

**SZAKMAI ÖNISMERET ÉS ÖNREFLEXIÓ A
PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN**

TANULÁSI SEGÉDLET

ÖSSZEÁLLÍTOTTA: DUDÁS MARGIT

**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK
PEDAGÓGUS SZAKVIZSGA**

PÉCS, 2013. SZEPTEMBER

TARTALOM

1. „SZEMÉLYES ÉS TÁRSAS UTAZÁS” – TANULÁS A TRÉNING-CSOPORTBAN
A sajátélményű tapasztalati tanulás céljai, jellemzői, keretei – tapasztalatok és elvárások
2. A TANÁR MINT EMBER
Személyes bemutatkozás
3. A TANÁR MINT SZAKEMBER
Hasonlatok/metaforák alkotása, választása Diákok, tanárok hasonlatai
4. SZAKMAI ÖNISMERET
Mitől függ a pedagógus eredményessége? „Tanári élettörténetem” állomásai Tanári kompetenciák
5. SZAKMAI REFLEXIÓ
Reflektivitás, reflexió, reflektív gondolkodás, reflektív tanítás Szakmai reflexió „szövegekre”
6. SZAKMAI ÖNREFLEXIÓ
A tanárszakma Pedagógusok sorskönyve Kik vannak/maradnak a tanári pályán? Tanítás és tanulás a szaktárgyakban Neveléssel kapcsolatos hitek Nézetek az értékelésről
7. SZAKMAI FEJLŐDÉS
A tanári fejlődés heurisztikus modellje „Hagymahéj” diagram Felelősség a saját fejlődésért
8. A TRÉNING ÉRTÉKELÉSE ÉS ZÁRÁSA
„Bizonyítvány”

1. „SZEMÉLYES ÉS TÁRSAS UTAZÁS” – TANULÁS A TRÉNING-CSOPORTBAN

A sajátélményű tapasztalati tanulás céljai, jellemzői és keretei – tapasztalatok és elvárások

Szükséges a közös munka kezdetén a tréning, a sajátélményű, tapasztalati tanulás jellemzőinek *mozgósítása* akkor, ha a résztvevőknek már van tapasztalatuk e munkaformában, és a jellemzők *megismerése* akkor, ha még nem vettek részt tréning-jellegű, tapasztalati tanulási helyzetekben.

„A tanulás újszerűsége, mássága abból ered, hogy nem elsősorban az ismeretszerzést, az ismeretek gyarapodását helyezi középpontba, hanem a változást, a változás elősegítését tekinti elsődleges céljának. A tréningprogramban, a fejlesztendő képességek természetéről összegyűlt ismeretek nem nélkülözhetők, ezekkel azonban a résztvevők többsége rendelkezik. A tréning során a meglévő ismeretek új szempontú szervezése, integrálása, új összefüggésekbe helyezése valósul meg.

A tréningcsoportban tapasztalati tanulás folyik. A tapasztalatok felidézése, tudatosítása nagyon gyakran felkelti az igényt a változásra, új viselkedésmódok tanulására. A tréning lényegében felgyorsítja azokat a változási folyamatokat, amelyek az emberek mindennapi életében nem tervezetten, sokszor az átélő számára észrevétlenül végbemennek. A tréning során a külső szemlélő számára megfigyelhetővé, a cselekvést kivitelező számára pedig tudatossá, elemezhetővé, ezáltal változtathatóvá válnak diszfunkcionális viselkedésmódok, de a tudatosodás, elemzés megerősíthet hatékony viselkedésmódokat.

A tréning olyan érzelmileg telített társas közeget biztosít, amely csökkenti a defenzív viselkedésmódok szükségességét, és amely során a résztvevők szabadon kísérletezhetnek új viselkedésmódok kipróbálásával. A légkör hozzásegíti a résztvevőket ahhoz, hogy nyitottabbak legyenek az önvizsgálat, az önfelfedezés számára.

A tréning a tapasztalati tanulás koncepcióját alkalmazza, épít a résztvevők személyes tapasztalataira, tudására, ötleteire. A tapasztalatok tudatosítása során azonban a megbeszélésre kerülő új korszerű ismeretanyag és a hozott tudás integrálása a résztvevők pedagógiai tudatosságát fokozza, és módszertani eszköztárát gazdagítja.”¹

A tréning, a sajátélményű, tapasztalati tanulás tehát egy emberi-szakmai beszélgetésnek is tekinthető, amelynek legfontosabb jellemzője a *bizalomteli légkör*. Ehhez a *biztonság* érzésének megteremtése szükséges, mégpedig oly módon, hogy a tréning kezdetén egyértelművé tehető: a közös munkában való részvétel minden esetben *saját döntés* eredménye, nincsenek kötelező feladatok.

A hétköznapi életritmushoz képest a „*lassítás*” létrehozása is szükséges a tapasztalati tanulásban, hogy ne csak arra tudjunk figyelni, ami „*velünk*”, hanem arra is, ami „*bennünk*” történik.

A „*luxus*” lehetősége is megélhető és biztosítható, hiszen a tréning alkalmat nyújt a tréningen résztvevőknek önmaguk és egymás mélyebb megismerésére, a saját szakmai önismeret bővítésére, a szakmai önreflexió megvalósítására, azaz saját magunkkal és a csoport tagjaival való foglalkozásra.

¹ Forrás: Horváth-Szabó Katalin (1997): Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Egyetemi és főiskolai tankönyv. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 215-216. o.

Azért is élhető meg *luxusként* egy ilyen tanulási helyzet, mert a pedagógusok munkájának lényege: a diákok tanítása, nevelése, azaz mások segítése. A tréning-jellegű, sajátélményű, tapasztalati tanulás viszont lehetőséget ad önmagunk „megfigyelésére”, saját élményeink és tapasztalataink elemzésére, és ezzel személyiségünk további megismerésére, önismeretünk bővítésére, a szükség szerinti változások igényének felkeltésére, és a tanulás/fejlődés további útjainak megmutatására is, azaz saját magunk „segítésére”, valamint a társaktól kapott és nekik adott visszajelzések megfogalmazására és feldolgozására.

A hatékony munkához meghatározott és közösen elfogadott *szabályokban*, a tapasztalati tanulás *kereteiben* és *időbeosztásában* is fontos megállapodni. Ezek a keretek minden közvetlen emberi kommunikációban és együttműködésben alapvetőek és érvényesek: egymás meghallgatását és kölcsönös tiszteletben tartását jelentik, a bizalmi légkör következtében pedig lehetővé teszik az „itt és most” megélt tapasztalatok, kérdések, érzések és gondolatok megfogalmazását, megbeszélését.

A *tréningvezető* és a tréningen *résztevők szerepének* egyik lehetséges értelmezéséhez pedig álljon itt egy régi történet.

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

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

– Maga mit csinál itt? – kérdezte tőle.

Az asszony abbahagyta a munkát, fölnézett a magas boltívek közé, és azt válaszolta:

– Én? Katedrális építék a Mindenható Isten Dicsőségére.”²

² Forrás: Robert, Fulghum (1994): Már lángolt, amikor ráfeküdtem. Park Könyvkiadó, Budapest, 53-54. o.

2. A TANÁR MINT EMBER

Személyes bemutatkozás

Feladat

Mutatkozzon be a csoportnak oly módon, hogy befejezi az alábbi címben látható „Fessetek be engem...” mondatot oly módon, hogy egyet választ a leírt színekből! A választásnál inkább az adott szín jellemzőire támaszkodjon, mintsem a szín iránti vonzalmára.

Amikor bemutatkozik, mondja el, hogy a színhez tartozó jellemzők hogyan és mennyire illenek Önre!

„FESSETEK BE ENGEM...”³

- „A **vörös** az extravertió, a vágyakkal, a jó étvágygal és a teljes élet élésének igényével rendelkező ember színe. Akik ezzel a színnel azonosulnak, nagyobb érdeklődést mutatnak a világgal, mint önmagukkal szemben. Valami módon agresszívak, impulzívak és talán atlétikusak. Hajlamosak túlozni, és gyorsan tudatják másokkal érzéseiket, érzelmeiket. A »vörös« emberek hamar formálnak véleményt, bátran kinyilvánítják azt, és gyorsan valamelyik oldalra állnak, de könnyen otthagyják az egyik álláspontot a másik kedvéért.
- A **narancsszín** azokhoz az emberekhez társul, akik extrovertáltak, de kevésbé agresszívek és hevesek, mint akik a vöröset választják. A narancs a remény és az optimizmus színe. A »narancsszínű« emberek könnyen barátkoznak és figyelemreméltóan tehetséges csevegők. Általában jó a természetük, szeretetre méltóak és társasági lények. Azok, akik a narancsszínt választják mély törődést mutatnak az emberek iránt és veleszületett politikusok.
- A **sárga** ragyogó szín, amely magas intellektussal társul. Azok választják, akiknek nagy reményeik vannak és szorgalmasan keresik önmegvalósításukat. A »sárgák« erősen tudatában vannak az aktuális történéseknek, igen okosak és élvezik, hogy használhatják az eszüket. Hajlamosak lehetnek a zárkózottságra, ámbár nem félénkek. Gyakran szeretik és csodálják őket a rendszerető gondolkodásukért.
- A **kék** olyan embereket reprezentál, akik szeretik a nyugodt életet, amely tiszta, szabályos és békés. Introvertáltak, gyakran megfontoltak és önelemzők, de nem túl intellektuálisak. A »kék« emberek szilárdak, szorgalmasak, keményen dolgoznak, kitartóan keresik a sikert, szereznek sok pénzt. Csodálják és tisztelik őket mások iránti érzékenységükért, és azért, hogy biztosan lehet az érzelmeikre számítani. A »kékek« tudják, hogy miképpen kell koncentrálni, valamiért felelősséget és kötelezettséget vállalni.
- A **bíbor** azoké, önelemzők, valószínűleg temperamentumosak és kreatívak. Mély megértést tudnak tanúsítani és olyan finom dolgokat figyelnek meg, amelyek rejtve maradnak az átlagos emberek előtt. A »bíborszínűeknek« nagy eszméik vannak arról, hogy milyen legyen a világ; olyan ügyekkel foglalkoznak, amelyek értelmesek, és amelyekhez szenvedélyesen ragaszkodnak. Sokoldalúak a művészetekben, vonzódnak a kultúrához és nagyra becsülik a művészeket.

³ Forrás: Szamos Erzsébet, Rudas János (1997): Programcsomag az oktatásügyi vezetőképzésben oktatók tréningcsoportos továbbképzésére. Bar Kochba Intézet, Kézirat, Budapest – Mány.

- A **barnát** azok választják, akik szilárdan járnak az útjukat, állhatatosak és szívósak, racionálisak és érzékenyek. A »barnák« hajlamosak elnézőek lenni önmagukkal szemben; kortalan jellegűek és soha nem látszanak változni. Képesek átgondolni az ügyeket, és felelősséget vállalni. Láthatóan sohasem ígérek olyat, amit nincs szándékukban végrehajtani és lelkiismeretesek mindabban, amire vállalkoznak.
- A **fehér** a teljesség, az összes szín keveréke, amire néha úgy gondolunk, mint személytelenre. A fehéret választók kedvelik az ártatlanságot, s tisztaságot, a szüzességet.
- A **fekete** egy sor dolgot képvisel különböző emberek szemében. Bár a gyással társítjuk, más helyzetekben kifinomultságot, szellemességet, illemtudást, kiegyensúlyozottságot, tapintatot és okosságot képvisel. Akik a feketét választják, azok igyekeznek hűvösen szemlélni az életet, és bátran provokálják. A saját dolgukkal törődnek és azt kívánják, hogy mások is ugyanezt tegyék.”

3. A TANÁR MINT SZAKEMBER

Hasonlatok/metaforák alkotása

Feladat

Keressen „tanárképeket” és „tanulóképeket” diák- és tanár-élményei alapján!

Keresse meg, hogy tapasztalatai szerint kihez/mihez hasonlíthatnak/hasonlíthatnak a tanárok, és kihez/mihez hasonló a tanulók! Önálló munkában – írásban vagy rajzban – vesse papírra ötleteit az alábbi kérdések felhasználásával – anélkül, hogy elképzeléseit hangosan kimondva a társait befolyásolná! Magyarázza is meg az egyes „képeket”, indokolja választásait!

Kihez/mihez hasonlít a TANÁR?

Miért?

Kihez/mihez hasonlít a TANULÓ?

Miért?

Kiscsoportjaikban mutassák be egymásnak írásaikat és/vagy rajzaikat! Beszéljék meg az indoklásokat is! Legfontosabb tapasztalataikat tegyék közzé a csoport egésze számára!

Hasonlatok/metaforák választása

Feladat

Válassza ki a következő oldalon megtalálható rajzokon⁴ látható foglalkozások közül azt/azokat, amely(ek)hez leginkább hasonlónak véli a tanári munkát!

