerkesztés?) Ennek érdekében gyűjtsön olyan órai mozzanatokot,

a) amelyek az összefüggések megértését jelentősen elősegítik,

b) amelyeket Ön aránytévesztésnek ítél.

4. Rögzítse azokat a momentumokat, amikor a tanár a diákok más tanórákon illetve iskolán kívüli ismereteire is igényt tart.

5. Az óra jellegéből szükségszerűen adódik, hogy több új fogalom is előkerül. Jegyezze fel ezeket!

Az óra után

Vitassa meg a tanárral valamennyi feljegyzését és gondolatát!

Zárógondolatok

Érdeemes elgondolkodni azon, hogy Önhöz mennyire áll közel a látott óra koncepciója.

Van-e Önnek más, hatékonyabbnak vélt elképzelése ebben az óraműfajban?

Gondolkodásfejlesztés a matematika órán

Háttér

Számos készség kialakítására, fejlesztésére a matematika tantárgy igen alkalmas. Tanításának egyik legfontosabb célja, hogy az iskolából kikerülő diákok önállóan, alkotó módon tudjanak gondolkodni, problémákat értelmezni és megoldani. A tanítási óra ezeknek az egyik színtere, ahol a tanár tudatosan, s egyénre vagy csoportokra szabottan képes a fenti cél megvalósulását elősegíteni.

A feladat lényege

A feladatlap segíti Önt abban, hogy számba vegye azt a sokirányú és színes tevékenységcsoportot, amelyet az órát tartó tanár azért végez, hogy kiderüljön: melyik tanuló milyen szinten áll a gondolkodása fejlődése terén. Annak megfigyelése is fontos, hogy a tanár mivel próbálja elérni a továbblépést, hogyan segít.

A megfigyelés menete

Az óra előtt:

a) Gyakorlatilag bármilyen órát választhat. Feltétlenül beszélje meg az órát tartó tanárral, hogy mit figyel!

b) Olvassa végig a feladatlapot!

c) Idézzon föl saját diákkorából olyan, Önre mély benyomást gyakorolt matematika tanárokat és órákat, akiktől és ahol sokat kapott a gondolkodásfejlesztés terén!

Az óra alatt:

Gyűjtsön legalább 15 olyan szituációt, amelyeket a vizsgált szemponthoz tartozónak érez! Röviden jegyezze le ezeket! Pontosan rögzítse az egyes szituációk szereplőit, s azt, hogy a „kívül rekedtek” mit csinálnak!

Szituáció	Szereplők	Többiek	Megjegyzések
Például: A csoportmunkában dolgozó osztály egyik csoportját segíti a tanár. A gyerekek nem boldogultak a megoldással.	A tanár és a csoport tagjai	önállóan dolgoznak	A tanár a gyerekek elgondolásaiból indul ki. Felidézti velük, hogy hol találkoztak már ehhez hasonló problémával - gyűjtőmunka, ötletek

Az óra után

a) Elemezze a gyűjtött szituációkat úgy, hogy végiggondolja, az alábbiak közül mire fordított figyelmet a tanár! Ezt a listát tovább bővítheti.

- érti(k)-e a problémát (teendőt) = kontroll kérdés; elemzés
- matematikai formába öntés = modellezés
- a feltételrendszer és az állítás(ok) elkülönítése = „Ne használd föl a bizonyítandót!
- gyűjtőmunka = analógia keresés = hasonló problémák, szóba jöhető definíciók, tételek; példák keresése; nála egyszerűbb, analóg feladat megoldása
- a részproblémák megkeresése, lényegkiemelés = hogyan áll össze az egész?
- Mit akarunk? Mi a célunk? Min múlik a megoldhatóság? = megfogalmaztatása,

HEURISZTIKA

- a probléma átfogalmazása
- a probléma visszavezetése már megoldottra
- a bizonyítási módszer kiválasztása (pl. indirekt, teljes indukció stb.)
- más (több) megoldás, lehetőség keresése
- minden adat felhasználásra került?
- az adatok vagy feltételek vagy a körülmények változtatásai mennyiben módosítják

a problémát illetve a megoldást

- általánosítás
- a lépések, a kapott eredmény értékelése, ellenőrzés, a rossz megoldás elemzése
- negáció
- a megfordíthatóság
- az igazság és hamisság megragadása
- az ellenpélda mint bizonyító erő; mikor?
- „szándékos” félrevezetés = Hol a hiba?
- vitahelyzet teremtése = érv, ellenérv
- inspiratív ábrák
- ”MIÉRT?”

b) Próbáljon visszaemlékezni a gyűjtött példái alapján, hogyan tett különbséget a tanár a diákok fejlesztése, segítése terén felkészültségük alapján!

c) A többször megszólaló, többször „szituációba került” gyerekeknél érez-e előrelépést?

d) Elég hálózatos-e az osztály gondolkodási térképe? Mennyire képesek egymásra figyelni, a másik igazát át- és belátni?

