

PTE Központi Könyvtár

E 21148

Bárdossy Ildikó
Dudás Margit

A tanulás
tervezése és értékelése

BÁRDOSSY ILDIKÓ
DUDÁS MARGIT

A TANULÁS
TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE

TANULÁSI/TANÍTÁSI PROGRAM
OKTATÓK ÉS
TANÁR SZAKOS HALLGATÓK
SZÁMÁRA

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCÉSZETTUDOMÁNYI KAR
PÉCS, 2010

A kötet megjelenését
az **Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.**
támogatása tette lehetővé

Lektorálta:
Kovátsné Németh Mária

© Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, 2010
© Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2010

A kiadásért felel:
Fischer Ferenc
a BTK dékánja

Borítóterv:
Tóth István

Nyomdai munka:
Kódex Nyomda Pécs

ISBN 978-963-642-317-9

TARTALOMJEGYZÉK

A tanulás tervezése és értékelése program koncepcionális kerete.....	5
A program célja, lehetséges tantervi helye.....	5
Tevékenységek, módszerek.....	6
A program műfaja – nyitott curriculum.....	8
Kompetencia alapú program.....	9
A program felépítése és működése.....	10
A tanulás tervezése és értékelése I.....	13
1. Tanulási egység, 1. témakör – Bemutatkozás, ismerkedés, a kurzus programjának közös megtervezése.....	15
Bemutatkozás és ismerkedés.....	16
„A tanulás tervezése és értékelése” program makrostruktúrája (témakörei és időkeretei), teljesítési követelményei.....	17
A saját tanulási célok átgondolása és a tanulás megtervezése.....	23
Az 1. témakör tanulásfolyamatának értékelése.....	25
2. Tanulási egység, 2. témakör - A tanulás tervezésének és értékelésének személyes kontextusa: tanári professzió, szakmaiság.....	27
A tanári professzió.....	28
Saját szakmaiság, tapasztalatok, kompetenciák.....	31
A 2. témakör tanulásfolyamatának értékelése.....	35
3. Tanulási egység, 3. témakör – A tanulás tervezésének és értékelésének intézményi kontextusa: az iskola mint tanulási környezet.....	39
Az iskolák világa – iskolai „életvilágok”.....	40
Az iskolák munkáját szabályozó dokumentumok.....	49
A 3. témakör tanulásfolyamatának értékelése.....	52
4. Tanulási egység, 4. témakör – A(z iskolai) tanulás megközelítései.....	53
Tanulás, tanulásfejlesztés, tanulássegítés.....	54
A saját tanulásfolyamat.....	70
A 4. témakör tanulásfolyamatának értékelése.....	80
5. Tanulási egység, 5. témakör – Tervezés-interpretációk.....	81
Tervezés és döntés.....	82
Tantervezés és iskola.....	87
A saját tanulás/tanítás tervezése.....	90
Az 5. témakör tanulásfolyamatának értékelése.....	114
6. Tanulási egység, 6. témakör – A tanulás (ön)értékelése.....	115
A tanulás/tanítás (ön)értékelése.....	116
A folyamatorientált értékelés.....	119
Az (ön)értékelés eszközei.....	130
A 6. témakör tanulásfolyamatának értékelése.....	146
7. Tanulási egység, 7. témakör – A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus zárása és értékelése.....	147
A saját tanulási folyamat (ön)értékelése.....	148
„A tanulás tervezése és értékelése I.” kurzus zárása és értékelése.....	151

A tanulás tervezése és értékelése II.....	153
1. Tanulási egység – a kurzus programjának, 1-7. témaköreinek elsődleges, áttekintő, a további önálló tevékenységet orientáló megközelítése.....	155
1. témakör:	
Személyes/szakmai bemutatkozás, a gyakorlati szintek bemutatása.....	156
Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat és a kísérő szeminárium(ok) kapcsolatának áttekintése.....	157
„A tanulás tervezése és értékelése II.” program áttekintése (témakörök, időkeretek, teljesítési követelmények).....	159
2. témakör: A tanári professzió, saját szakmaiság a gyakorlatban, kapcsolódó saját tanulási célok, adekvát tevékenységek.....	163
3. témakör: Az iskola világa és valósága, kapcsolódó saját tanulási célok, adekvát tevékenységek.....	168
4. témakör: Az iskolai tanulás, kapcsolódó saját tanulási célok, adekvát tevékenységek.....	173
5. témakör: Tervezőmunka a gyakorlatban, kapcsolódó saját tanulási célok, adekvát tevékenységek.....	178
6. témakör: Értékelés a gyakorlatban, kapcsolódó saját tanulási célok, adekvát tevékenységek.....	180
7. témakör: A kurzus zárásának és értékelésének megtervezése.....	184
2. Tanulási egység – a 2-4. témakörökhöz kapcsolódó egyéni hallgatói aktivitások, elvégzett és dokumentált tevékenységek eredményeinek közzététele, megbeszélése.....	185
A tanári professzió, saját szakmaiság a gyakorlatban témakörhöz kapcsolódó egyéni feladatmegoldás közzététele.....	186
Az iskola világa és valósága témakörhöz kapcsolódó egyéni feladatmegoldás közzététele.....	188
Az iskolai tanulás témakörhöz kapcsolódó egyéni feladatmegoldás közzététele.....	189
3. Tanulási egység – az 5-7. témakörökhöz kapcsolódó egyéni hallgatói aktivitások, elvégzett és dokumentált tevékenységek eredményeinek közzététele, megbeszélése.....	191
Tervezőmunka a gyakorlatban témakörhöz kapcsolódó egyéni feladatmegoldás közzététele.....	192
Értékelés a gyakorlatban témakörhöz kapcsolódó egyéni feladatmegoldás közzététele.....	194
A kurzus zárása és értékelése témakörhöz kapcsolódó egyéni feladatmegoldás közzététele.....	195
A kurzus zárása és értékelése.....	196
Függelék – Interaktív és reflektív tanulási technikák a kritikai gondolkodás fejlesztésére.....	197

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE PROGRAM KONCEPCIONÁLIS KERETE

A PROGRAM CÉLJA, LEHETSÉGES TANTERVI HELYE

„A tanulás tervezése és értékelése” program célja, hogy a mesterképzésben alakuló/formálódó saját tanári filozófia, valamint a tanári szakértelem vonatkozó területeinek mozgósítására, megerősítésére, szükség szerinti alakítására és az iskolai, tanulási, tanulásfejlesztési gyakorlatban való megvalósítás segítésére nyújtson támogató tanulási környezetet.

Javasolható, hogy a tanárképzési folyamat második felében, a pedagógiai és pszichológiai törzstárgyak tanulását követően, két félévben, félévenként 30-30 órában kerüljön sor a program megvalósítására. Az első 30 óra: **A tanulás tervezése és értékelése I.** kurzus a mesterszintű tanárképzés **4. félévében**, szemináriumi (speciálkollégium, szakdolgozati szeminárium, stb.) formában történhet. A második 30 óra: **A tanulás tervezése és értékelése II.** kurzus pedig az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat félévében, a gyakorlatot kísérő szemináriumként jelenhet meg. Így lehetőség adódik a tanári szakértelem/gondolkodás és a tanári gyakorlat egymáshoz kapcsolódásának, összefüggéseinek megismerésére és alakítására. A program, vagy annak egyes tanulási egységei, témái a tanítóképzésben is felhasználhatók.