Ha nem tud/akar a megadott képek közül választani, „alkossa meg” saját képét, nevezzen meg Ön egy foglalkozást, és ha van kedve, le is rajzolhatja. A képválasztás után rögzítse írásban felmerült gondolatait: „Szerintem a tanári munka legjobban hasonlít...” címmel! Írásművében indokolja meg, hogy miért és milyen hasonlóságo(ka)t lát a választott foglalkozás és a tanári mesterség között!

Kiscsoportjaikban mutassák be egymásnak írásaikat! Beszéljék meg az indoklásokat is! Legfontosabb tapasztalataikat tegyék közzé a csoport egésze számára!

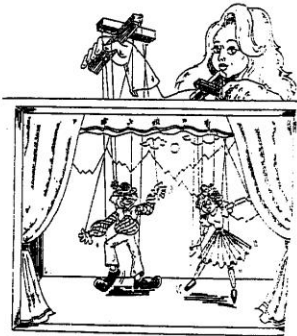
⁴ A rajzok forrása: Szivák Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 93-95. o.



Állatorvos



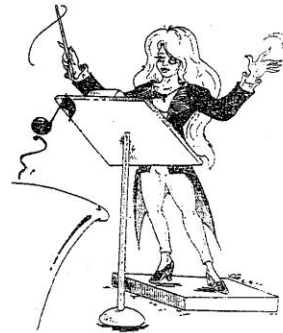
Bíró



Bábművész



Showman



Karmester



Kereskedő



Állatidomár

Diákok, tanárok hasonlatai

1. „Az iskola olyan, mint...”

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

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

A válaszokat 6 forrásfogalomba rendeztük: az iskola mint

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

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

Forrás: Fenyő Imre: „Az iskola olyan, mint...” Hogyan élük meg a tanulók az iskolát? <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=341> [Letöltve: 2008. február 13.]

2. „Én sámánnak tartom magam...”

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

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

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

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

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

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

– És miről beszél nekik a gyakorlati órákon?

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

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

3. Általános iskolai tanulók tanár- és tanuló-metaforáinak feladatlapjai alapján készült kiemelések⁵

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

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

⁵ A tanulók által kézírással kitöltött eredeti feladatlapok másolatai olvashatók: Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 102. és 105. oldalán. A feladatlapokon olvasható elírásokat, helyesírási hibákat a fenti kiemelésekben javítottuk.

4. SZAKMAI ÖNISMERET

Mitől függ a pedagógus eredményessége?

A pedagóguskutatás történetében erre a kérdésre sokféle úton keresték a választ⁶

1. szöveg

„Kezdetben a **jó pedagógus ismérveit, tulajdonságait** próbálták meg összegyűjteni. Gyerekeket, pedagógusokat, szülőket kértek meg arra, hogy sorolják fel a jó pedagógus ismérveit. Ez a munka nem volt eredménytelen. Különböző országokban viszonylag hasonló következtésekre jutottak. A jó pedagógus a vélemények szerint türelmes, vidám, jó humorérzékű, igazságos, őszinte, közvetlen, barátságos, határozott, igényes, szereti a gyerekeket, hivatástudattal rendelkezik, magas színvonalú az általános műveltsége, vitathatatlan a szaktudása stb.

Empirikus kutatási eredmények azonban nem igazolták, hogy a felsorolt tulajdonságokkal rendelkező pedagógusok valóban eredményesebbek lettek volna. S a pedagógusképzés számára a listák azért sem voltak irányadók, mert a tulajdonságok egy része már a pedagógusképzés megkezdése előtt kialakul, a képzési időszakban kevésbé formálható. A felvételi vizsgákon, a megfelelő hallgatók kiválasztásához felhasználhatók lennének ezek a szempontok, ha kellő számú jelentkező közül lehetne választani, s ha a felsorolt tulajdonságok kellő biztonsággal mérhetők volnának.”

2. szöveg

„A pedagógusra jellemző **személyiségvonások, a pedagógiai képességek** meghatározása már szilárdabb elméleti alapokon nyugvó megközelítést feltételez. A pedagógus személyiségének a pedagóguskutatásban s általában a pedagógiában mindig is nagy jelentőséget tulajdonítottak. Thomas Gordon és Carl Rogers munkássága nyomán a pedagógus személyiségének fontossága még nagyobb nyomatékot kapott, s a pedagógiai képességek differenciált megfogalmazásával, sőt fejlesztésük módszereinek kidolgozásával is egyre többet kezdtek foglalkozni.

Sallai Éva (1996) könyve⁷ alapján a pedagógiai képességek az alábbi rendszerbe foglalhatók:

- a bizalomteli légkör megteremtésének a képessége, amelynek részei az elfogadás, az empátia és a kongruencia,
- a szerepviselkedés-biztonság, amely feltételezi a kommunikációs ügyességet, a rugalmas, gazdag viselkedérepertoárt, a gyors helyzetfelismerést, konstruktív helyzetalkítást, az erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldást,
- az együttműködés képessége diákokkal, szülőkkel és kollégákkal,
- a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége,
- a mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása) kialakításának és fenntartásának képessége.”

⁶ Forrás: Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 16-24. o. (részletek).

⁷ Sallai Éva (1996): Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

3 szöveg

„A **hatvanas évek közepétől** – részben az előbb említett humanisztikus pszichológiai irányt megelőzve, részben azzal párhuzamosan – alakult ki a behaviorista pszichológia bázisán a pedagóguskutatásnak a **gyakorlati pedagógiai készségek** feltárására és alakítására vállalkozó irányzata.

A pedagóguskutatásnak az a feladata, hogy feltárja a pedagógustevékenységnek azokat az elemi összetevőit, amelyektől függ a hatékony kérdezés, az eredményes magyarázat, a motiváló órákezdés, a változatos óravezetés, a gondolkodtató, rávezető kérdések, stb. A pedagógusképzés során pedig olyan feltételeket kell teremteni, amelyek között a pedagógusjelöltek képesek elsajátítani és saját tevékenységükbe beépíteni ezeket a készségeket. E feladat megvalósítására a mikrotanítás kínálkozott a leghatékonyabb módszernek.

A **hetvenes évek közepén** jelent meg a **pedagógiai döntéseket**, a **pedagógiai gondolkodást** a középpontba állító irányzat, amely azt fogalmazta meg, hogy a legfontosabb pedagógiai készség a döntéshozatal. (...) Rendkívül izgalmas kutatások eredményeként a pedagógiai döntések számos változatát tárták fel. Kiderült, hogy pedagógiai folyamatban sok összetett döntést kell hozni, amelyek nagyszámú elemi döntésből épülnek fel. (...)

A tanári gondolkodás kutatói egyre inkább arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai gyakorlat során bizonyos **gondolkodási sémák** alakulnak ki, amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit. Kiderült, hogy a tapasztaltabb tanárokat többek között az ilyen sémák száma különbözteti meg a kezdőtől.”

4. szöveg

„A **pedagógus gondolkodásának** (...) a kutatása a **nyolcvanas-kilencvenes években** (...) a **nézetek (hitek) világa** elemzésére összpontosult.

A **nézetek (hitek)** Richardson (1996) több kutató álláspontját szintetizáló meghatározása szerint olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során.

Polák (1998) szerint a **szubjektív elméletek** egy egyén bizonyos jelenségekre vagy valamely területre vonatkozó nézeteinek, értékeinek, eszméinek integráns egysége. Ezek segítenek abban, hogy az egyén meghatározza, megértse az őt körülvevő világot és saját személyiségét. Goodman (1998) **gyakorlati tanításfilozófiáról** beszél, amely felöleli az egyén korábbi tapasztalatai alapján kialakult nézeteit, jelenlegi pedagógiai szakmai gyakorlatával kapcsolatos érzelmi reakcióit, az új eszmékkel kapcsolatos állásfoglalását és a jövőre vonatkozó elvárásait.

A lényeg az, hogy felismerjük, a **pedagógusok rendelkeznek** valamilyen, többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens **nézetrendszerrel**, amely segíti őket a bonyolult pedagógiai jelenségek strukturálásában, megértésében, s befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.”

„Tanári élettörténetem” állomásai⁸

Feladat

Készítsen *gondolkodástérképet saját „tanári élettörténetének” állomásairól!*

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

A gondolkodástérkép centrumába a „Tanári élettörténetem” állomásai kerüljön!

Keresse meg a kulcsfogalmakat!

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

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

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

Döntse el, hogy milyen sorrend alakítható ki a szövegalkotáshoz!

Kiscsoportjaikban ismerjék meg egymás munkáját, és tapasztalataikat tárják a csoport egésze elé!

⁸ Forrás: Bárdossy Ildikó, Dudás Margit (2011): Pedagógiai nézetek. PTE, BTK, Pécs, 113-114. o. Letölthető az PTE BTK Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék honlapjáról a „Letölthető könyveink” menüpontból: <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/89/20>

Tanári kompetenciák⁹

„A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során **alkalmas**:

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

⁹ Forrás: Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, 4. sz. melléklet, Tanári mesterképzési szak. <http://tkto.elte.hu/felveteli/kepzesi.pdf>, [Letöltve: 2008. március 12.]

5. SZAKMAI REFLEXIÓ

Reflektivitás, reflexió, reflektív gondolkodás, reflektív tanítás

„A **reflektivitás** gondolköre már **Dewey**nál (1951) megjelenik, aki a reflexiót (észrevételt) gondolkodási formának tekinti, mely a konkrét tapasztalat, helyzet kétségéből születik, és problémamegoldáshoz vezet.”

„**Schön** a **reflektálást** mint kísérletet jellemzi, amelyben a reflexió szerepe nem más, mint hogy lehetővé tegye a párbeszédet a reflektáló és a problémát jelentő szituáció között. Hangsúlyozza a problémahelyzet és a probléma minőségének fontosságát, azt állítva, hogy az igazi reflektivitást csak az a problémahelyzet hívja elő, mely érzelmileg hat az egyénre.”

„A **reflektív gondolkodás** fázisai Schön koncepciójában:

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

„A **reflektív gondolkodás és gyakorlat** előzetes tapasztalatokon, a tanár értékeinek, előfeltévéseinek repertoárján és speciális szakmai képességek rendszerén alapul. A speciális szakmai képességek közül bizonyítottan fejleszhető a reflektivitás egyik legfontosabb összetevője, az **elemzőképesség**, melynek lényeges elemei:

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

„**Reflektív tanításon** olyan, a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja a nevelő-oktató tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.”

„A **reflektivitásnak** alapvetően **két irányát** különböztethetjük meg: a tanárnak a tanulók, a tanulócsoporthatásaira, illetve a saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló elemzéseket. A reflexió a pedagógiai tevékenység és gondolkodás során számtalan helyzetben jelenik meg:

- A reflexió eszközével élnek a tanárok, amikor saját maguk között megbeszélve, kollegiális keretek között el tudják dönteni, hogy a problémás eseteknek milyen megoldása a legcélravezetőbb.
- A reflektálás során a tanárok tudatosan választanak különböző tanítási elméletek között, olyan módszereket alkalmaznak, melyek tapasztalati úton eredményesnek bizonyultak.
- A reflektív gondolkodás segítségével új szituációmegélési és -megoldási technikákat fejleszhetnek ki a tanárok, így a tanítást – mint egészet – és annak komplex környezetét új megvilágításba helyezhetik, hatékonyabban irányíthatják.
- Az önelemző gyakorlat során a tapasztalatokat tudatosan elemzi a pedagógus, esetenként újjászervezi jelentőségüket.”

Forrás: Szivák Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 9-15. o. (részletek)

Szakmai reflexió „szövegekre”

1. szöveg

„A **hagyományos modellben** a tanár rendelkezik az objektív, állandó, biztos és szilárd tudással. Ezt a tudást próbálja átadni tanítványainak, ezért szervezi a tanítási/tanulási folyamatot, motiválja tanulóit, akiknek az a dolguk, hogy befogadják a tudást, megtanulják az anyagot. A folyamat végén a tanár felméri, hogy mennyire sikerült elérni a közös célt, az anyag elsajátítását, tehát dolgozatot írat, feleltet, és számszerűen kimutatja az elvégzett munka hatásfokát. A tanár szerepe tehát az anyag átadása, a munka megszervezése, a diák motiválása annak érdekében, hogy elvégezze a munka rá eső részét, majd az ellenőrzés, a teljesítmény mérése. A tanár szerepe aktív, a diáké passzív. Ennek következtében a felelősség is a tanáré, még akkor is, ha mindenki tudja, a diákok aktív közreműködése nélkül nem lehet eredményt felmutatni. A két szereplő viszonya hierarchikus: a tanár dönti el, mit tanít meg, mikor és hogyan, mit és hogyan fog számon kérni, és végül ő értékeli a diák teljesítményét. A diák szerepe alárendelt, követő, befogadó. Ez a leírás erősen leegyszerűsített, és a hazai oktatáselmélet és gyakorlat több ponton is meghaladta már, de a hagyományos paradigma lényegét mégis jól tükrözi.”