Záró gondolatok

Mi a véleménye a következő megállapításról: Egy óra akkor hatékony, ha minden mozzanata a gondolkodásfejlesztést szolgálja.

- Az óra légköre, a dicséret-elmarasztalás hogyan függ össze a gondolkodásfejlesztés eredményességével, illetve eredménytelenségével?
- A matematika órai gondolkodásra nevelésnek van-e transzferhatása a más tantárgyakra, illetve a mindennapi élet problémáiban való eligazodásra?

4. ÖNÉRTÉKELŐ LAP HALLGATÓK SZÁMÁRA

Egri Főiskola által használt önértékelő lap a hallgató számára

II. Kérjük, töltsse ki az alábbi táblázatot a hiányos kijelentések befejező „osztályozásával”.

A megítélésnél a számok a következő jelentéssel bírnak: 1 = elégtelen, 2 = elégséges, 3 = átlagos, 4 = jó, 5 = kitűnő. Ítéletét x, vagy + jelöléssel jelezze.

	1 (elégtelen)	2 (elégséges)	3 (átlagos)	4 (jó)	5 (kitűnő)
A gyakorlat elvégzésére irányuló előzetes motivációm.					
A feladat elvégzéséhez szükséges előzetes ismereteim.					
A gyakorlat hasznossága szakmai fejlődésem szempontjából.					
A gyakorlat ideje alatt kapcsolatom a gyerekekkel.					
A gyakorlat ideje alatt kapcsolatom a felnőttekkel / munkatársakkal					
Munkakapcsolatom a csoport (mikrocsoport) tagjaival.					
Az egyes feladatok elvégzéséhez kapott instrukciók száma a gyakorlatvezető oktatótól.					
Az egyes feladatok elvégzéséhez kapott instrukciók száma a tereptanártól.					
A feladatok elvégzéséhez kapott instrukciók minősége a gyakorlatvezető oktatótól.					
A feladatok elvégzéséhez kapott instrukciók minősége a tereptanártól.					
Motivációm a feladatokhoz szükséges további ismeretek megszerzésére.					

Elvégzett munkám során törekvésem az új ismeretek megszerzésére.					
A gyakorlat alatt elvégzett munkám mennyisége.					
A gyakorlat alatt elvégzett munkám minősége.					

Kelt:

a hallgató aláírása

5. ÉRTÉKELŐ LAP A TANÍTÁSI GYAKORLATHOZ
Egri Főiskola által használt értékelő lap a hallgató tanítási gyakorlatához

TEVÉKENYSÉGEK	SZEMPONTOK	ÉRTÉKELÉSI SKÁLA			
		Elégtelen	Elégséges	Jó	Nagyon jó
I. A tanóra megtervezése és megszervezése	A tanóra vázlatának kidolgozása és a tanóra megtartásához szükséges feltételek megteremtése - módszertani és tudományos felkészültség				
	- a célok meghatározása				
	- a célok és a didaktikai folyamat többi komponense közötti megfelelés				
	- az osztály elrendezése, esztétikai szempontok, tisztaság				
	- a tanulási eszközök biztosítása				
	- a tanulócsoport megszervezése				
	II. A tanóra lebonyolítása	2. Nevelési vonatkozások			
3. Tudományos tartalom					
4. Tantárgyfeletti és tantárgyközi összefüggések					
5. Gyakorlati jelleg, alkalmazhatóság					
6. Tanítási és tanulási módszerek kiválasztása és alkalmazása					
7. Különböző tevékenységi formák alkalmazása, ötvözése					
8. A tanulási eszközök integrálása					
9. A motiváció megteremtése, a tanulók aktivizálása					
10. Az önálló tevékenységvégzés készségeinek kialakítása					
11. Differenciálási stratégiák, egyéniesített tanulás					
12. A fejlesztő jellegű stratégiák előtérbe helyezése					
13. A tanóra súlypontja/dinamikája					
14. Folyamatos/formatív értékelés					

III. A jelölt magatartása	15. A tanulási tevékenység megszervezése, irányítása, ellenőrzése activității de învățare				
	16. Kreativitás a tanóra megtervezésében és irányításában				
	17. Következetesség a követelmények megvalósításában				
	18. A tanulókkal való kapcsolattartás módja				
	19. Önuralom és lélekjelenlét				
IV. Önértékelés	20. Objektív önelemzés és önértékelés				