A program célját, tematikáját és módszertani repertoárját az alábbi **alapelvek** fogják össze:

- az elméleti (diszciplináris) és a gyakorlati tudás integratív kezelése, professzionális összekapcsolása a pedagógiai praxisban;
- intézményközpontú és személyközpontú szemlélet megjelenítése;
- a tanulás/tanítás elméleti (diszciplinárisan alapozott) és gyakorlati (szakma- és fejlesztésorientált) kérdéseinek integratív kezelése;
- a hallgatók produktív (alkotó) részvétele a feladatok, problémahelyzetek megoldásában;
- a reflektivitás és önreflektivitás;
- az elsajátított szakmai kompetenciák mozgósítása és fejlesztése.

TEVÉKENYSÉGEK, MÓDSZEREK

A programban értelmezett és szervezett tanulás előnyben részesíti az egyéni, a páros, és kiscsoportos munkaformákat, az **együttműködésen alapuló** (kooperatív) tanulást, a **projekttanulás** elemeit, épít a **metakognitív tanulás** mozgósítására is.

A tanulásban/tanításban tervezett eljárások, **technikák** sorában vannak olyanok, amelyek a hallgatók előzetes tudásának előhívására, amelyek a saját tudás aktív, felelős megalkotására, amelyek az új tudás szerves beépülésére, „lehorgonyzására”¹, alkotó felhasználására szolgálnak. Szerepe van az értő olvasás és a kreatív írás fejlesztésének, az információgyűjtést és -elrendezést szolgáló grafikai szervezők alkalmazásának, az előfeltevések, kritikai kérdésfelvetések megfogalmazására ösztönző technikáknak, a tanulási folyamat tervezésre és -értékelésre is szolgáló eljárásoknak, a vélemények megfogalmazására, megosztására, az állítások érvekkel való alátámasztására bátorító vitatechnikáknak.

A tanulótervezés, tanulószervezés és a tanulás értékelése során fontos, hogy ne csak a tanulás végtermékére koncentráljunk, de hangsúlyt fektessünk azokra a **tanulási folyamatokra** is, melyek során az egyéni és kiscsoportos tanulási produktumok, eredmények, végtermékek létrejönnek.

A program megvalósításában alapvető szempont az **interaktív és reflektív tanulás**² megvalósítása, mert így lehet eredményes a témát kibontó problémák, fogalmak, módszerek, technikák, stb. megtapasztalásának, megragadásának, megértésének és megoldásának teljes folyamata.

A program **első 30 órája** egyetemi szeminárium keretében, a korábban tanultak **témaadekvát szintézisére** fókuszálva valósul meg. A **második 30 órában**, az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat fél évében zajló **kísérő szemináriumon** különös hangsúlyt kap a hallgatók – szakmai gyakorlatához kapcsolódó – személyes szakmai tapasztalatainak, eredményeinek, feladat- és problémamegoldásainak feltárása, feldolgozása, (ön)reflektív értelmezése, elemzése; a szakmai kommunikáció és kooperáció szabályai szerinti megosztása a hallgatótársakkal és a szemináriumot vezető oktatóval. Itt kerül sor az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálásának, a tanári portfólió aktuális készlet állapotaának prezentálására, megvitatására, a hallgatók folyamat tervezési és folyamatértékelési kompetenciáinak mozgósítására.

A programot „**nyitott curriculumként**” tételezzük. Kidolgozottsága és alternatív megoldási javaslatai kellő alapot nyújthatnak a felhasználók igényeihez, körülményeihez való adaptációra, a különböző intézmények képzési programjaiba való alkotó beépítésre, a felhasználók (oktatók és hallgatók) kompetenciáinak, döntési szabadságának és felelősségének mozgósítására.

Az alábbiakban néhány – a tanulási/tanítási folyamat szempontjából is mérvadó – **módszertani jelentőségű elem** kiemelésére szorítkozunk.

Együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás

Ez a tanulási mód olyan tanulási szituációkban működőképes, amikor a hallgatók párokban vagy kiscsoportokban együttműködnek, közös feladatot, problémát oldanak meg, közös témát kutatnak, közös értelmezések, „jelentésteremtések” alapján hoznak létre új gondolatokat, alkotnak produktumokat. A tanulási folyamatot a kapott, vállalt, és/vagy választott feladatok

¹ A lehorgonyzás lényegességéről, jelentőségéről ld. Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 52-62. o.

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

iniciálják, s a hallgatók együttműködést célzó interakciói működtetik. E tanulás fontos alapelvei a szemtől-szembeni kommunikáció, a kölcsönös függőség, a megosztott felelősség, az egyéni számonkérhetőség, a szociális képességek elemi megléte.

Írás folyamatalapú megközelítése

E megközelítmódhoz kapcsolódó technikák az írásfolyamat saját élményű kipróbálására, a saját hang, mondanivaló megtalálására ösztönzik a hallgatókat. Az írásfolyamat nyomon követése, megértése aktívabb megfigyelővé teheti a hallgatókat, javíthatja olvasási képességeiket is, mivel abban támogatja őket, hogy „íróként olvassanak” (hogy jobban megértsék, „hogyan áll össze a szöveg”). Kiterjesztheti figyelmüket társaik élményeire is, az írás folyamatával és a kész írásművel kapcsolatban.

Olvasás folyamatalapú megközelítése

E megközelítéshez kapcsolódó olvasási, szöveg-feldolgozási technikák abban támogatják a hallgatót, hogy az olvasással, a szöveggel, a szakszöveggel való „személyes találkozás” megteremtődjön, hogy teljes személyiséggel, kognitív és affektív „tartalmaival” tudatosan vegyen részt saját megértési folyamatában, és személyes kontextusba vonja, reflektálja az olvasottakat, hogy az olvasó(k) és a szöveg közötti párbeszéd megvalósuljon. Az olvasásfolyamat megértése segítheti az adott tantárgy, téma megértését is.

Önálló tanulmányi szerződés

A tanár, illetve a tanuló(k), hallgató(k) által kötött írásos megállapodás, önálló tanulási feladatok elvégzésére. A szerződés tartalmazza a kijelölt és/vagy vállalt feladatokat, a feladatok megoldásához kapcsolódó tevékenységeket, a tanulási színtereket, a tervezett időtartamot, a konzultációs alkalmakat, az eredmény rögzítésének, közzétételének módját, az értékelés kritériumait stb.

Portfólió

Az egyén (a kiscsoportok) tanulási produktumainak, valamint tanulási útjának dokumentálása, a tanulási, gondolkodási folyamat állomásainak, produktumainak (a terveknek, vázlatoknak, a teljesített (kapott vagy vállalt) feladatoknak, az (ön)értékeléseknek, az írásos reflexióknak stb. gyűjteménye. A portfólió segítségével – a hallgató és az oktató számára egyaránt – láthatóvá, értelmezhetővé válik a tanulási folyamat, az adott eredményhez vezető út is. A portfólió az értékelés eredmény- és folyamatorientált megközelítésének is fontos eszköze.

Projekttanulás

A projekt sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásának a feltárása, különös tekintettel azon területekre, amelyek az iskola világában az adott problémához organikusan kapcsolódnak. A projektek alapján történő tanulás a tanulók érdeklődésére, a tanulók és oktatók közös tevékenységére, az együttműködő tanulásra épít, mindenki számára biztosítja a tervezés, a döntés, a választás, a tevékeny részvétel lehetőségét, a produktumok létrehozását és közzétételét, a tanulás folyamatának és eredményének értékelését.