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

2. szöveg

„A **szociális konstruktivista modellben** (...) a tudás nem tőlünk független, objektív, állandó, hanem általunk konstruált. A tanuló tehát a tanulási folyamatban szükségképpen aktív, hiszen saját tudását csak ő tudja „konstruálni”. Ennek megfelelően **a tanár szerepe** nem az „anyag leadása”, majd a „leadás” hatásfokának vizsgálata, hanem a tanuló konstrukciós folyamatainak kiváltása, állandó figyelése, és a legmegfelelőbb visszajelzések adása, hogy a folyamat a lehető leghatékonyabb legyen. Az értékelés tehát állandó visszacsatolás formájában a tanítási folyamat szerves részévé válik. Az értékelésben a tanuló is részt vesz, aktívan közreműködik úgy a saját, mint a társai teljesítményének a megítélésében. A tanár és a tanuló egyaránt aktív, együttműködésük a tanulási folyamat alapja, és mint együttműködő felek sokkal inkább szimmetrikus, mint hierarchikus viszonyban állnak egymással. Ez nem jelenti a tanári tekintély feladását: a tanár szervezi az egész folyamatot, hiszen szaktárgyi, metodikai és pedagógiai tudása révén csak ő alkalmas erre. Ugyanakkor célja a tanulói autonómia kibontakoztatása, tehát a tanulók minél sokoldalúbb bevonása a tanítási-tanulási folyamatba, a tervezés fázisától az értékelés fázisáig. A tanulók aktív szerepvállalásából és egyre növekvő autonómiájából természetesen következik a tanulói felelősség növekedése.

A szerepváltás tehát jelentékeny. A tanári szerepen belül a tanulásszervező és az értékelő, pontosabban visszajelző szerep kerül előtérbe. A tanuló passzív szereplőből aktívvá válik. A tanuló aktív szerepe miatt felértékelődnek metakognitív készségei, metakognitív tudása és önértékelési képessége. Ez utóbbi nélkülözhetetlen: a tanuló ugyanis csak teljesítményének reális értékelése révén képes új irányokat kijelölni, új célokat kitűzni, idővel saját tanulását szervezni, tehát autonóm tanulóvá válni. A saját teljesítmény reális értékelését, a helyes önértékelést fokozatosan, a tanártól és a társaktól kapott segítő értékelésre támaszkodva tudja megtanulni.”

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

3. szöveg

„...az angolok évek alatt át tudták állítani a rendszert a projektoktatásra, együttműködő, kooperatív embereket nevelnek, s úgy gondolják, hogy ettől – persze megfelelő időtávban – a társadalom is át fog alakulni. A norvégok is véghezvittek egy módszertani megújulást a 90-es évek közepén. Én pedig azt látom, iskolákban járva, kollégákkal beszélgetve az intézményekben, a vezetőképzőn, a továbbképzéseken, a saját gyerekem iskoláját figyelve, hogy a kollégák egy része (le merem írni, hogy a többsége) kőkeményen ellenáll. Pontosan ugyanúgy tanít, ahogy tanított 20-30 évvel ezelőtt, ha akkor a pályán volt, ha meg nem, akkor más mintát ő sem látott.

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

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

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

Forrás: Cseh Györgyi: Mitől fog megváltozni a magyar iskola? <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=560>
[Letöltés: 2008. 12. 04.]

4. szöveg

„Az **aktív tanulási módszerek** bevezetése az iskolai osztálytermekbe egyértelmű változást hozott a tanári szerepben is. Azok az esettanulmányok, melyek az OECD Active Learning Projectjében részt vevő országokban készültek, rendre azt igazolják, hogy a tanárok, akik diákjaikat sikerrel rávették az aktív tanulásra, merőben újfajta pedagógusi szereppel szembesültek. Inkább afféle tanulás-segítőkké váltak, mind több felelősséget ruházva át magukra a tanulókra. Viselkedésük demokratikusabbá lett, egyre nagyobb beleszólást hagyva a diákoknak a tanulmányi célok, módszerek s a teljesítmény-ellenőrzések közös meghatározásába. Ráadásul minden tanuló, sokkal inkább mint azelőtt bármikor, egymás kölcsönös „kútfeje”, tudásforrása lett. Az új tanítási módszerek, melyek az önállóbb tanulás, a hatékonyabb csoportmunka, a nyitottabb feladatok és tanulmányi programok elemeiből épültek, több alkalmat kínáltak a diákoknak az együttműködésre, sőt igen gyakran maga a tanár is egy-egy önkéntes tanulócsoporthoz tagja lett. Megszűnt a korábbi, kitüntetett tanári pozíció is - szemben az osztállyal, avagy az osztály közepén állva -, a pedagógus inkább afféle »mozgó tanácsadó« lett, aki együtt tanul a diákjaival s eközben igyekszik minél nagyobb teret engedni nekik. Az aktív tanulás elősegítése érdekében a tanárnak tutorrá kell lennie. Sőt, a tanáron kívül más szereplőknek, így a diáktársaknak, szülőknél, alkalmazottaknak is mindinkább tutori, támogatói szerepet kell betöltenie a különféle hálózati és együttműködési programok keretében.”

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

5. szöveg

„Vannak részelemzéseink arról, hogy **milyen a magyar oktatás »tanítási színvonala«**. Idézőjelek közé került, mert valójában nincs ilyen szakkifejezés. Csak azt akartuk vele jelezni, hogy az egyes területeken elvégzett – a tanítás eredményességével kapcsolatos – vizsgálatok együttesen mára kirajzolnak egy képet arról, hogy milyen általános, szinte minden területen jelentkező nehézségekkel küzdünk. Csak az érdeklődés felkeltése, s egyáltalán nem a lezárt végelemzés kimondása szándékával foglalunk össze pontokban ezek közül néhányat. (...)

- Sok-sok vizsgálat, de a hétköznapi tapasztalat is azt mutatja, hogy a magyar iskolákban a tanítás-tanulás még ma is elsősorban a pedagógus által vezérelt, a gyerekek önállóságát csak minimálisan biztosító tevékenység.
- A tanórákon a pedagógusok döntő többsége a gyerekek csoportját egységes »masszának« tekinti, Magyarországon szinte nincs kultúrája a pedagógiai differenciálásnak.
- A magyar iskolákban a módszertani kultúra megrekedt kb. 5-6 módszer alkalmazásánál, a modernebb eljárások – mint amilyenek a kollektív elsajátítási technikák, a projekt, a számítógépek alkalmazása – szinte alig terjedtek el.
- A magyar pedagógiai gyakorlatban az értékelés egy avítt tanuláslélektani ideológiára építve valójában az »idomítást« szolgálja. Annak eszköze, hogy a gyerekek a tudást – amíg egyáltalán meg kell tartaniuk (az érettségiig) – képesek legyenek tökéletesen reprodukálni.”

Forrás: Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 5-6. o.

6. szöveg

„Az iskolai nevelés célja elősegíteni a tanulók személyiségének fejlődését, s ennek legfőbb tényezője **a személyközpontú tanár** lehet. Persze hogy fontos, hogy lehetőleg ne legyen 45 gyerek az osztályban, hogy van-e diavetítő, hogy milyenek a tankönyvek, hogy egy- vagy kétműszakos a tanítás – de a döntő: a tanár. S a tanár többé-kevésbé maga határozhatja el, hogy »személyközpontú« akar-e lenni.

Miért van akkor mégis olyan kevés személyközpontú tanár?

A nehézség szerintem valami olyasmi, mint amit Karinthy egyik hőse élt át: nem volt elég bátor ahhoz, hogy elvégeztesse magán azt a műtétet, amitől bátorrá válhatott volna. Ha a tanárok szembenéznének saját helyzetükkel, láthatnák, hogy pusztán önzésből is tanulóközpontúvá kellene válniuk: sem a fizetésük, sem társadalmi megbecsülésük nem indokolja, hogy megmaradjanak ezen a pályán.

Munkájuk »ellenértékét« csak a tanulóiktól kaphatják meg: tanulóik szeretete, bizalma, őszintesége, megbecsülése az igazi fizetségük. Ehhez viszont csak úgy juthatnak hozzá, ha ők is szeretettel, bizalommal, őszinteséggel, megbecsüléssel fordulnak tanulóikhoz. Az »elhatározás« talán önmagában nem elég. Jó lenne, ha a tanárok képzésében, továbbképzésében központi szerepet kapna a tanárok személyiségének kibontakoztatása.

De addig is: a gyerek szemében, viselkedésében visszatükröződik, milyenek vagyunk. Csak oda kell figyelniük rájuk, csak hagynunk kell őket, hogy megnyilatkozzanak.

Ha igaz az, hogy a tanulók személyiségfejlesztésének legfőbb serkentője a tanár, akkor épp úgy igaz az is, hogy a tanárok személyiségfejlődésének legfőbb serkentői a tanulók lehetnek.”

Forrás: Klein Sándor (1996): A tanár, mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője. In: Pócze Gábor: A pedagógus szakmához tartozó képességek. Szöveggyűjtemény. Egyetemi jegyzet. Okker Oktatási Iroda, 82-83. o.

7. szöveg

„A gyerekek azoktól a tanároktól tanulnak a legtöbbet, akiket szeretnek. Míg az érzelmi összetevő szerepét kevesen vitatják, problémát jelenthet, mennyire engedheti közel a pedagógus növendékét magához, mennyire fejezheti ki érzéseit a gyerekek előtt.

Bizonytalanság uralkodik abban a tekintetben, vajon a bensőséges, bizalmas kommunikáció nem árt-e a felnőtt tekintélyének, nem vonja-e maga után a fegyelem lazulását, a teljesítmény csökkenését. Hazai vizsgálatokból tájékozódhatunk, hogyan bánnak a pedagógusok rokon- és ellenszenvérzéseikkel. Falus Iván és munkatársainak kutatási eredményei¹⁰ arra utalnak, hogy a pedagógusoknak közel fele vagy egyáltalán nem nyilvánul meg, vagy mindenképpen leplezni igyekszik érzéseit.

Az érzések őszinte kifejezése valóban nem minden kockázat nélküli. Gordon ezt elismerve, az emberi kommunikáció fontos összetevőjének tekinti a hitelességet. A kapcsolatokban – és így a pedagógus-gyerek viszonyban – nem szerepek, hanem emberek kerülnek kapcsolatba egymással. Ez akkor gyümölcsöző mindkettőjüknek, ha bátran kifejezhetik magukat benne. Igaz, hogy a hagyományos felfogás (amit Gordon mítoszokként említ) nem ismeri el pozitívumként, s ezt az »ideális pedagógusról« kialakított elképzelés még megerősíti, Gordon mégis az érzések, a tényleges lelkiállapot megmutatására ösztönöz.”

Forrás: Ormai Vera (1995): Mit üzen Gordon a pedagógusoknak? Új Pedagógiai Szemle 10, 63-72. o.

8. szöveg – Hiedelmek, mítoszok a jó tanárról

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

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

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

¹⁰ Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Szokolszky Ágnes: A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

7. SZAKMAI ÖNREFLEXIÓ

A tanárszakma¹¹

1. szöveg

„A tanárszakma meghatározott szabályok szerint végzett, elsősorban **kommunikációs, társas helyzetekben érvényesülő műveletek** céltudatos gyakorlása. A tanárszakma egy sajátos szabályok szerint szerveződő **személyiség kölcsönhatása** más határozott szabályok szerint szerveződő **személyiségek szervezetével**.

Bármelyik megközelítést valljuk is magunkénak, az bizonyos, hogy a tanítás, a tanári szakma gyakorlása igényel bizonyos mesterségbéli tudást, s emellett kétségtelenül vannak azonosítható személyiség összetevők, amelyek kívánatosnak tekinthetők a szakma gyakorlásához.

A valódi viták ezután kezdődnek. Mert vajon mik ezek a személyiség-összetevők, hogyan azonosíthatók (mérhetők, felismerhetők), hogyan fejleszthetők, s hogyan tarthatók karban? Melyek a pedagógusképzés során minimálisan kialakítandó mesterségbeli kompetenciák, s melyek azok, amik már csak a pálya gyakorlása során alakulhatnak ki?

Mi élvez primátust: a személyiség-összetevők (mondván, hogy azok vagy adottak, vagy nem, tehát elsőbbséget élveznek), vagy a mesterségbeli követelmények (mondván, hogy ezek fejleszthetők, képezhetők, tehát ezekkel kell foglalkozni).”

2. szöveg

„A pedagógusok (...) különleges, minden más foglalkozás-csoporttól különböző helyzetben vannak a szakmatanulás során: talán ez az egyetlen foglalkozás, amely művelhető úgy, hogy művelője soha sehol máshol nem szerzett társadalmi és szervezeti tapasztalatokat, csak iskolában. Ezért a pedagógus mesterség kialakulásában talán más szakmáknál is nagyobb jelentősége van a **szereptanulásnak, az utánpótlásnak**.

A pedagógus pálya választásáról hozott döntések viszonylag fiatalon, sokszor még gyerekkorban történnek, s nagy szerepe van bennük egy-egy tanáregyéniességnek, példaképnek. Ettől a (korai vagy éretten hozott mindegy) döntéstől kezdődően az előrehaladáshoz nem kell más, mint megfelelő iskolai (tanulmányi) teljesítmény. Ez az elvárás rendszer kialakít egy – már a mesterséggyakorlás során elvárt, latensen jelentkező – iskolai viselkedésmintát, tanár, tanulószerepre egyaránt. A pedagógusképzésben e **latens viselkedésminta** felszínre hozása, értelmezése, autonóm korrekciójához szükséges ismeretek és személyes támogatás az (egyik, ha nem a legjelentősebb) feladat, ami a mesterségbeli tudás formálását illeti.”

3. szöveg

„A mesterségbeli tudás kialakításának a szakmai fogások begyakorlásán, a rendelkezésre álló eszközök biztonságos, mondhatni fölényes kezelni tudásán túl (vagy innen) feltétele a szakmával járó **szerephelyzet interiorizálása**.

Egy orvosnak nem elég megtanulnia a diagnózis és a terápia természettudományi alapjait, hanem meg kell tanulnia (s – jobb híján mondjuk így – „el kell hinnie”), hogy ő és éppen ő, aki szerepénél, tudásánál és hatalmánál fogva a legtöbbet tudja tenni a beteg állapotának javításáért. A nem technikai szakmák esetében, azoknál tehát, amelyek döntő folyamatait közvetlen emberi kommunikációs helyzetben zajlanak, a szerephelyzet interiorizálásának

¹¹ Forrás: Pócze Gábor (szerk.): A pedagógus szakmához tartozó képességek. Szöveggyűjtemény, Egyetemi jegyzet, é. n. 7-11. o. (részletek)

feltétele az autoritás-probléma feldolgozása. Csak az képes a szerephelyzetből adódó tekintélyt elfogadni és elviselni (s ezzel együtt – ami ugyanaz – a szerepet nem megterhelni erővel kikövetelt tekintély-tisztelettel), aki maga feldolgozta saját viszonyát az autoritáshoz.

Mindez a tanármesterség esetében azért különleges jelentőséggel bíró probléma, mert annak a pedagógusnak, aki csak iskolába járt, egyszer irányítottból irányítóvá, döntést elfogadóból döntéshozóvá, gyerekből felnőtté kell válni. Ahhoz azonban, hogy ezt megtegye aszimmetrikus helyzetek mellett számtalan szimmetrikus helyzetet is meg kell élnie.”

4. szöveg

„A tanármesterség **magányos szerep**.

A tanár – az osztályteremben – egyszemélyes előadást tart, általában nincs közvetlen, szimmetrikus viszonyból származó visszajelzése kommunikációjáról. Szerepkészlete, kommunikációs stratégiája óhatatlanul alkalmazkodik hallgatóságához, előadásmódjában megjelennek a hallgatóság szubkultúrájában elismert panelek. A helyzet hosszabb távon érthetően elbizonytalanít: valójában mennyire adekvát a kommunikáció különféle társas helyzetekben. A tanári szoba e tekintetben nem ad érvényes visszajelzést, hiszen azonos problémákkal azonos helyzetben találkozó emberek alkotják a tantestületet, így a recepturának megint csak a „való világ” felől kell érkeznie.

Az osztályterem falai között keletkező társas helyzetek megoldásában is „magányos” szereplő a tanár. Helyzetfelismerő, problémamegoldó képessége, szociális érettsége, tapintata és lélekjelenléte segíti tanítványai megértésében, „lelki vezetésében”. Minden bizonnyal ez az a terület, ahol leginkább saját belső erőforrásaira támaszkodhat: empátiás képességére, szeretetére, törődésre való készségére.”

Pedagógusok sorskönyve¹²

„Tudjuk, hogy nemcsak a szülő képes életre szóló sorskönyvi előírást vagy engedélyt adni, hanem más szülőfigurák is, ha elég fontos szerepet töltek be életünkben. Hogyne tartoznának ide a pedagógusok, akik szerencsés esetben komoly hiányokat pótolhatnak, de sajnos meg is sokszorozhatják átkainkat.

Ki ne emlékezne olyan tanári mondatra iskolás éveiből, ami felszabadította egy addig cipelt nagy teher alól („Tudtam, hogy megcsinálod, hiszen megígérted. Én bízom benned”), vagy éppen megbénította lesújtó ítéletével. Volt olyan kliensem, aki egész felnőttéletében érthetetlen módon egy helyben toporgott, miközben kitűnő képességei voltak. Semmilyen vállalkozásba nem mert belevágni, mindent abbahagyott, ami sikerrel kecsegtette. Az önismereti munka kimutatta, hogy egy középiskolai tanára „átkozta el”, amikor egy egyszerű kamaszcsinnyevését így kommentálta: „Fiam, te akasztófán fogod végezni!” Sok ember hordoz ennél kevésbé szélsőséges bélyeget magán, amit tanára sütött rá, például képességei kapcsán. A sorskönyvi örökségek forrásai között tehát elkerülhetetlen, hogy a tanárokról is legyen szó.

Kinek lesz olyan fontos, hogy a gyerekkor kísérésével töltsé felnőttkorát?

És kinek miért?”

¹² Forrás: F. Várkonyi Zsuzsa (2003): Tanulom magam. M-ÉRTÉK Kiadó Kft., Budapest, 325-332. o. (részletek)

„**Kéred-e a tudásom?** a mottója annak a pedagógusnak, aki egyenrangú együttműködési szerződésnek tekint a diákokkal való kapcsolatára. Kínálatot nyújt át a gyerekeknek, és a beválás szempontjából folyamatosan tesztelt körülményeket teremt a tanuláshoz. Sikerének legalább ennyire fontos eleme, hogy bízik a diákok munkaéhes felnőtt-énjében, kreatív gyerek-énjében és egészséges alkalmazkodó gyerek-én-szeletében. A partneri viszonyt erősíti, hogy természetesként várja el a diákoktól a maguk felelősségének vállalását, és hogy a gyereket mint olyat nem tekinti tökéletlen konstrukciónak.

Mivel napi megnyilvánulásaiban a **felnőtt-én** hangja a legerősebb, ezért nemcsak a harmonikus gyerekekkel eredményes, hanem a viszonylag kiegyensúlyozatlanokkal is. Hiszen azok korábbi partnereiknek (szüleiknek) túltengő gyerek-énjétől vagy hatalmas negatív szülő-énjétől sérültek meg, és érznek nagy megkönnyebbülést, hogy végre van egy felnőtt, aki mellett a világ kiszámítható, áttekinthető és igazságos.

Ebben a felnőtt-én köré szerveződő, ráció vezette együttlétben a diákok számára természetessé válik a hasznos tevékenység. Az ilyen tanár tárgyát lelkesen tanulják a gyerekek, boldogan mennek vele lepkét gyűjteni, színházba, bárhova.

Ez az a tanártípus, aki csodát képes művelni a legproblematicusabb gyerekekkel is; aki után ezek a gyerekek egy kiskutya hűségével szaladnak, és bármit megtesznek a kedvéért. Olyan emberrel találkoztak, aki számukra a Marsról jött.”

„A **Dada** az a fajta pedagógus, akit **gondoskodó szülő-énje** vezérelt erre a pályára. Tanítványaihoz való viszonya döntően érzelmi és majdnem mindig pozitív. Együttérzése erős, tapintatára mindig lehet számítani. Amelyik gyereknek szeretethiánya van, az szinte ölében ülve tölténé napjait. De a többiek is szeretik. Az erős lázadó gyerek-énnel működő tanítványai sem szokták bántani, legfeljebb ártalmatlanabb tréfákat engednek meg maguknak vele szemben. Ha tanítványai jól tanulnak, az nem feltétlenül a tanár ismeretátadásának nagyszerűsége miatt van így, hanem érzelmi okokból. Akkor sem aláz meg gyereket, ha az nagy csalódást okozott neki. Ilyenkor inkább a tanárban sírdogál miatta. Tehetséges tanítványaiból versenyparipát igyekszik nevelni, a sérülteket pedig folyamatosan védi a kollégák támadásától. A gyerekeket ő is okénak tekinti.

Ne gondold, hogy csak óvónők és elsős tanító nénik között találni Dadákat – elvéve még a középiskolákban is előfordulnak. Az viszont igaz, hogy ezek kivétel nélkül nők.”

„**Szövetkezzünk!** – írhatná a táblára az a tanár, akit **lázadó gyerek-énje** vitt a pályára. A legtöbb helyzetben egyértelműen a gyerekekkel azonosul. »Utálja«, vagyis erős indulatot érez konzervatív kollégáival szemben, akiknek kritikus szülő-énjétől visszhangzik a tanári szoba. Kollégáival rendszeresen vannak konfliktusai. Soha nem a gyereket, hanem a felnőttet tekinti ellenfélnek. Mivel pályaválasztását ilyen »előzmények« után nyilván csakis a jobbá tételi szándék mozgathatja, ezért logikus, hogy bizonyítási kényszere felkészült, alapos és ötletes tanárrá formálta. Az eddigieken kívül azzal is megnyeri a tanítványok ragaszkodását, hogy jókora gyerek-énje jó humorú, sosem ünneprontó játszótárssá teszi.

Azt mondja: ha csak gyerekek lennének az iskolában, sosem hagyná el a pályát. De mivel a legtöbben közülük előbb-utóbb mégis ezt teszik (»Nem bírtam tovább elviselni azt a sok fafejű kollégát!«), ebből látható, hogy a tekintélyekkel való vesztés-sértett játszmájuk nagyobb súllyal esik a latba, mint a gyerekekkel való őszinte (de sorskönyvi értelemben nem önzetlen) szolidaritásuk. Mintha fontosabb lenne a »nagyoknak« címzett üzenet kimondása: »Megmutattam, hogy igenis lehet jobban csinálni. De rajtatok nem lehet segíteni! Azért nem vagyok elég jó nektek, mert perverz elképzeléseitek vannak a nevelésről!«

A nehezen viselt gyerekkori korlátozások után tehát ismét zátonyra fut a felnőttek megjavításának kísérlete. Kreatív, lázadó gyerekként érkezett, de távozásakor már csak a vesztes szomorúságát viszi magával. Ha túljut ezen, ő nyitja meg a legközelebbi, nagyszerű alternatív iskolát, ahol azonban sokat kínlódik, amikor neki kell behajtania másokon az élet által megkövetelt tennivalókat.”

„**Megint nem győztem!** – ez az érzés kíséri pályáján azt a pedagógust, aki lázadás helyett gyerekkorában csak **alkalmazkodni mert**, és ezért a vereségéért pályaválasztásától remélte megkapni a jóvátételt. „Most majd nem kell könyörögnöm, hogy meghallgassanak, mert nekik kell meghallgatniuk engem: a katedrám biztosítja a szólásjogomat! Nem leszek én olyan durva, mint velem voltak annak idején a nagyok, de végre én is elérhetem, amit akarok.” Az ilyen tanárt többnyire rossz emlékek fűzik az iskolához is: csendes, középserű diák volt, akit a rosszabb személyiségű tanárok időnként talán bántottak is. Többnyire más helyzetről sincs nyertes tapasztalata.

A vesztes szereposztás megfordításához jó eszköznek tűnik a hiteles (gyerek-énből jövő) igények szülő-én-klisékké alakítása: „Ide nézel előre, és figyelsz! Aki nem áll sorba, azt nem viszem ki az udvarra! Milyen szemtelen vagy, fiam!”

Amire az ilyen tanár nincs felkészülve, az a gyerekek érzékenysége mások gyengeségeire, játszmáira. Nem tudja, hogy a gyerekek teljes biztonsággal megérik, melyik én-szelettel állnak szemben. Dirigálása mögül kihallják a meghunyászkodás régen begyakorolt hangjait. Ezért boldogul az ilyen tanár olyan nehezen a gyerekekkel. Ő adja a legtöbb intőt, és küld leggyakrabban gyereket az igazgatóhoz: boldoguljatok ti ezekkel a semmirekellőkkel! A gyerekekkel szemben pedig természetesen az az indulat munkál ilyenkor, hogy bűnhődjön. De büntessen a másik. Többnyire az élet más területén sem tudja egyedül érvényesíteni igényeit, és a kárpótlást két ember összeugrasztásával igyekszik megszerezni. Az ő bosszantására születnek a legkomiszabb diák-csínyek.

Nem ritka, hogy az ilyen tanár néhány év kínlódás után otthagyja az iskolát, és soha többé nem akar gyereket látni. Valószínűleg irodai végrehajtó munkát vállal, ahol visszabújhat **kockázatkerülő, engedelmes gyerekszerépébe**. Ha viszont megmarad a tanári pályán, gyakran kell megbetegednie ahhoz, hogy időnként szabadságra mehessen a nagy nyomás alól. Ezt is gyerek-énje biztosítja számára.”

„A **Legyőztelek!** diadala tartja a pedagóguspályán azokat a tanárokat, akiknek **kritikus, dirigáló szülő-énje** a legfejlettebb. Nekik már gyerekként is kevesebb gondjuk volt akaratauk érvényesítésével, mint »Megint nem győztem!« típusú kollégáiknak. A felnőttek parancsuralmát ugyan ők is hamar megízlelték, de nem esett nehezükre azonosulni velük, vagyis saját szülő-énjükbe beépíteni lemezeiket. Minél hamarabb alakul ki valakiben a kritikus szülő-én, annál hamarabb lezárul az együttérzés kiépülését biztosító életszakasz.