A PROGRAM MŰFAJA – NYITOTT CURRICULUM

Az oktatási program tervezőinek, felhasználóinak tevékenységét alapvetően befolyásolja az, **miként gondolkodnak** a tanulás és tanítás programjáról, s annak a tanulás és tanítás folyamatában betöltött szerepéről.

A közoktatási és felsőoktatási tantervezés – a tanulás és tanulássegítés tervezésének – produktumai az *intézményi, iskolai, a tantárgyi és tantárgyközi, a tanári, a tanulói/hallgatói curriculumok*. Ezek a **folyamattervek**, ezek a **tanulási-tanítási (képzési) programok** olyan értékjelölő, folyamatorientáló dokumentumoknak tekinthetők, melyek a céloktól az értékelésig, a „mit?” és a „hogyan?” egységére törekedve segítik, egyértelműsítik és összehangolják felhasználóinak (a curriculumok alapján dolgozó, tanuló, közreműködő egyéneknek, csoportoknak) tanulás-szervező, tanulást szabályozó és értékelő munkáját. Úgy is fogalmazhatjuk, hogy ezek a curriculumok a tanulási-tanítási folyamat (meghatározott tanulóihoz, tanulócsoporthoz, tanulási színtereihez és tartalmi egységeihez hozzárendelhető) tervezését, leírását rögzítik a céloktól az értékelésig. (V.ö.: Báthory, 2000, Bárdossy, 2005.)

Nem mindegy, hogy a tanulás tervezését a **zárt** vagy a **nyitott curriculum** értéktételezése orientálja-e. A zárt curriculum lehatároltan megtervezett, korlátozza a pedagógusok tevékenységét, a helyi tényezőkhöz alkalmazás lehetőségeit, nem hagy szabadon felhasználható időkereteket sem. A *nyitott curriculum* nem lezárt, gyakorlatközelű, a helyi körülményekhez való alkalmazkodás, alakítás lehetőségét megadja, kiszélesíti a pedagógusok (valamint a tanuló csoportok, egyének) kompetenciáját, döntési szabadságát, felelősségi körét. Míg a zárt curriculum nem számol a szociális tanulással, addig a nyitott curriculumhoz szervesen kapcsolódik annak kérdésköre. A nyitott curriculumok „felkínálják a lehetőséget arra, hogy a szociális tanulást, illetve a reá irányuló célokat a curriculumban rögzítsék. (...) A pedagógiai irányultságú anyagok a tanuló tanulási folyamatából indulnak ki, és a curriculumokat megalapozó elveknek megfelelően összekötik a szakmai-tantárgyi tanulást a szociális tanulással. A tanároknak és tanulóknak ezáltal megvan a lehetőségük arra, hogy ezeket az anyagokat szükségleteiknek, érdeklődésüknek és elképzeléseiknek megfelelően megszervezhessék, azaz hogy értelmezhessek és továbbfejleszthessék azokat. Ezáltal a közös tanítási és tanulási folyamatok meghatározó szubjektív tényezőivé válnak. A nyitott curriculum ennél fogva fokozottabb tanulóközpontúságot jelent, és tágabb teret biztosít a felfedezve tanulásnak, a projekt munkának és a szervezett formában történő tanítás és tanulás formáinak. Általa a tanár szabadsága kitágul. A teljesítményértékelés a 'végtermék' kizárólagos értékeléséről áttevődik a folyamatok értékelésére és reflektálására.” (Kron, 1997, 471-472.)

Egyes szakemberek, de a program alkotói is **azt képviselik**, hogy „a valóban érvényesülő kurrikulumot magának a tanuló közösségnek kell összeállítania, természetesen legfontosabbnak a pedagógus szakértő asszisztálásával. Az oktatás tartalma, eljárásrendszerei, ezek kompozíciója, az eszközrendszer ott, a valóságos, életszerű pedagógiai szituációkban formálódik ki, az ottani döntések formálják egységes egészzé a kurrikulumleírásokban megtalálható elemeket, s nem a pedagógiai szituáció igazodik valamely kurrikulum elvárásaihoz. Ebben a folyamatban az előzetes tudás a döntő tényező. Ez szabja meg a tartalom kiválasztását s a tanulási környezet felépítését.” (Nahalka, 2002, 75.)

KOMPETENCIA ALAPÚ PROGRAM

Egy oktatási/képzési program megalkotásánál fontos elgondolkodnunk azon, hogy mire való, hogy miféle tudásváltozást generál, mozgósít a **pedagógusképzés**, illetve az **iskolai oktatás**.

A program összeállítását, tartalmát, működés módját a kompetencia-alapú képzési rendszeren belül a már említett alapelvek (az **elméleti és gyakorlati kérdések integratív kezelése**, az **intézményközpontú és személyközpontú szemlélet megjelenítése**, a hallgatók **produktív részvétele és a reflektivitás alapelvei**) orientálják.

Ebből következik az, hogy a program szervesíti rendszerébe azt a (képzésmódszertani konzekvenciákat is magával hozó) tantárgytípust, amit **komplex tantárgynak**³ nevezhetünk, s amivel további garanciák teremthetők a tanári kompetenciák szisztematikus működtetéséhez és további fejlesztéséhez:

1. A komplex tantárgy komplex rendszert (rendszereket), folyamatot (folyamatokat) vizsgál. Nem pusztán lead, közvetít, átad, hanem oktató-hallgató, hallgató-hallgató, hallgató-szöveg interakcióban megvizsgál, értelmez, elemez, összevet, megalkot, újrakonstruál, továbbgondol, felhasznál, működtet.
2. A komplex tantárgy nem (csak) leíró, rendszerező, hanem problémacentrikus karakterű. Problémák feltárására, megoldási alternatívák kidolgozására, interdiszciplináris alapozásra, elméleti és gyakorlati kérdések integratív kezelésére törekszik.
3. A komplex tantárgynak része az integráció, mivel a különböző inter/diszciplinák, tudásterületek készletéből azokat a tudni- és tennivalókat integrálja tananyagába, amelyek az adott tantárgy problémásávjába tartoznak.

A programnak a mesterszintű tanárképzés **képzési és kimeneti követelményeihez való illeszkedése** a fejlesztendő kompetenciaterületek mentén ragadható meg. A program különös hangsúlyt fektet az alábbi **kompetenciaterületekre**:

- A tanulók személyiségfejlesztése – differenciált tanulásfejlesztés, önszabályozó tanulás.
- A tanulók egyéni fejlődési folyamatainak megértése, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelése.
- A tanulói (kis)csoporthoz tanulásának tervezése, fejlesztése – differenciált tanulásfejlesztés, együttműködő tanulás.
- A tanulási/tanítási folyamat tervezése – curriculum szemlélet, a tantervezés reflektív elemzése, értékelése, együttműködés a tanulókkal.
- Az egész életen át tartó tanulást megalapozó (kulcs)kompetenciák fejlesztése – iskolai és iskolán kívüli tanulás, szakmai együttműködés, különös tekintettel a tanulás tervezésére és értékelésére.
- A tanulási/tanítási folyamat szervezése – a koncepcionális, stratégiai és taktikai tudás koherenciája, hatékony tanulási környezet feltételeinek megtervezése, kialakítása, fejlesztése, reflektív elemzése, értékelése, együttműködés a tanulókkal.
- A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző

³ A komplex tantárgy fogalmi megközelítéséről ld. Gáspár László: *Egységes világkép, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

értékelése, különböző értékelési formák megtervezése és használata, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazása, az önértékelés fejlesztése.

- Szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés: a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követése, önálló ismeretszerzés, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálása, a vonatkozó neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazása, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelése.

Ezek a tanári szakmai kompetenciák alapozhatják meg az iskolai oktatás, illetve az iskola azon **funkcióit**, melyek napjainkban különös aktualitással bírnak.

Megítélésünk szerint az iskolai oktatás

- a tanulási képességek kialakítására, a hatékony – önálló és kooperatív – tanulás (kulcs)kompetenciájának fejlesztésére;
- sokrétű tevékenységrendszer mozgósítására, az iskolai életter kiszélesítésére, az „élet-közeli” tanulási környezet kialakítására;
- stabil, jól szervezett alpműveltség elsajátíttatására, tovább építhető, megújítható tudás kiművelésére, élethosszig tartó tanulás alapozására való.

Azt gondoljuk, az iskolának olyan **tudásváltozást** kell generálni, mozgósítani, amely

- a mindennapi életben (is) alkalmazható, működtethető, transzferálható;
- az egyének társadalmi, gazdasági és személyes sikerességében (is) szerepet játszik;
- a folyamatos tanuláshoz, megújuláshoz, adaptációhoz, együttműködéshez nélkülözhetetlen – egyénben rejlő – alapot jelenti és jeleníti meg.

Alapvető fontosságúnak tartjuk azt, hogy az iskolai oktatás ne „pusztán” a kultúra különböző tartományait közvetítse, hanem a **tanulók kompetenciáit is fejlessze**. Kiemelt jelentősége van annak, hogy az ismeretek és a képességek hatékonyan együttműködő rendszerbe szerveződjenek, ezáltal válik lehetővé a tudás alkalmazása, új helyzetekben való felhasználása. (V.ö.: Csapó, 1999., 2004.; Nahalka 1999., 2002.)

A PROGRAM FELÉPÍTÉSE ÉS MŰKÖDÉSE

„A tanulás tervezése és értékelése” program természetesen magán viseli a curriculum/nyitott curriculum jegyeit, a céloktól az értékelésig terjedő folyamathoz ad ajánlásokat, alternatív megoldásokat, és egyúttal a hallgatókat alkotó résztvevőként invitálja a program továbbfejlesztésére.

„A tanulás tervezése és értékelése” program összeállítóit az a meggyőződés és tapasztalat vezérelte, hogy a tanulás tervezéséről és értékeléséről folytatott közös **gondolkodás, szakmai beszélgetés és a kapcsolódó feladatok** lehetőséget adnak a résztvevő pedagógusjelöltek kompetenciáinak (elméleti és gyakorlati ismereteinek, személyes és szakmai képességeinek, attitűdjeinek) mozgósítására, feltárására és fejlesztésére.

Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, először annak a kérdésnek a megválaszolására van szükség: **kik vagyunk, és mire vállalkozunk**, emberként és szakemberként hogyan gondolkodunk saját magunkról, a szakmánkról, az iskoláról. Ezáltal alapozhatjuk meg az együttműködés, a kooperatív tanulás eredményességéhez szükséges minimumfeltételeket. A tanulás tervezése és értékelése I. kurzuson alapvetően a hallgatótársakkal és az oktatóval, a II. kurzuson pedig már az iskolai környezetben, a gyakorlati terepen működő partnerekkel (tanulókkal, kollégákkal, vezetőkkel, szülőkkel, egyéb szakemberekkel) történő személyes és szakmai kommunikáció és kooperáció megvalósítására nyílik mód.


„A tanulás tervezése és értékelése” program képviseli, és a gyakorlatban is **alkalmazza a saját elveit, egyfajta modellt nyújt** a tanulás tervezésére és értékelésére. Ahhoz, hogy a hallgatók saját tanulásuk, leendő pedagógusi tevékenységük tervezői, megvalósítói és értékelői lehessenek, ahhoz, hogy leendő tanítványaik hozzáértő és felelős tanulási tevékenységének támogatói legyenek, szükséges az is, hogy alkotó módon járuljanak hozzá a programhoz kapcsolt kurzusok tervezéséhez, megvalósításához és értékeléséhez.

A kurzusok közös megtervezése **két lépésben** történik.

- Először **áttekintjük, megbeszéljük, szükség esetén módosítjuk** „A tanulás tervezése és értékelése” program makrostruktúráját (témaköreit, időkereteit) és teljesítési feltételeit. Az egymáshoz szervesen kapcsolható két kurzus tanulási egységei azonos témakörök köré szerveződnek, de orientációjukban különböznek egymástól. A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus a korábban tanultak témaadekvát szintézisét mozgósítja, „A tanulás tervezése és értékelése II.” kurzus pedig a (saját) gyakorlat megismerését és reflektálását célozza meg.
- Ezután a kurzusok résztvevői – az első lépésben átgondoltak, megbeszéltek alapján, a vonatkozó saját **előzetes tudás** és a program adta **lehetőségek mérlegelésével** – fogalmazzák meg és teszik közzé **saját tanulási céljaikat** – **mindkét félénben**.

Az egyes tanulási egységeken belül kerül sor:

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

Külön fejezet, a **Függelék** tartalmazza a tanulási egységek feldolgozásánál feltüntetett és a  **ikonnal jelölt interaktív és reflektív tanulási, tanulásszervezési technikák**⁴ részletes leírását.

⁴ A tanulási technikákról bővebben ld. Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. PTE. Pécs – Budapest, 2002; Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: Kooperatív tanulási stratégiák az iskolában IV. Pécsi Tudományegyetem, BTK Tanárképző Intézet, Pécs, 2003.

IRODALOM

Bárdossy Ildikó: Tantervezés és iskola. Pedagógusképzés, 2005, 3, 9-22. o.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest, 2002.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2007.

Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. 3. átdolgozott kiadás, OKKER Kiadó, Budapest, 2000.

Csapó Benő: Képességfejlesztés az iskolában. Problémák és lehetőségek. Új Pedagógiai Szemle, 1999, 4-12. o.

Csapó Benő: Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2004.

Gáspár László: Egységes világkép, komplex tananyag. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

Kron, W. F.: Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

Nahalka István: Mi vagy ki az ördög, és hol van? – Vajon tényleg az ismeretközpontúság a magyar oktatás fő problémája? Új Pedagógiai Szemle, 1999, 12, 21-26. o.

Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.

**A TANULÁS
TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE
I.**

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE I.

1. TANULÁSI EGYSÉG, 1. TÉMAKÖR

BEMUTATKOZÁS, ISMERKEDÉS, A KURZUS PROGRAMJÁNAK KÖZÖS MEGTERVEZÉSE

CÉLOK

A saját élményű, (ön)reflektív, együttműködésen alapuló tanulás feltételeinek alapozása

„A tanulás tervezése és értékelése” program makrostruktúrájának – témaköreinek és időkereteinek –, teljesítési követelményeinek áttekintése

„A tanulás tervezése és értékelése I.” kurzus közös megtervezése

A saját tanulási célok átgondolása és megfogalmazása

Az 1. tanulási egység témái

Bemutakozás és ismerkedés

„A tanulás tervezése és értékelése” 60 órás program témakörei,
időkeretei és teljesítési feltételei

A saját tanulási célok

BEMUTAKOZÁS ÉS ISMERKEDÉS

Személyes bemutatkozás – tulajdonságok és képességek számbavétele

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

1.1. Feladat

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

Bemutakozásként mondjon magáról néhány jellemző, és az Ön számára értékes tulajdonságot, képességet!