Az ilyen tanár sosem bizonytalanodik el saját igaza felől. Az élet más szerepeiben – szülőként, szomszédként, kollégaként – is hasonló módon viszonyul az emberekhez és a dolgokhoz. Az ő igazsága az egyetlen igazság, mindenre van válasza, és kíméletlenül kritikus a hibákkal és gyengeségekkel szemben. A gyerekek közül is csak azoknak a viselkedését fogadja el, akik vagy tökéletesen engedelmesek, vagy hasonló személyiség kiépítésén dolgoznak, mint amilyen az övé. Utóbbiak a kedvencei.

A »Legyőztelek!« keményebb játékosai olyan helyzetben is engedelmességre szorítják a tanítványaikat, amikor ez megalázó. Az ilyen tanár kendőzetlenül mutatja ki rokonszenvét és ellenszenvét, és ettől sok tanítványa megsérül. Akiket nem szeret, azok rettegnek tőle. De az ilyen konfliktusoknál mindig az adott gyereket veszik ki az osztályából, sosem öt menesztik. Ő oszlopos tag. Ami hovatartozása stabilitását illeti, ez igaz is.”

Kik vannak/maradnak a tanári pályán?¹³

„a) Aki mindig is tanár akart lenni, nem tud mást elképzelni, ez az élete

Erről a kategóriáról a legkönnyebb beszélni. A tanári pályán sajnos az idetartozók száma kezd erőteljesen ritkulni. Megszállottakként, misszionáriusokként emlegetjük őket. Ebbe a kategóriába sorolhatók a szakma legnagyobb nevei, akiket az utókor is tisztel. Az idő azonban egyre kevésbé kedvez a megszállottaknak, és a fiatalok körében manapság inkább a szent örült típusaként jelennek meg, akiket valamennyire tisztelnek, de követésüket aránytalan erőfeszítésnek látják.

Sajnos a közbeszéd is úgy tekint rájuk, mint idejüket múlt hősökre, és még a konferenciákon is gyakran elhangzik a legtekintélyesebb előadók szájából is, hogy a tanári hivatásnak ma már inkább tanulható mesterségnek kell lennie, amelyre fel kell és lehet készülni. A megszállottság, a túlzott elkötelezettség mai, erőteljesen érdek alapú világunkban nehezen fogadható el az átlagos emberek számára. Ezért fordul elő igen gyakran ennek a csoportnak a tagjai között rövidebb-hosszabb pályaszakasz végén a kiégés. Akik ugyanis a legtöbb energiát fektetik a mindennapi munkájukba, azokat gyakran éri az a kudarcc, hogy kevésbé értékelik erőfeszítéseiket.”

„b) Aki nem akart tanár lenni, de tanár lett, és elfogadta ezt a szerepet

Az idetartozók csoportja szintén nagyon jó és hasznos, hiszen a tanári szakma, mint fentebb említettem, jelentős mértékben tanulható, a szakmai kompetencia egyértelműen fejleszhető. Fontos tényező ebben a csoportban, hogy elfogadás erősíti meg a pályán maradási. Tehát várható és elvárható, hogy a tanár a választott vagy hivatásként gyakorolt szakmájában jól érezze magát, képes legyen az önképzésre, az önfejlesztésre. Abból a szempontból még szerencsének is nevezhetjük a véletlen pályára kerülést, hogy a pályán maradás egyik kulcseleme, a szakma gyakorlásának alapfeltétele, a siker ezeknél a kollégáknál folyamatos megerősítést követel.

A kiégés veszélye éppen ezért kevésbé áll fenn. Jó esetben ugyanis aki nem akart tanár lenni, és nem talál megerősítést, örömet, sikert a szakmában, nem vállalja élethosszig hivatásul a tanárságot. Ameddig úgy érzi, hogy kedvére való a munkája, annak megtartásáért feltételezhetően erőfeszítést is hajlandó tenni. Ezért jó, ha valaki elfogadja a tanári szerepet és képezi magát azért, hogy minél magasabb színvonalon gyakorolhassa. Ugyanakkor az ebbe a csoportba tartozó pedagógus, ha nem érez örömet a szakma gyakorlásában, különösebb trauma nélkül tud váltani más hivatásra.”

„c) Aki tanár akart lenni, de most már nem akar, mert kiégett, csak nem tud elmozdulni

Ez a szomorú csoport főként az első és olykor második társulathoz alakul ki. A tanári pálya egyik rendkívüli terhe és veszélye az, hogy a színészi pályához vagy más közszereplőkéhez hasonlóan állandó jelenlétet, önkítárulkozást kíván. A folyamatos adás természetesen csodálatos dolog. Egyrészt a fiatalság örök energiája és dinamizmusa jellemzi a sikeres pedagógusokat, másrészt kifogyhatatlan optimizmussal tekintenek az alakuló fiatal egyéniségekre. De a pálya jellemzője a kifáradás is, nincs igazi megújulási lehetőség, gyakran kevés a töltekezésre fordítható energia és idő. A magyar pedagógusokat

¹³ Forrás: Szebedy Tas (2005): A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak. Új Pedagógiai Szemle, 7-8, 18-32. o. (részletek)

ritkán jellemzi az igényes kultúrafogyasztó magatartás, kevés időt fordítanak a maguk szellemi higiéniájára, sőt gyakran az önmagukkal való foglalkozást önzésként éli át, tehát inkább szégyenkeznek miatta, mintsem természetesnek tartanák, hogy saját feltöltődésükkel törődjenek.

A kiégés folyamata váratlanul jelenik meg a pedagógus életében, eleinte inkább fizikai jelei vannak, betegségekhez kötődő tünetekkel szembesülnek, és igyekeznek is ezt az állapotot elmúló, remélhetőleg átmeneti betegségnek tulajdonítani. A baj az, hogy nem múlik, és a tartósan rosszkedvű, megváltozott szellemi állapotú tanárok többsége csődhelyzetként éli át a kiégettséget. Ritkán jutnak el a „valami mást kellene csinálni” felismeréséhez. A kiégés személyiségük megkérdőjelezését jelenti, a változtatást megfutamodásnak, életük értelméről való lemondásnak éreznék. A baj az, hogy korábbi pozitív üzeneteiket elveszítik, és egyre nehezebb, egyre kilátástalanabb helyzetbe kerülnek. Gyakran környezetük szánakozó együttérzése tartja őket a közösségben, miközben egyértelműen elmagányosodnak, és mindenki úgy gondolja, már nem kellene tanítaniuk. A gyerekek pedig elviselik őket, de sajnos csak a pályáról alkotott negatív mintákat szaporítják ezek az elfáradt személyiségek.”

„d) Aki nem tudta, hogy mi akar lenni, most sem tudja

Kissé nehezebben körülírható jellemzőkkel ez a csoport. Egyrészt igen számosan lehetnek, akik a pályára meggyőződés nélkül kerültek. A kontraszelekció úgy működik, hogy az elmúlt 15 évben az egyetemi-főiskolai végzettség megszerzésének könnyebb iránya lett a tanári szakok elvégzése. A szelekció ebben az esetben nem a szakma iránti fogékonyság alapján történik, hanem a gyengébb felvételi teljesítmények nyújtanak belépést ezekre a társadalmilag kevésbé preferált szakirányokra. Nem kell ecsetelni annak veszélyeit, amikor a szellemi munka újratermelésének segítői a megbecsülési rangsor alján elhelyezkedő, negatívan szelektált munkaerővel kénytelenek beérni. Ez sajnos egyenes útja az oktatási rendszer átfogó leértékelődésének, és hosszú távon az oktatási rendszer társadalmi válságához vezet.

A pedagógusszakmában túltermelés is van, miközben az iskolába iratkozó gyermekek száma folyamatosan csökken. A tanári munka több irányból is megkérdőjeleződik. Minek annyi pedagógus, minek annyi iskola – teszik fel a kérdést –, másrészt ki megy tanárnak, a társadalmi érvényesülési harc vesztesei, a tehetségtelenek, akik nem tudják, mit akarnak, akik beérik a kevésbé megbecsült szakmákkal. Külön gondot jelent ebben a körben, hogy ambíciók nélkül, átmeneti helyzetnek értékelik hivatásukat, ezért energiát sem szívesen ölnek bele. Minden szakmában veszélyes ez a magatartás, de a pedagóguspályán sajnos romboláshoz is vezet, mert generációk számára nyújt a legfogékonyabb időszakban negatív példát, semmiképpen sem követendő magatartást. A dolog fonákja pedig az, hogy többen vannak az ebbe a kategóriába tartozók, mint amennyivel a szükségesnél több pedagógus van a pályán. Ennek a körnek az eltávolítása a pályáról nyereség lenne a szakma számára, ugyanakkor felkészületlenségük miatt ők a legkevésbé mobilis munkaerők.”

„e) Aki más akart lenni, de nem sikerült, most éppen tanár

Ebbe a csoportba azok tartoznak, akiknek a tanári pálya átmeneti megoldásnak tűnik. Az esetek többségében a tanítást komolyan veszik, sőt későbbi karrierjük lényeges állomását látják benne. Az a tapasztalat, hogy az ilyen tanárok jól működnek, s mivel nem belterjes, egysíkú megközelítéssel állnak munkájukhoz, gyakran színes helyzeteket tudnak teremteni, a fiatalok számára is követhető a mentalitásuk, s a siker egészen sokáig a pályán tudja

tartani őket. Legtöbbször a váltásra nem a kiégés, hanem egzisztenciális okok miatt szánják el magukat, s furcsa módon az élet más területein is kitűnően megtalálják a helyüket. Megfelelően kell értékelni azt az időszakot, ameddig a tanári szakmában maradnak.”

„f) Aki sok minden tudna lenni, és addig lesz tanár, amíg ez megfelel neki

Az utolsó társaság egészen szűk kört jelent. Tehetséges emberek tartoznak ide, akiknek lehetőségei között a tanári munka is megjelenik. Néha azt mondják róluk, hogy kalandorok. Valójában olyan egyéniségek, akiknek önismeretéhez hozzátartozik a sokoldalúság, a többféle szerepnek való megfelelés. Lehetnek köztük világutazók, tudósok, művészek, sőt egészen meglepő más tudományokkal is foglalkozhatnak sokoldalúságuk miatt. A diákok számára ezeknek az egyéniségeknek a megjelenése a tanári pályán mindig nyereség. Ők tudnak legkönnyebben a tehetségeknek fejlesztő ötleteket adni, őket őrzi meg legszívesebben emlékezetében a mostani fiatal generáció. Ezeknek a kollégáknak hatalmas erejük a szabadságukban van, nem kényszeríti őket semmi a pályán maradásra, belső indíttatásuknak megfelelően gyakorolják hivatásukat, ameddig van ilyen indíttatásuk, mégsem égnek ki, mert ugyanakkor könnyen változtatnak hivatást, munkahelyet. Mintaként szolgálhatnak a társadalom számára abban a tekintetben, hogy a mai életben a rugalmasság, a változtatás képessége, a továbbképzéseken keresztül az új helyzeteknek való megfelelés alapvető korigény.”

Tanulás/tanítás a saját szaktárgy(ak)ban¹⁴

Feladat

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

Olvasás közben gondolja át, hogy az olvasottak közül:

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

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

¹⁴ Forrás: Bárdossy Ildikó, Dudás Margit (2011): Pedagógiai nézetek. PTE, BTK, Pécs, 120-124. o. Letölthető az PTE BTK Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszék honlapjáról a „Letölthető könyveink” menüpontból: <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/89/20>

TANULÁS/TANÍTÁS A SAJÁT SZAKTÁRGYA(I)MBAN				
ÉRTELMEZÉS	VANNAK SAJÁT TAPASZTALATAIM...	ILLESZKEDIK A SAJÁT ÉRTELMEZÉSEIMHEZ, MERT...	FENNTARTÁSAIM VANNAK, MERT...	MŰKÖDTETHETŐ A SAJÁT SZAKTÁRGYA(I)M TANULÁSÁBAN, TANÍTÁSÁBAN, MÉGPEDIG...
Kooperatív tanulás				
Projektorientált tanítás				
Probléma-alapú tanítás				
Metakognitív tanulás				

Kooperatív tanulás

»A csoportban végzett munka előnye az, hogy fejlődnek

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

A csoportmunkára szabott feladatok a következőeket tartalmazzák:

- értelmező megvitatás: *a csoport egy adott témát vizsgál és vitat meg, például egy képet, egy költeményt vagy valamilyen alkotást. Összegyűjtik az ötleteket, megbeszélik a tapasztalatokat, a véleményeket, vagy jellemzik, amit kézbe kaptak. Ilyen feladat lehet például: csoportos olvasás, dolgok megfelelő sorrendbe állítása, pl. egy költemény szétvágott sorainak összerendezése, dolgok (képek) tetszés szerinti sorrendezése, vagy tulajdonság szerinti csoportosítása, pl. mi úszik a vízben és mi süllyed el a vízben;*
- problémamegoldó feladatok: *a csoportok egy nyílt végű problémát vagy helyzetet vitatnak meg, és két cselekvési lehetőség között döntenek. Példák: egy jótékonyági gyűlés megszervezése, egy környezeti vagy szociális probléma megoldása, egy számítógépes feladat kezelése, egy csoportbemutató előkészítése;*

- alkotó feladatok: *a csoportok egy közös feladat elvégzésére szerveződnek, hogy kézzelfogható eredményt hozzanak létre akár úgy, hogy különböző prototípusokat készítenek és kiválasztják a legjobbat (...). Akár úgy, hogy egy közös feladathoz részelemeket készítenek, például újsággészítés során. Esetleg nagyléptékű közös munkán dolgoznak.*»

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

A projektorientált tanulás jellemzői

1. „A projektorientált tanulás és a cselekvőképesség (fejlődése, fejlesztése) szorosan összefüggenek egymással. A döntéshozatali folyamatokban való cselekvő részvétel, az elmélet és a gyakorlat merev szétválasztásának megszüntetése, valamint az egyoldalú szaktárgyi (szaktudományi) specializáció feloldása döntő kritériumai e tanulási formának.
A célok meghatározásánál, a tartalom és a módszerek kiválasztásánál, a szervezésnél és az eredmény biztosításánál egyaránt figyelembe kell venni, hogy számtalan (szociális, kognitív és konkrét munkatevékenységekhez szükséges) képesség mozgósítására, aktivizálására, felhasználására, fejlődésére nyíljon lehetőség.
2. A projektorientált tanulás során a csoport minden egyes tagja azonos jogokat élvez, a demokratikus cselekvési elvek az irányadók. Mindenki számára biztosított a tervezés, a beleszólás, közreműködés, a tevékeny részvétel lehetősége.
A csoportnak magának kell céljait meghatároznia, érdeklődésének és szükségleteinek megfelelően a tartalmat kidolgoznia, és az egész munkát önállóan megszerveznie.
3. A projektorientált tanulás életszerű, praktikus, a valóságra vonatkoztatott tanulást jelent.
A témaválasztás alapjait a mindennapi problémák, valamint az aktuális és aktualizálható tanulói érdekek alkossák. Ezek a tanulói érdeklődéshez, aktuális érdekeikhez kapcsolódó problémák ugyanakkor szervesen beépülnek, beépíthetők a tervezett hatásrendszerbe (a tervezett tananyagstruktúrákhoz is kapcsolódó hatásrendszerbe, vagyis a tantervi követelmények, elvárások rendszerébe).
4. A projektorientált tanulás többnyire szaktárgyakon túlmutató, több szaktárgy, illetve szaktudomány körébe tartozó egységes, összefüggő, komplex elméleti és gyakorlati munkát jelent.
Ez a tanulás interdiszciplináris megközelítésmódot igényel, ez a tanulás a kutató és felfedező, a játékos és fantáziadús, a kérdezni tudó és kérdezni engedő, a kooperatív és szociális tanulás lehetőségeinek megteremtését követeli meg.
5. A projektorientált tanulás sokszor kifejezetten az iskola falain kívül bonyolódik le, és a legkülönbözőbb anyagok, médiumok, eszközök alkalmazását igényli.
Meg kell teremteni az iskola nyitottságának lehetőségét a különböző közösségek, a város, a távolabbi vidékek felé, fel kell tárni a lehetséges külső tanulási színterek körét.
6. A projektorientált tanulás megváltoztatja a tanár szerepét. A tanár egy személyben tanuló és közreműködő, megfigyelő és közvetítő, valamint partner, tanácsadó és segítő a tanuló és a tanulásban valamilyen módon közreműködő (szak)emberek számára.

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

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

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

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

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

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

Probléma-alapú tanítás (PBL)

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

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

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

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

Metakognitív tanulás (1)

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

A metakognitivitásnak három fő eleme van:

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

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

Metakognitív tanulás (2)

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

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

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

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

Neveléssel kapcsolatos hitek

„A következő állításokról döntse el, hogy mennyire ért velük egyet!
(1, 2, 3, 4 számokkal jelölje egyetértésének mértékét, ahol 1 a „legkevésbé”-t, 4 pedig a „leginkább”-at jelenti.)”

1.	A tanuló személyisége főként a családban alakul, az iskolának igen kis hatása van erre.	1	2	3	4
2.	A tanári hivatás során a pedagógus személyisége, attitűdje meghatározóbb, mint képzettsége.	1	2	3	4
3.	A gyerekeknek biztosított szabadság később visszájára fordulhat.	1	2	3	4
4.	Minden osztálynak hasonló képességű tanulókból kellene állnia.	1	2	3	4
5.	Az iskolának sokkal inkább az együttélés szabályait, mintsem az autonómia képviselőit kellene tanítania a gyerekeknek.	1	2	3	4
6.	Alapvetően az összes gyerek egyforma, a különbségek közöttük csak felületesek.	1	2	3	4
7.	Az a tanár, aki nem hozza versenyhelyzetbe tanítványait, nem ösztönzi eléggé diákjait.	1	2	3	4
8.	A rosszabb szociális környezetből származó gyerekek általában közönyösen reagálnak a rossz jegyekre és a tanári figyelmeztetésre.	1	2	3	4
9.	Az otthonról hozott műveltség erőteljesebben hat a gyermek fejlődésére, mint az iskolában mutatott szorgalma, igyekezete.	1	2	3	4
10.	Fontosabb a gyerekek kreativitását fejleszteni, mintsem a valóság tényeinek tárgyilagos elemzését végezni.	1	2	3	4
11.	Ha eltörölnénk az osztályzást, a diákok nem tanulnának.	1	2	3	4
12.	Tanárnak lenni hivatás, nem lehet akárből jó tanár.	1	2	3	4
13.	Az iskolában először azt kell megtanítani a gyerekeknek, hogy különbséget tegyenek a jó és a rossz között, és csak azután kell bátorítani őket arra, hogy önállóak és kritikusak legyenek.	1	2	3	4
14.	Nem létezik „jobb” vagy „rosszabb” osztály, csak a tanárok jobbak vagy rosszabbak a gyerekekkel való együttműködésben.	1	2	3	4
15.	A gyerek eredendően jó, minden későbbi rossz a nevelés hibáiból származik.	1	2	3	4
16.	A későbbi sikerek elérésében a veleszületett adottságoknak alapvető szerepük van.	1	2	3	4
17.	A nevelésben a büntetés ugyanolyan szükséges, mint a jutalmazás.	1	2	3	4
18.	Az eredményes életvitel szempontjából a tanár egyik fontos feladata a gyerekek önmegvalósításának fejlesztése.	1	2	3	4
19.	A „megértő pedagógia” többnyire kudarcot vall, mert fegyelmezetlenségbe torkoll.	1	2	3	4

Forrás: Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (2001) (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 337-338. o.

Nézetek az értékelésről

„Jellemezze saját osztályzási szokásait, véleményét a következő kérdések segítségével! Karikázza be a megfelelő számot a négyelemű skálán!”

Szigorú tanárnak tartanak.	1	2	3	4	Nem tartanak szigorú tanárnak.
Dolgozatok után gyakran vannak a tanulókkal vitáim a pontozást és a végső jegyet illetően	1	2	3	4	Dolgozatok után soha nincsenek vitáim a pontozást és a végső jegyet illetően.
Általában jó jegyeket adok, mert az a tanulóknak szárnyakat ad.	1	2	3	4	Általában rosszabb jegyeket adok, mert akkor a tanulók megemberelik magukat.
A tanulóknak egyes dolgokat csak vázlatosan kell tudniuk, mást viszont mélyebben.	1	2	3	4	A tanulóknak mindent azonos mélységben kell tudniuk.
Felelősnek érzem magam azért, ha a tanulók gyengébben teljesítenek, biztos, nem mondtam el valamit elég világosan.	1	2	3	4	Nem vagyok felelős azért, ha a tanulók gyengébben teljesítenek, biztos nem tanultak.
Van olyan tanítványom, akinek az segíti a fejlődését, ha átmenetileg egy kicsit engedékeny vagyok vele, másoknál pedig az, ha egy kicsit szigorúbb.	1	2	3	4	A többi gyerekkel szemben igazságtalan, ha egyesekkel másként bánok.
Minden jegy egyformán számít, hiszen mindegyiket a tudására kapta.	1	2	3	4	Az osztályzatok között fontossági különbség van aszerint, hogy mit, mikor és miért kértem számon.
Az új anyagrészek tanítása előtt általában felmérem a tudásukat. Az így „elvesztett” idő megtérül, mert utána gyorsabban tudok velük haladni.	1	2	3	4	Az új anyagrészek előtt nem mérem fel a tudásukat, úgyis kiderülnek a problémák. Elég sokat tanítottam már, tudom, hol lehet baj. Az időt inkább másra használom fel.
Az év végi osztályzatnál akkor vagyok igazságos, ha főleg a jegyekre vagyok tekintettel.	1	2	3	4	Az év végi osztályzásnál akkor vagyok igazságos, ha a tanulóra vagyok tekintettel.
Nem kell mindig, mindent „egyformán” tudni.	1	2	3	4	Amit megtanítottam, azt mindig tudni kell.

Forrás: Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (2001) (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 349-350. o.

7. SZAKMAI FEJLŐDÉS

A tanári fejlődés heurisztikus modellje¹⁵

I. ÚJONC SZINT

»A tanárképzésre adaptálva és a tanítás kutatásából vett példákkal, az öt szakaszos elmélet az **újonc szakasszal** indul.

Ebben a szakaszban a környezet közhelyeit kell megtanulni elkülöníteni, az elvégzendő feladatokat részekre bontani, címkézni és begyakorolni, valamint az újoncnak kontextustól független szabályokra is szüksége van.

Az oktatásban a közhelyek száma négy: *valaki* (általában tanár) tanít *valamit* (matematikát, olvasást, a tanterv valamely részét) *valaki másnak* (általában diákoknak) valamilyen *kontextusban* (általában iskolai osztályteremben vagy iskolában).

Az ehhez a négy közhelyhez kapcsolható gyakorlati tudás széleskörű, és tartalmazza nagy részét annak, amit az újonc tanároknak meg kell tanulniuk. Az újonc tanár megtanulja az olyan kifejezések jelentését, mint magasabb rendű kérdés, megerősítés, tanulási nehézségek. Az újoncok megtanulnak olyan kontextus független szabályokat, mint „dicsérd meg a helyes választ”, „várjál három másodpercet, miután gondolkodtató rendű kérdést tettél fel,” és „soha ne a tanuló személyét bírálj”. Legalább a közhelyek korlátozott megértésére és néhány kontextustól független szabályra szükség van a tanítás elkezdéséhez.

Az újonc viselkedése általában racionális, viszonylag rugalmatlan és igazodni próbál valamely követendő szabályhoz és eljáráshoz. Csak minimális készségeket lehet elvárni egy újonctól a tanítási feladatok terén. Ez a szint a szituációk objektív tényeinek és sajátosságainak tanulási szakasza. Ez a gyakorlatszerzés szintje. Ez az a szint, amelyben a valós gyakorlat a tanuló számára sokkal fontosabbnak látszik, mint a verbális információ, ahogyan ezt tanárjelöltek generációi bizonyítják. A tanárjelöltek és az első éves tanárok általában újoncnak számítanak.«

II. KÖZÉPHALADÓ SZINT

»Sok két-három éve tanító tanár van valószínűleg ebben a **középhasadó**, fontos fejlődési szakaszban. Ez az, amikor a gyakorlat egyesül a szóbeli tudással, amikor az epizodikus és eseti tudás felépül. Jelentőségteljes múltbeli epizódok és esetek nélkül, amellyel a jelen tapasztalatait összekapcsolhatjuk, nem vagyunk biztosak magunkban; nem tudjuk, mit tegyünk, vagy mit ne tegyünk. Az esetek ismerete által a kontextusok közötti hasonlóság felismerhető.

Az oktatásban sokszor megfigyelhetjük, hogy az újoncok és a középhasadók nem tudják, mit tegyenek, amikor egy gyerek megkérdőjelezi a tanári tekintélyt, vagy neurotikusan keresi a tanár figyelmét, vagy dicsekszik a dolgozatban elért ötössel. Az ilyen incidensek gyakoriak a tanításban, de jobban meg lehet érteni őket, amikor másodszorra vagy harmadszorra történnek. Az eseti tudás – minden ilyen típusú incidensből tanulva – a szaktudás alapjának tűnik a klinikai személyzet körében, például az orvosoknál, de az autószerelőknél, a tanároknál és más hasonló foglalkozásúaknál is.