Szakmai bemutatkozás – háromlépéses interjú készítése

A további ismerkedés és kapcsolatteremtés érdekében a *háromlépéses interjú* technikájával térképezzük fel a csoport tagjainak a tanári szakmáról, az iskoláról, a tanulásról/tanításról, a tanulás/tanítás tervezéséről, a tanulás/tanítás értékeléséről szerzett ismereteit és tapasztalatait, vallott nézeteit és meggyőződéseit.

1.2. Feladat

1.2.1.

Első lépésben tervezzen meg egy 10 perces interjút!

Fogalmazzon meg kérdéseket a fenti témák bármelyikéhez kapcsolódóan!

Törekedjen arra, hogy véleményt, meggyőződést kifejtő, gondolkodtató kérdéseket tegyen fel!

1.2.2.

Második lépésben készítse el az interjút!

Válasszon a csoportból olyan partnert, akinek szívesen tenne fel kérdéseket, és akinek Ön is készséggel nyilatkozna! Ezt követően 10-10 percen belül készítsék el egymással az interjút! Készítsenek jegyzeteket is a további feldolgozáshoz!

1.2.3.

Harmadik lépésben beszéljék meg az interjúk készítésének tapasztalatait és eredményeit egy másik párossal! Beszéljék meg mindazt, amit fontosnak, érdekesnek, elgondolkodtatónak találtak az interjú tervezése és megvalósítása során!

1.2.4.

A kiscsoport megbeszélését követően tegyék közzé a legfontosabb tanulságokat az egész csoport számára! Értékeljék a háromlépéses interjú tervezésének és megvalósulásának folyamatát!

„A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE” PROGRAM MAKROSTRUKTÚRÁJA (TÉMAKÖREI ÉS IDŐKERETEI), TELJESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEI

A program és a közös tanulás tervezése

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

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

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

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

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

1.3 Feladat

1.3.1.

Először közösen tekintsük át a program célját, tervezett felépítését és időkereteit!

1.3.2.

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



„A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE” PROGRAM CÉLJA, KURZUSAI, TÉMAKÖREI

„A tanulás tervezése és értékelése” program **alapvető célja**, hogy a mesterképzésben alakuló/formálódó saját tanári filozófia, valamint a tanári szakértelem vonatkozó területeinek mozgósítására, megerősítésére, szükség szerinti alakítására és az iskolai, tanulási, tanulásfejlesztési gyakorlatban való megvalósítás segítésére nyújtson támogató tanulási környezetet.

A tanulás tervezése és értékelése I.
kurzus
a tanári mesterszak 4. félévében
szeminárium
30 óra

A tanulás tervezése és értékelése II.
kurzus
a tanári mesterszak 5. félévében
az iskolai gyakorlatot kísérő, a tanári
szerepek tapasztalatait feldolgozó
(blokk)szeminárium
30 óra

A program kurzusainak további céljai

A kurzus célja, hogy megalapozza és támogassa a korábban tanultak témaadekvát szintézisét

A kurzus célja, hogy ösztönözze és támogassa az iskolai gyakorlat és a (saját) tanári tevékenység analízisét és (ön)reflexióját

TÉMAKÖRÖK

1. Bemutatkozás, ismerkedés, a kurzusok programjának közös megtervezése

Személyes és szakmai bemutatkozás
A kurzus közös megtervezése, a saját tanulási célok megfogalmazása

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlati színterek, a saját gyakorlói helyi szerepkörök bemutatása

A kurzus közös megtervezése, a saját tanulási célok megfogalmazása

2. A tanulás tervezésének és értékelésének személyes kontextusa: tanári professzió, saját szakmaiság

A tanári professzió értelmezései (a programban tervezett vonatkozó szakirodalom, pedagógus-kutatások, kapcsolódó feladatok, valamint a hallgatók által választott források, feladatok alapján)

A tanári professzió a gyakorlatban – különböző nézőpontok

Az iskolában dolgozó pedagógusok (szaktanár, osztályfőnök, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, munkaközösség-vezető, stb.) nézeteinek, feladat- és munkakörének feltérképezése (interjú,

<p>Saját szakmaiság, tapasztalatok, kompetenciák (értelmezésük a vonatkozó szakirodalom, pedagógus-kutatások, kapcsolódó feladatok, valamint a hallgatók által javasolt források és feladatok alapján)</p>	<p>megfigyelés, dokumentumelemzés alapján készített pályatükör, valamint az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálásának hallgatók által választott módszerei/eszközei alapján)</p> <p>Diákok és szülők tapasztalatai, vélekedései, nézetei, személyes elméletei a tanári professzióról (a szakirodalomból megismert, választott, adaptált, vagy egyénileg kidolgozott feladatok/módszerek/eszközök segítségével)</p> <p>Saját szakmaiság megélése, működése a gyakorlatban (saját tevékenységek dokumentálása, elemzése, reflektálása, saját tanári filozófia/szakmaiság megfogalmazása)</p>
---	--

3. A tanulás tervezésének és értékelésének intézményi kontextusa: az iskola világa és valósága

<p>Az iskolák világa – iskolai életvilágok⁵ (értelmezések és különböző megközelítések a vonatkozó szakirodalom, kapcsolódó feladatok, valamint a hallgatók által választott források, feladatok alapján)</p> <p>Az iskolák munkáját szabályozó dokumentumok (törvények, rendeletek, Nat, Pedagógiai Programok, Szervezeti és Működési Szabályzatok, Házirendek)</p>	<p>Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat helyszínéül szolgáló iskola világa – a megfigyelhető, megtapasztalható, tetten érhető valóság (tapasztalatgyűjtés, annak szakszerű dokumentálása és feldolgozása a hallgatók által választott kutatási paradigma, módszer- és eszköztár alapján)</p> <p>Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat helyszínéül szolgáló iskola dokumentumai (az adott iskola dokumentumaiból – pedagógiai program, helyi tanterv, SZMSZ, házirend, munkaközösségi programok, stb. – kibontható, azokban implicit módon megfogalmazott tanulás-felfogások, értékelés-felfogások, tanári és tanulói szerepek, valamint a hallgatók által választott témaadekvát kritériumok vizsgálata)</p>
--	---

⁵ Az „életvilágok” kifejezés megjelenik: Kovács Zoltán – Perjés István (szerk.): Életvilágok találkozása. Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata. Aula Kiadó, Budapest, 2002.

4. A(z iskolai) tanulás megközelítései

E témakör töltheti be a **híd szerepét** az eddig feldolgozott 2. és 3. témakör, valamint a következő 5. és 6. témakör között. Segítheti a program rendszeralkotó elemeit, azok elméleti és gyakorlati összefüggéseit egymásba szervesíteni. Lehetőséget adva a többféle nézőpont, a többféle megközelítésmód, többféle konzekvencia feltárulásának.

A **tanári professzió**, a saját szakmaiság, valamint az **iskola lényegiségének** értelmezései szolgáltatnak – saját tanulói/hallgatói tanulmányokból, élményekből, eredményekből és kudarcokból táplálkozó tapasztalatokat is feldolgozó – kiindulópontokat ahhoz, hogy az iskolai tanulás, tanulásfejlesztés, tanulássegítés mibenlétére és kritikus pontjaira érzékenyebben fókuszáljunk.

Az **iskolai tanulásra, tanulásfejlesztésre, tanulássegítésre** vonatkozó tudásunk pedig tovább finomítja tanári filozófiánkat, nézeteinket, befolyásolja saját szakmaiságunkat, iskola-képünket, s egyúttal megalapozza és orientálja a tanulás tervezéséhez és értékeléséhez kapcsolódó kompetenciáinkat (ismereteinket, képesség- és attitűd-készletünket).

Különböző tanulás-megközelítések és értelmezések, tanulásfejlesztés, tanulássegítés (az iskolai tanulás és a mai kihívások)

A saját tanulás elemzése, értelmezése, reflektálása, a tanári feladatokra való felkészülés tanulásfolyamata (az eddigi tanulmányok tapasztalatainak, produktumainak, portfólióinak retrospektív elemzése)

Saját tanulásfelfogás és tanulásfejlesztés a tanított tantárgy(ak) kontextusában (a tanított tantárgy(ak)ra vonatkozó tudás-, tanulás-koncepció és a tanulás fejlesztésének elvi kiindulópontjai; a differenciált tanulásfejlesztéshez tervezett és alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása; tanulási motivációk, stílusok, módszerek vizsgálata a tanulóknál; az eredmények hatása a saját tanári munkára; a hallgatók által választott, vállalt egyéb feladatok)

A gyakorló hallgató tanári szerepkörében megélt tanulási folyamatának dokumentálása és reflektálása (a tanításhoz/tanulássegítéshez kapcsolódó feladatok, munkaközösségi, osztályfőnöki feladatok, belső továbbképzések, értekezletek, fogadóórák, dokumentumok és szakirodalmak feldolgozása, kutató-fejlesztő tevékenység, stb.)

5. Tervezés-interpretációk

A tervezés és a döntés értelmezései, tantervezés és iskola (a tervezés és a döntés különböző megközelítései, a curriculum típusú tervezés, a tanárok és a tanulók tervezési és döntési kompetenciái, az iskolai tantervezés produktumai: az

Az iskolai munkatervek készítését megelőző/megalapozó tervezési, döntési folyamatok megismerése és elemzése (például intézményi, munkaközösségi, vezetői, diák-önkormányzati, osztályfőnöki, tanári, tanulói tervek, és

<p>iskolai, a tantárgyi, a tanári, a tanulói curriculumok)</p> <p>A saját tanulás/tanítás tervezése (a tanári munkára felkészülés további tervezése, a tanári tanítási/tanulássegítési feladatok tervezési/döntési kérdései, egy óraterv elkészítése)</p>	<p>azok elkészítését megelőző tervezőmunka feltárása dokumentumelemzéssel, interjúkkal, esettanulmányok készítésével)</p> <p>Tanári tervezőmunka a gyakorlatban (a tanulás/tanítás és a saját tanári tanulás/fejlődés tervezése, kutatási-fejlesztési tervek, egyéni fejlesztési programok tervezése, projektek tervezése, tervezőmunka tanári munkacsoportokban, stb. és mindezek dokumentálása)</p>
--	--

6. A tanulás/tanítás (ön)értékelése

<p>A tanulás (ön)értékelésének megközelítései – különös tekintettel a folyamatorientált értékelésre (az értékeléssel kapcsolatos tapasztalatok, problémák, különböző megközelítésmódok megvitatása – portfóliós értékelés, projektszerű vizsga, csoportértékelés, tanulói önreflexiók, stb.)</p> <p>Az elkészített óratervhez kapcsolódó értékelési eszközök összeállítása</p>	<p>Értékelés/önértékelés a tanított tantárgy kontextusában (a tanított tantárgyakra vonatkozó értékelés-koncepció, a tanári és tanulói (ön)értékelés fejlesztésének elvi kiindulópontjai; az (ön)értékelésben tervezett és alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása; a tanulói teljesítmények, eredmények elemzése, hatásuk a saját tanári munkára; a hallgatók által választott, vállalt egyéb feladatok)</p> <p>Megtartott tanórák – értékelési kritériumok szerinti – (ön)értékelése</p>
--	---

7. A tanulás tervezése és értékelése kurzusok zárása és értékelése

<p>A saját tanulási folyamat az elvégzett feladatok, produktumok tükrében: a tanári szakma tanulásához – a tanulás tervezése és értékelése tudásterületekhez – kapcsolódó hallgatói portfólió készítése és bemutatása</p> <p>A portfólióról további részletek és értékelési szempontok a 7. tanulási egységben/témakörben olvashatók.</p> <p>A tanulás tervezése és értékelése I. szeminárium értékelése</p>	<p>A tanári tevékenység (ön)értékelése: az egyéni összefüggő iskolai gyakorlat – a tanulás tervezésére és értékelésére fókuszáló – eredményeinek elemző, önreflektív bemutatása 10 perces PowerPoint prezentációval</p> <p>A tanulás tervezése és értékelése II. szeminárium (kísérő szeminárium) értékelése</p>
--	--

**„A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE I.” PROGRAM
TANULÁSI EGYSÉGEI, IDŐKERETEI**

Tanulási egységek	Időkeretek
1. tanulási egység: 1. témakör: Bemutatkozás, ismerkedés, a kurzus(ok) programjának közös megtervezése	2 óra
2. tanulási egység 2. témakör: A tanulás tervezésének és értékelésének személyes kontextusa: tanári professzió, saját szakmaiság	4 óra
3. tanulási egység 3. témakör: A tanulás tervezésének és értékelésének intézményi kontextusa: az iskola világa és valósága	4 óra
4. tanulási egység 4. témakör: A(z iskolai) tanulás megközelítései	4 óra
5. tanulási egység 5. témakör: Tervezés-interpretációk	6 óra
6. tanulási egység 6. témakör: A tanulás/tanítás (ön)értékelése	6 óra
7. tanulási egység 7. témakör: A tanulás tervezése és értékelése kurzus(ok) zárása és értékelése	4 óra

**„A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE II.”
PROGRAM TANULÁSI EGYSÉGEI, IDŐKERETEI**

Tanulási egységek	Időkeretek
I. tanulási egység: A kurzus programjának (1-7. témakörének) elsődleges, áttekintő, a további önálló tevékenységet orientáló megközelítése	10 óra
II. tanulási egység A 2-4. témakörhöz kapcsolódó egyéni hallgatói aktivitások, elvégzett és dokumentált tevékenységek eredményeinek közzététele, megbeszélése	10 óra
III. tanulási egység Az 5-7. témakörhöz kapcsolódó egyéni hallgatói aktivitások, elvégzett és dokumentált tevékenységek eredményeinek közzététele, megbeszélése	10 óra

A SAJÁT TANULÁSI CÉLOK ÁTGONDOLÁSA ÉS A TANULÁS MEGTERVEZÉSE

A saját tanulás megtervezése – Tudom, Tudni akarom, Megtanulom tanulási technika segítségével

Az eddigi információk és feladatok megmutatták Önnek a program kínálta lehetőségeket, és szándékaink szerint támpontot adtak ahhoz, hogy előzetes tapasztalatait, elméleti és gyakorlati tudása ismeretében és alapján erre a kurzusra megfogalmazza saját egyéni tanulási céljait és elvárásait. Ezt a feladatot a *TTM (tudom/tudni akarom/megtanulom)* tanulási technika alkalmazásával tudja eredményesen megoldani. Ez a táblázat alkalmas arra, hogy Ön megtervezze, nyomon kövesse, értékelje és reflektálja saját tanulási folyamatát.