¹⁵ Forrás: Berliner C. David (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. Pedagógusképzés, 2, 71-92. o. (részletek)

Az eseti tudás része a gyakorlati tudásnak, amelyet a tanároknak el kell sajátítani. A gyakorlati tudás a fejlődés második szakaszában kezd lerakódni, és a tanár lassan sajátítja el karrierje során. A gyakorlati tudás az, nem pedig az elméletek vagy a könyvek, amelyek a tanárok tantermi viselkedésének legnagyobb hányadát vezérlik.

A gyakorlati tudás két fontos jellemzője az, hogy cselekvésközpontú a tudás és, hogy általában, mások közvetlen segítsége nélkül sajátítjuk el. Ez az, amit néha a „gyakorlat bölcsességének” neveznek. Ez a bölcsesség olyan tanítási tapasztalatokból származik, amelyek egyszerre pozitívak és negatívak. Ami fontos, hogy a középhaladók tapasztalataikon – eseteken, incidenseken, sikereiken és hibáikon – elgondolkoznak, és valami módon hasznosítják azokat saját tanítási gyakorlatukban.

A tanárok gyakorlati tudásának az a harmadik jellemzője, hogy személy- és kontextus függő, olyan készségeket biztosít a tanárok számára, amelyekkel sikereket érhetnek el a saját tanítási kontextusukban. Amint a szakértőké általában, a tanárok gyakorlati tudása is szituatív tudás. Egy utolsó jellemző, amit észre kell vennünk a gyakorlati tudás felépítésében az, hogy az gyakran implicit vagy hallgatólagos. A tanárok ezért nem mindig képesek világosan kifejezni gyakorlati tudásukat. Emiatt a gyakorlattal rendelkező tanároknak nehezebb dolga van, mint más gyakorlott szakértőknek, amikor meg akarják osztani tudásukat az újoncokkal.«

III. KOMPETENS SZINT

»Ebben a harmadik, **kompetens** szakaszban, ahol a további tapasztalat és a motiváció lehetővé teszi a legtöbb középhaladónak, hogy kompetens szakemberré váljon az érdeklődési területén – legyen az ápolás, egy repülő irányítása, autóvezetés vagy tanítás. Nem minden középhaladó éri el ezt a szintet. Bizonyíték van arra, hogy néhány tanár „megreked” egy kevésbé kompetens szakmai szinten.

Mindazonáltal azt hisszük, hogy sok három, négy és öt éve tanító tanár, valamint a nagyobb gyakorlattal rendelkező tanárok, elérnek egy olyan szakmai szintet, amelyet kompetensnek tekinthetünk.

Két megkülönböztető jellemzője van egy kompetens szakembernek. Először, tudatosan kiválasztja, hogy mit fog tenni. Prioritásokat határoz, meg és tervek mellett dönt. Racionális céljai vannak, és ésszerű eszközöket választ a fejében lévő célok eléréséhez. Másodsor, mialatt képességeit alakítja, el tudja dönteni, mi fontos és mi nem. Tapasztalataiból tudja, hogy mire figyeljenek, és mit hagyjanak figyelmen kívül. Ez a szakasz az, amelyben a tanárok felhagynak az időzítési hibákkal (egy tevékenységbe rossz időben avatkoznak bele), és már nem követnek el kiválasztási hibákat (a nem megfelelő tanuló kiválasztása egy feladatra, vagy a kezdeményező megnevezése egy osztálytermi konfliktus esetén). Ez az, amikor a tanárok elsajátítják a tanulási folyamat ésszerű irányítását, olyan oktatási döntésekkel kapcsolatban, mint például mikor maradjanak egy téma mellett és mikor haladjanak tovább, az egyedi tanítási kontextus és különösen a tanulók jellemzői alapján.

Mivel személyesebben irányítják a körülöttük zajló eseményeket, saját terveiket követve, a tanárok a kompetens szakaszban hajlamosak több felelősséget érezni azért, ami történik. De a kompetens előadó még nem elég gyors, folyékony vagy rugalmas a viselkedésében. Ezek a szaktudás fejlődésében az utolsó két szakasz jellemzői.«

IV. JÁRTAS SZINT

»A **jártas szint** a negyedik szakasza a fejlődésnek. Körülbelül úgy öt év tapasztalat után a tanárok egy kis száma halad a kompetencián túl, a fejlődés jártas szakaszába. Ez az a szakasz, amelyben az intuíció és a know-how kiemelkedővé válik. Semmi rejtélyes dolog nincs ezek mögött a kifejezések mögött. Gondoljunk csak a tánc tanulására. A tanulási folyamat egy pontján az egyének már nem számolják a lépéseiket, amikor tartják a ritmust. Egyszerűen inkább „intuitív” érzést fejlesztenek ki a zenére. A tanárok sem mások.

Továbbá, a jártas személynek a felhalmozott tapasztalatok gazdagságából teljes körű rálátása származik a szituációra, amivel szembekerül. Felismerik az események közötti hasonlóságot, amelyeket az újoncok nem vesznek észre. Ez a tapasztalat hozadéka. A jártas tanár észreveheti, tudatos erőfeszítés nélkül, hogy a mai matematika óra ugyanabból az okból fenekük meg, amiért a múlt heti helyesírási óra „robbant le”. Egy magasabb szintű mintafelismerés zajlik, megértik az eltérő események közötti hasonlóságokat. A teljes körű mintafelismerés lehetővé teszi a jártas tanár számára, hogy pontosabban megjósolja a tantermi eseményeket. Az újonchoz képest meg tudják mondani, hogy egy tanuló mikor kezdhet színészkedni, mikor kezd az osztály unatkozni, vagy mikor zavarodottak vagy izgatottak a diákjaik. Ezek a tanárok úgy olvassák a tantermi mintákat, mint ahogyan a légi irányítók olvasni tudják a repülő helyzetét a radar képernyőjén. Gazdag eseti ismeretük hatással lehet azokra a problémákra, amelyekkel találkozunk, vagy amelyeket megjósolnak. A jártas előadó, azonban, mialatt intuitív a mintafelismerésben, ugyanakkor analitikus és racionális annak eldöntésében, hogy mit tegyen.«

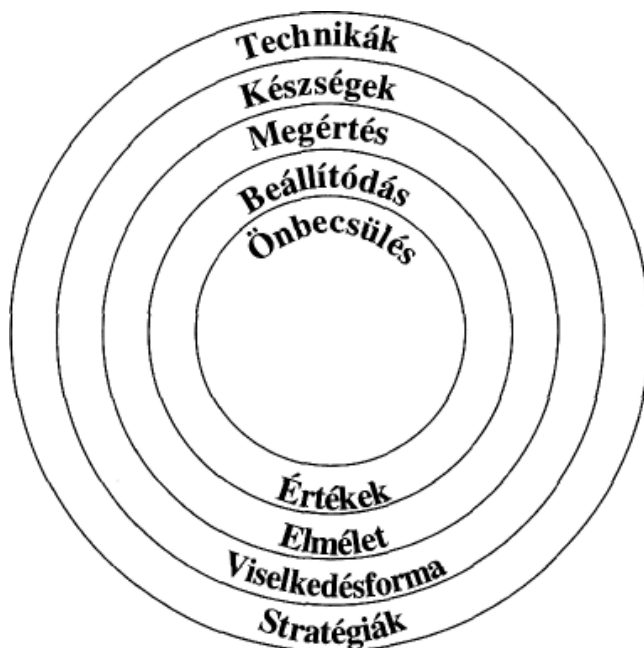
V. SZAKÉRTŐ SZINT

»Ha az újonc megfontolt, a középhaladó éleslátó, a kompetens előadó racionális, és a jártas előadó intuitív, akkor a szakértőt sokszor nem-racionálisnak tekinthetjük. A szakértők a helyzetet egyrészt intuitív módon ragadják meg, másrészt érzékelik a nem-analitikus és nem-akaratlagos módokat, amelyek alapján megadják a megfelelő választ. Gördülékeny, folyékony teljesítményt nyújtanak, mint mi mindannyian, amikor már nem kell keresgelnünk a szavakat beszéd közben, vagy azon gondolkodni, hogy hova tegyük a lábunkat járás közben. Egyszerűen csak beszélünk és sétálunk látszólag erőfeszítés nélkül. A szakértő korcsolyázó, nem kevésbé, mint a szakértő tanár a tantermi előadás során, látszólag tudja, hol legyen, vagy mit tegyen a megfelelő időpontban.

A szakértők minőségileg más módon vesznek részt az eseményekben, mint az újoncok vagy a kompetens előadók. Ők jobban hasonlítanak az autóversenyzőre vagy a vadászpilótára, akik arról beszélnek, hogy egyik lesznek a gépükkel, vagy a fizika tanárral, aki arról számol be, hogy az óra olyan szépen haladt előre, hogy neki nem is kellett igazán tanítania. A szakértők nem tudatosan választják ki, hogy mire figyeljenek és mire nem. Megerőltetés nélkül cselekszenek, gördülékenyen, és ez bizonyos értelemben nem-racionális, mert nem lehet könnyen deduktív vagy analitikus viselkedésként leírni. Bár a racionális megszokott jelentésén túl mutat, mivel sem számítás vagy megfontolás nincs benne, a szakértő viselkedése bizonyosan nem irracionális.

A szakértők olyan dolgokat tesznek, amelyek működnek, és ezáltal, mivel a dolgok akadály nélkül haladnak, a szakértők nem problémákat oldanak meg, vagy döntéseket hoznak ezeknek a kifejezéseknek a megszokott értelmében. Ők, ahogyan ezt néha megfogalmazzák „az árral haladnak”. Amikor anomáliák lépnek fel, amikor a dolgok nem a tervek szerint alakulnak, vagy valami atipikusnak érzékelnek, tudatos analitikus folyamatokat alkalmaznak a helyzetre. De amikor a dolgok simán mennek, a szakértők ritkán gondolkodnak el saját teljesítményükön.«

„Hagymahéj” diagram¹⁶: A tanárok gondolkodását és gyakorlatát meghatározó „rétegek”



Önbecsülés

„Alapvető elégedettség azokkal, akikkel vagyunk
Legyünk nyitottak saját szakmai tanulásunk iránt – eszmék iránt, vélemények iránt
Éljünk békében önmagunkkal
Legyünk büszkék teljesítményünkre
Örömmel beszéljünk erősségeinkről és gyengeségeinkről...

Beállítódás/értékek

Bizzunk abban, hogy a diákok megtanulnak jól viselkedni
Bizzunk benne, hogy (mélyen) minden diák a legjobbat akarja kihozni magából
Bizzunk benne, hogy a diákok képesek bölcs döntéseket hozni tanulásukkal kapcsolatban...

Elmélet/megértés

Az intelligencia modern szemlélete (Howe, Gardner)
Tanulási stílus-kutatások (Gregorc, VAK, Honey & Mumford, Butler stb.)
Pszichológiai iskolák (humanista (Maslow), behaviorista (Skinner), kognitív-fejlesztő (Piaget)...

Viselkedés/készségek

Alkalmazzunk különböző fajtájú csoportmunkát
Használjuk a „felelősség nyelvezetét”
Tudjuk, mikor avatkozunk be
Rugalmasság és természetesség - tudjuk, hogyan váltsunk taktikát, ha valami nem működik
Tudjuk, hogyan alkossunk differenciált tanulási célokat...

Stratégiák/technikák

Legyen gyakorlati ötletekből álló eszköztárunk – sok-sok tanulási stratégia a kezünk ügyében
Alkalmazzunk sokféle differenciálási módszert
Ajánljunk fel tanulási stratégiaválasztási lehetőséget a diákoknak
Használjunk kutatásokra épülő feladatokat...”

¹⁶ Forrás: Paul, Ginnis: Tanítási és tanulási receptkönyv. Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei. Pécsi Direkt Kft. Alexandra Kiadó, Pécs, 2007, 342-343. o. (részletek)

Felelősség a saját fejlődésért¹⁷

»Azok számára, akikben megvan a szakmai fejlődés iránti igény, kétfajta tudatosság elengedhetetlen. Először is annak tudatosítása, **mire van lehetőség** a tanítás és a tanulás világában, másrészt **saját jelenlegi gyakorlatuk** tudatosítása. Ebben a sorrendben következnek: első a jövőendő lehetőségek köre, mivel az igazi fejlődést általában úgy húzzák, nem hátulról tolják. Sokkal izgalmasabb és ösztönzőbb, ha a jövőendő távlatokkal és javításokkal foglalkozunk, mint ha a jelen valóságán és korlátain elmélkedünk.

Ez az előrettekintő hozzáállás meglehetősen különbözik attól a hiányosságra épülőtől, amely először megkeresi, mi a hiba a jelenlegi teljesítménnyel, aztán meghatározza a gyógymódot. Az adott tanítási gyakorlat becsületes és következetes értékelése alapvető ugyan, de leginkább akkor működik, ha adatokat szolgáltat az eljárásnak, és nem vezérli azt.

Ilyen szemlélettel a **saját szakmai fejlődésünk** megszervezésének folyamata **hat lépésre tagolódik**.