1.4. Feladat

1.4.1.

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

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

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

1.4.2.

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

Írja a táblázat első – Tudom – oszlopába az egyes témakörökhöz kapcsolódó szakmai tudásának, eddigi tapasztalatainak lényegi információit!

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

A táblázat harmadik – Megtanultam – oszlopa egyelőre üresen marad.

Az egyes témakörök végén térjen majd vissza a táblázathoz, a megválaszolt kérdések, a megoldott problémák rögzítése érdekében.

TUDOM	TUDNI AKAROM	MEGTANULTAM
előzetes tudásom, tapasztalataim	kérdések, problémák, amelyekre válaszokat megoldásokat keresek	amit megtanultam, amire választ, megoldást találtam
1. Bemutatkozás, ismerkedés, a kurzus programjának közös megtervezése		
2. A tanulás tervezésének és értékelésének személyes kontextusa: tanári professzió, saját szakmaiság		
3. A tanulás tervezésének és értékelésének intézményi kontextusa: az iskola mint tanulási környezet		
4. A(z iskolai) tanulás megközelítései		
5. Tervezés-interpretációk		
6. A tanulás/tanítás (ön)értékelése		
7. A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus zárása és értékelése		

AZ 1. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

Legjobban éreztem magam abban a feladatban, amelyben...

Legrosszabbul éreztem magam abban a feladatban, amelyben....

Legtöbbet tanultam abból a feladatból, amelyben...

Saját tanulásom megtervezését megnehezítette ...

Saját tanulásom megtervezését megkönnyítette ...

Észrevételeim, tapasztalataim...

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE I.

2. TANULÁSI EGYSÉG, 2 TÉMAKÖR

A TANULÁS TERVEZÉSÉNEK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK SZEMÉLYES KONTEXTUSA: TANÁRI PROFESSZIÓ, SZAKMAISÁG

CÉLOK

A tanári professzió, a tanárok megváltozott szerepe kérdéskörének feltárása és értelmezése (a vonatkozó szakmai tudás előhívásával, megerősítésével, bővítésével vagy módosításával)

Saját szakmaiság, tapasztalatok, nézetek, kompetenciák számbavétele és megosztása

A tanulás tervezéséhez és értékeléséhez kapcsolódó személyes és szakmai tudás (deklaratív és procedurális) témaadekvát előhívása, mozgósítása, (tovább)fejlesztése és önreflexiója

A 3. tanulási egység/témakör: „Az iskola mint tanulási környezet” előkészítése

A 2. tanulási egység témái

A tanári professzió

**Saját szakmaiság, tapasztalatok, kompetenciák
Önálló gyűjtőmunka a 3. témakör előkészítéséhez**

A TANÁRI PROFESSZIÓ

A tanárok megváltozott szerepe – fűrtábra készítése

A következő feladatokkal a tanárok megváltozott szerepéhez kapcsolódó előzetes szakmai tudást a tanulás/tanítás folyamatának kontextusában hívjuk elő és rendezzük *fűrtábrába* ☞.

2.1. Feladat

2.1.1.

Egyénileg gyűjtsék össze a tanárok megváltozott szerepéhez kapcsolódó ismereteiket, tapasztalataikat! A lista összeállításakor elsősorban a tanulás/tanítás folyamatára koncentráljanak!

2.1.2

Vessék össze az elkészült listákat kiscsoportjukban!

Készítsenek közösen – poszteren – egy fűrtábrát a listákon szereplő információk elrendezésével, strukturálásával! Vegyék figyelembe, jelenítsék meg a kapcsolódási pontokat és a lehetséges összefüggéseket!

Legyen a fűrtábra központi témája: „a tanárok megváltozott szerepe a tanulás/tanítás folyamatában”!

A tanárok megváltozott szerepe – az elkészített fűrtábra kiegészítése

Az alábbiakban olvasható szakirodalmi szövegek, vagy a hallgatók által gyűjtött szemelvények a tanár szerepről való gondolkodás mélyebb dimenzióinak feltárásához, egymással való megosztásához és megvitatásához nyújtanak további támpontokat.

2.2. Feladat

2.2.1.

Válasszon a kiscsoport minden tagja egyet az alábbi szövegek közül!

Olvassa el a kiscsoport belső munkamegosztása alapján Önhöz került szöveget!

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

2.2.2.

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

2.2.3.

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

2.2.4.

A kiscsoportok mutassák be fűrtábráikat, és a fűrtábra készítésének/változtatásának folyamatát!

A posztterek összevethetők, tovább értelmezhetők, megvitathatók!

A csoportmunka tanulságai alapján elkészítheti egyéni fűrtábráját is, melyet írásos kommentárral, magyarázatokkal ellátva a kurzuszáró portfóliójába is beilleszthet!

1. 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 tanulócsoport 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, szülőknek, alkalmazottaknak is mindinkább tutori, támogatói szerepet kell betöltenie a különféle hálózati és együttműködési programok keretében.”

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

2. szöveg

„A múlt század nyolcvanas éveitől kezdődően a fejlett oktatási infrastruktúrával rendelkező országokban végbement az a folyamat, amire *a tanári hivatás professzionalizálódásaként* szoktak hivatkozni. A megváltozott elvárásrendszer a gyakorló tanárok tudásbázisának, szakértelmének alapvető átalakulását eredményezte. A tanár az oktatás új modelljében már nem a tárgyi tudás forrásaként és közvetítőjeként jelenik meg, hanem a tanuló autonóm tudásszerző folyamatainak irányítójaként. E szerepében egy tanárnak sokkal többet kell tudnia egyrészt magáról a tanulóról, az érdeklődés felkeltésének, a motiválásnak a módjairól, a képességek fejlődéséről és a fogalmi váltásról, a tudás szerveződéséről, a kompetenciák és a műveltség alakulásáról, másrészt a rendelkezésre álló tananyag természetéről, reprezentációjának módjairól, a taneszközökről, a különböző eszközök és módszerek fejlesztő hatásáról.”

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

3. szöveg

„A tanári mesterség új értelmezését, szakmaiságának javulását erőteljesen befolyásolják a kognitív tudományok eredményei. Az a megállapítás, amely szerint a belső, személyes tudásnak a külső, objektív, tudományos tudástól eltérő törvényszerűségei vannak, szükségessé tette az oktatás összes résztvevőjének, mindenekelőtt a tanár szerepének átértelmezését. E szemléletmód szerint a tudás megváltozása – a tanulás, az ismeretszerzés szerveződése, a készségek, képességek fejlődése – öntörvényű, konstruktív folyamat. A tanuló a különböző tevékenységek során maga építi fel, konstruálja meg saját belső tudását. Az oktatás szakemberei tehát ezzel a *belső tudással* foglalkoznak, annak mérnökei, építészei, technológusai és technikusai. Az iskolai oktatás így nem egyszerűen a kultúra különböző tartományait közvetíti, hanem a *tanulók kognitív kompetenciáit fejleszti*. A kompetencia kiépülése a személyes, jelentésgazdag megértésen alapszik. Az ismeretek és képességek hatékony együttműködő rendszerbe szerveződnek, ezáltal válik lehetővé a tudás alkalmazása, új helyzetekben való felhasználása. Nem elegendő – bár bizonyos tevékenységekhez továbbra is feltétlenül szükséges –, hogy az oktatással foglalkozó kutatók, fejlesztők és gyakorló tanárok csak egy tudomány vagy szaktárgy, mondjuk a történelem, a fizika vagy a kémia szakértői legyenek. Feltétlenül ismerniük kell a tudás változásának, szerveződésének törvényszerűségeit, érteniük kell az ismeretek rendszerének felépítéséhez és a képességek fejlesztéséhez is.”