Az egész eljárás **két alapelven** nyugszik, s a legtöbb tanár esetében mindkettő igaz:

- Nem akarunk tanárként egy helyben topogni, és nem kell meggyőzni bennünket arról, hogy a fejlődés jót tesz nekünk.
- Jó és bölcs megítélői vagyunk saját igényeinknek, így azokat nem másoknak kell megszabnia számunkra, és szakemberként a legjobbat akarjuk a diákjainknak, önmagunknak és az iskolánknak.

Így ez az **átvilágítási eszköz** vagy **ellenőrzési szempontlista** a szakmai fejlődés olyan tanárközpontú megközelítésére épül, amely... arra szólítja fel a tanárokat, hogy vállalják a **felelősséget saját fejlődésükért**. Ez a megközelítésmód hathatós példát nyújt a diákok számára, erőteljes üzenetet közvetít, azt sugallja, hogy **mindenki ugyanabban a tanulási csónakban ül**, és jelzi, hogy az iskola valóban a tanulást szolgáló intézmény.«

A hatlépéses folyamat

1. lépés: Mit lehet?

»Az első lépésben alakítsuk ki **saját elgondolásunkat** a fejlődésről, és ne vegyük át feltétel nélkül valaki más nézetét arról, mit tegyünk. Nézzünk körül elgondolásokat keresve, legyünk nyitottak a tanításban és tanulásban nyíló új lehetőségek iránt, hagyjuk, hadd táguljon tudásunk, szemhatárunk.

- Olvassunk a tanításról és tanulásról szóló korszerű műveket.
- Vegyünk részt érdekes gyakorlati és elméleti kérdésekről szóló tanfolyamokon.
- Keresgessünk az Interneten eredeti oktatási ötletek, kutatási eredmények és újítások után.
- Beszélgessünk olyan szakemberekkel, akiket tisztelünk, vagy figyeljük meg őket.
- Kérjük meg kollégáinkat, hogy beszéljenek saját törekvéseikről és merész ötleteikről.
- Engedjük, hogy az iskola vagy a munkaközösség tanítási és tanulási irányelvei megtermékenyítsék gondolkodásunkat.
- Kérjük meg egy olyan kollégát, aki megalapozott ismeretekkel rendelkezik, és jól tanít, hogy figyelje meg a tanításunkat, majd jelezze azokat a területeket, amelyeket hiányosságként érzékelt, s amelyek a fejlődés lehetséges területei lehetnek.«

¹⁷ Forrás: Ginnis, Paul (2007): Tanítási és tanulási receptkönyv. Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei. Pécsi Direkt Kft. Alexandra Kiadó, Pécs, 340-346. o. (részletek)

2. lépés: Mi a célom?

»Miután hozzáfogtunk beállítódásainknak és a diákjaink igényeinek megfelelő meghatározásához és elvárásaink kialakításához, hasznos lehet, ha elbeszélgetünk egy más és gyakorlott kollégával. Ő lehet szakmai vezetőnk, választott mentorunk vagy kritikus barát. Neki az a szerepe, hogy **segítsen tisztázni törekvéseinket**. Ezen a szinten fontos az, hogy a célra és ne az útra összpontosítsunk; arra, hová tartunk, ahelyett, hogy miként jutunk oda.

Tegyük megfoghatóvá a célt! Kérdezzük meg magunktól: „Mit teszek majd másként, amikor megvalósítom a célomat?” „Mit fogok mondani, hogyan viselkednek majd a diákjaim, mit láthat az osztályba jövő látogató?” Ha segít, csukjuk be a szemünket, és pörgessük le filmként a fejünkben, vagy lássuk fényképsorozatként. Ez a víziónk. Fogalmazzuk meg írásban is! Fontos, hogy ne felületesen végezzük ezt. Egy személyes elképzelés, amely világosan megfogalmazott és mélyen belénk ivódott, erősen kitart. Olyan zűrös időközön is átragyog, amikor az emberek többsége csak sürgető feladatok közt tévelyeg.«

3. lépés: Hol tartok éppen?

»A következő lépés az, hogy a célunk irányába tett, megvalósítható lépéseket határozzuk meg: hogyan jutok oda? Ez akkor a legsikeresebb, ha becsületes és következetes képet alakítunk ki arról, **milyen a jelenlegi tanításunk**.

Ehhez különféle forrásokra támaszkodhatunk:

- Kérjünk meg egy kollégát, hogy figyelje meg a tanításunkat, és az elképzelésünk alapján felállított szempontok szerint véleményezze. A szempontokat mi határozzuk meg.
- Vetessük föl videóra a tanításunkat, és nézzük meg a felvételt otthon. Hasonlítsuk össze azt, amit látunk, azzal, amilyenek lenni szeretnénk.
- Kérjük meg a diákokat, hogy mondjanak véleményt olyan kérdésekről, amelyeket az elképzelésünk alapján határozzuk meg.
- Kérjünk fel véleményalkotásra olyan kollégákat, akik jól ismernek bennünket, kérdezzük meg a szülőket, tájékozódjunk az adott területen megfigyelhető teljesítményünkről.
- Vegyük figyelembe az iskolai/munkaközösségi/csoportfejlődési terveket – jelenlegi gyakorlatunk mennyire fedi ezeket a szándékokat?«

4. lépés: Milyen lépéseket kell tennem? – I. rész

»Most, hogy világos elképzeléssel rendelkezünk arról, hova akarunk eljutni, és éppoly tiszta képünk van arról, hol tartunk, abban a helyzetben vagyunk, hogy mérlegelhetjük a szakmai fejlődési terveket.

Az alábbi hagymahéj diagram célja, hogy segítsen ebben. Azt jelzi, hogy minden tanárban olyan tevékenységgrétegek találhatóak, amelyek együttese határozza meg az egyén gyakorlatát. A kívánatos fejlődés megalapozottsága, ami annyit jelent, hogy fenntarthatóvá válik, általában több rétegben bekövetkező változásokat igényel.

A „hagymahéj” diagram olyan eszközt ad a kezünkbe, amellyel feltérképezhetjük ezeket a változásokat és értékelési stratégiákat, valamint a megvalósításukhoz szükséges időt és forrásokat.

Ha a változások csak a felületen – a módszerekben – jelennek meg, a fejlődés általában rövid életű lesz. Ez a legvonzóbb és a legkönnyebben megközelíthető réteg, mert a legtöbb tanár szomjúhozik a gyakorlati tanácsokra.

Ha azonban az új módszereket nem támasztja alá elegendő (al-)készség vagy annak világos megértése, miért kell ezeket a módszereket alkalmazni, akkor az alábbi három dolog valamelyike történik:

- először is a módszer csődöt mond, mert a tanár nem eléggé képzett. Ebben az esetben a módszerrel felhagy, és az egész elgondolást is elveti – „Megpróbáltam, de nem jött be”.
- Másfelől a módszerek sikerülnek, de kiapadnak. Egy idő után szükség van új módszerekre, de a megértés nem elegendő új eljárás kialakításához, és így a fejlődés megáll.
- Harmadszor, miután az újdonság ereje megkopik, a tanár visszatér a szabványtípushoz. A mélyen rögzült beállítódások és értékek erős hatást gyakorolnak a viselkedésre, és hajlamosak arra, hogy visszahúzzák a személyt a téves gyakorlathoz.

A fenntartható új módszerek megvalósítása érdekében épp ezért döntő, hogy őszintén áttekintsük, milyen formai és milyen tartalmi változtatásokat kell tennünk. Miután összeállítottuk ezt a menetrendet, és felmértük, mire van szükségünk céljaink eléréséhez, a stratégia kérdése kerül előtérbe.«

4. lépés: Milyen lépéseket kell tennem? – II. rész

»Hogyan kerüljön sor ezekre a fejleményekre? Hogyan tanuljunk meg új módszereket? Olvasás révén? Ha igen, mely könyvekből? Megfigyeléssel? Ha igen, kit figyeljünk meg? Vagy van videó? Hogyan fejlesszük a készséget? Esetleg a kollégákkal való megbeszéléssel, amit próba-tévedés módszer követ, majd egy bizalmas barátot kérjünk föl hospitálásra, aki már értője az efféle dolgoknak? Mi a helyzet az új tudásanyaggal? Van erről tanfolyam? Ami a beállítódásokat és az értékeket illeti, ezeket nehezebb megváltoztatni. Itt az önmagunk rábeszélése, a beszélgetés, az elgondolkodás, az olvasás, a nyíltszívűség és az akarat a szükséges alkotóelemek.

Az önbecsülés mélyen fekvő ügy. Ez önmagunk elfogadását igényli, és arra is szükség lehet, hogy egy kellően bölcs és érzékeny személy tanácsadói segítségét kérjük. Az intézmény magatartásformái ugyancsak közvetlenül hatnak önbecsülésünkre, így fontos lehet tisztázni az idősebb kollégákkal, hogy mennyi támogatást nyújtanak, ha kudarcot vallunk.

Nem nehéz belátni, hogyan állnak egymással kapcsolatban ezek a fejlődési rétegek vagy zónák. A tanulási stílusok új keletű megértése például újfajta tudatosságot teremt, amely megváltoztatja a régi beállítódásokat. Az új készségek lehetővé teszik az új módszerek sikeres megvalósítását, amely növeli az önbizalmat, és ezáltal fokozza az önbecsülést. És így tovább.

Íme azon lehetséges kiinduló stratégiák listája, amelyek segíthetik kitűzött céljaink megvalósítását:

- Felső zsebünkbe helyezett diktafonnal vagy hajtókánkra tűzött mikrofonnal vegyük hangszalagra a tanításunkat.
- Tervezzük meg az órát olyan kollégával, aki eltérő nézetekkel/stílussal/tapasztalatokkal rendelkezik.
- Tanítsunk együtt olyan kollégával, akinek a választott területen több tapasztalata van.
- A közösen tartott órákat beszéljük meg a kollégával.
- Ismételjük meg a fentieket egy másik iskola tanárával.
- A különböző munkaközösségek cseréljék ki tapasztalataikat a bevált eljárások terén.

- Írjunk új tananyagot, készítsünk audiovizuális vagy számítógépes forrásokat, amelyek új szakismereteket követelnek.
- Irányelvek kialakításához vagy javaslatok készítéséhez az iskola nevében vállaljunk kutatást.
- Figyeljünk meg tapasztalt kollégákat saját iskolánkban vagy más iskolákban is.
- Egy bizalmas kollégánkat kérjük fel mentori szerepre.
- Olvassunk könyveket a témához.
- Nézzük meg a kereskedelmi forgalomban kapható új tananyagokat, tankönyveket, vizuális segédleteket, csomagokat.
- Nézzünk meg más iskolákban készített és alkalmazott anyagokat.
- Vegyünk részt tanfolyamon.
- Jelentkezzünk felsőoktatási képzésre.
- Rögzítsük videóra a tanításunkat, és beszéljük meg egy kritikus barátunkkal.

Miután a stratégiákat és forrásokat meghatároztuk, egyszerűen rendeljünk melléjük határidőket.«

5. lépés: Hogyan írjunk magunk számára fejlődési tervet?

»Lehetőség nyílik arra, hogy e stratégiák némelyikét minden teketória nélkül magunk valósítsuk meg. Másoknak pénzbeli (könyvekre, tanfolyamokra, anyagokra fordítandó), időbeli (megfigyelésre, visszajelzésre, megbeszélésre, látogatásra, tervezésre fordítandó) vagy személyi (konzulens, a megfelelő kolléga, tanácsadó, mentor) támogatásra van szükségük. Ezeket a forrásokat az intézmény biztosítja.

Ezen túlmenően az intézmény tagjaként felelősséggel tartozunk a közös fejlesztési célkitűzések megvalósításáért is. Ezeket esetleg az iskolai, a munkaközösségi vagy az azonos évfolyamon tanító tanárok közösségének a fejlesztési tervei fogalmazzák meg. Így az utolsó lépés az, hogy személyes törekvéseinket összevetjük ezekkel a programokkal, és így készítjük el a személyes fejlődési tervet. Talán éppen a munkaközösség-vezető az az ember, aki legtöbbet segíthet. Ő ismer bennünket, és az intézményi tervekkel is tisztában van.

A hab a tortán természetesen a nyomon követési részletek megadása. Honnét tudjuk meg mi magunk és az iskola, hogy elértük a célunkat? Az egész órás megfigyelés mellett más módszerek is vannak. Például:

- Írjunk rövid jelentést a haladásunkról a munkaközösség-vezetőknek és a mentorunknak.
- Tartsunk rövid bemutatót a munkaközösségi vagy tantestületi értekezleten.
- Készítsünk hang- vagy videofelvételt.
- Töltessünk ki kérdőívet a diákokkal.
- Kérjük meg munkaközösség-vezetőnket vagy mentorunkat, hogy egyénileg vagy kis csoportban folytassanak beszélgetést a diákokkal.
- Kérjük meg munkaközösség-vezetőnket, mentorunkat vagy egy kritikus barátunkat, hogy ugorjanak be az órák döntő pillanataiban.
- Tartsunk havonta munkaebédet munkaközösség-vezetőnkkel vagy mentorunkkal.«

6. lépés: Lássunk neki!

»Sok szerencsét!«