Forrás: Csapó Benő: Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek, Új Pedagógiai Szemle, 1999, 12, 8. o.

4. szöveg

„Az iskolák és a tanárok egyre összetettebb igényekkel kényszerülnek szembenézni. A társadalom ma már azt várja az iskolától, hogy eredményesen kezelje a különböző nyelveket és a hallgatók különböző kulturális háttérét, hogy legyen érzékeny a kultúra és nemek kérdéseire, ösztönözze a toleranciát és a társadalmi kohéziót, reagáljon hatékonyan a hátrányos helyzetű, illetve tanulási vagy magatartási problémákkal küzdő hallgatók gondjaira, alkalmazzon új technológiákat, és tartson lépést a gyorsan fejlődő tudományterületekkel és ismerje a diákok értékelésének különféle megközelítéseit. A tanár legyen képes arra, hogy a diákokat egy olyan társadalomban és gazdaságban való boldogulásra felkészítse, melyben önvezérelt tanulást, rátermettséget, motiváltságot várnak el tőlük, melynek birtokában egész életükön át képesek lesznek tudásukat gyarapítani: »felkészülésük, szakmai fejlődésük és munkával töltött életük során napjaink tanárainak meg kell tanulniuk fogást találni azon a tudásalapú társadalmon, melyben diákjaik élnek, és majd egyszer dolgozni fognak.«”

Forrás: A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Kiadja az Oktatási és Kulturális Minisztérium EU Kapcsolatok Főosztálya az OECD engedélyével. 2007, 115. o. Hivatkozás: Hargreaves, A.: Teaching in the Knowledge Society, Open University Press, Maidenhead, Anglia, 2003.

5. szöveg

„...a konstruktivista pedagógia szerint a tanítás során nem valamifajta tudásátadás (képesség-, készség-, szokás-, attitűd-, stb. átadás) zajlik, hanem olyan folyamat, amelynek középpontjában a tanuló áll, akinek *abszolút önálló, belső konstrukciós folyamatai* a lényegesek. A pedagógus feladata egy olyan környezet megteremtése, amely az adott feltételek között optimálisan segítheti ennek a folyamatnak a kibontakozását. A folyamat természetéből adódik, hogy a tanuló nem lehet passzív; az új tudás lehorgonyzásának, gazdag

kapcsolatrendszere formálódásának folyamatosan kell zajlania a valós világ jelenségeire való reflektálással, e reflexió adaptivitásának állandó »bemérésével«. A pedagógus tehát nem az ismeretforrás, nem is a tudásátadás szervezőjének és a folyamat eredményessége megítélőjének szerepeit alakítja; az e szerepekhez tartozó tevékenységeket valójában a tanuló gyermek végzi.

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

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

SAJÁT SZAKMAISÁG, TAPASZTALATOK, KOMPETENCIÁK


Kompetenciaterületek és saját kompetenciák – irányított kettéosztott naplóval

A következő feladat jelentősége egyrészt abban ragadható meg, hogy a résztvevő oktatók és tanárjelöltek már a **tanulási folyamat elején számba veszik** a programban mozgósítható és (tovább)fejleszhető kompetenciákat. Azokat, amelyek a tanárrá válás folyamatában kulcsfontosságúak, és a mesterszintű tanárképzés képzési és kimeneti követelményeihez is szervesen illeszkednek.

A feladat jelentősége másrészt abban nyilvánul meg, hogy egy közös gondolkodás és tervezés eredményeként vehetők számba azok a tevékenységek, feladatok, produktumok, amelyek révén értelmezhetővé és értékelhetővé válik a vonatkozó tanári kompetenciák (ismeretek, képességek, attitűdök) **aktuális „éppígléte”**.

2.3. Feladat

2.3.1.

Az alábbiakban olyan *kettéosztott naplót*  lát, melynek bal oldali oszlopát kitöltöttük, megneveztük a program szempontjából hangsúlyos kompetenciaterületeket.

Válasszon ki egy kompetenciaterületet, s ehhez kapcsolódóan – legalább két attitűd, két ismeret és két képesség feltüntetésével – töltsse ki a jobb oldali oszlopot!

A feladatmegoldás megkönnyítése érdekében egy példát emelünk ki Önnek.

A saját kompetenciaterületről készített irányított kettéosztott naplót a kurzuszáró portfóliójába is beillesztheti – kiegészítve azzal, hogy az adott kompetenciaterületen milyen további fejlesztési feladatok határozhatók meg saját szakmai fejlődése érdekében.

Példa

Irányított kettéosztott napló saját kompetenciáimról

A kompetenciaterület megnevezése	A kompetenciaterülethez kapcsolódó néhány alapvető ismeretem, attitűdöm, képességem számbavétele
A tanulási/tanítási folyamat tervezése – curriculumszemlélet, a tantervezés reflektív elemzése, értékelése, együttműködés a tanulókkal	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Ismerem és már elemeztem is a tanulás/tanítás tervezését szabályozó dokumentumokat</i> (Nat 2007⁶, magyar nyelv és irodalom műveltségterület, szövegértési-szövegalkotási oktatási programcsomag, Petőfi Sándor Gimnázium helyi tanterve).2. <i>Ismerem a curriculum típusú tervezés lényegiségét.</i>3. <i>A tervezést alkotó folyamatnak tekintem.</i>4. <i>A hatékony tervezés alapfeltételének tartom az együttműködést a tanulókkal (a tantárgyi témák, az egyéni tanulói tervek, a projektek esetében); a kollégákkal (a helyi tanterv, a tantárgyi programok, a projektek esetében).</i>5. <i>Képes vagyok együttműködni tanítványaimmal egy tantárgyi téma (célok, tananyag, tananyagfeldolgozás, értékelés) megtervezésében.</i>6. <i>Képes vagyok a témák feldolgozásához alternatív (felzárkóztató, tehetséggondozó, speciális egyéni és kiscsoportos fejlesztő) feladatokat tervezni.</i>

Irányított kettéosztott napló saját kompetenciáimról

A kompetenciaterület megnevezése	A kompetenciaterülethez kapcsolódó néhány alapvető ismeretem, attitűdöm, képességem számbavétele
1. A tanulók személyiségfejlesztése – differenciált tanulásfejlesztés, önszabályozó tanulás	
2. A tanulók egyéni fejlődési folyamatainak megértése, tanulmányi teljesítményeinek és	

⁶A Nat letölthető: http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200708/nat_070815.pdf

személyiségfejlődésének elemző értékelése	
3. A tanulói (kis)csoporthoz tanulásának tervezése, fejlesztése – differenciált tanulásfejlesztés, együttműködő tanulás	
4. A tanulási/tanítási folyamat tervezése – curriculum szemlélet, a tantervezés reflektív elemzése, értékelése, együttműködés a tanulókkal	
5. Az egész életen át tartó tanulást megalapozó (kulcs)kompetenciák fejlesztése – iskolai és iskolán kívüli tanulás, szakmai együttműködés, különös tekintettel a tanulás tervezésére és értékelésére	
6. A tanulási/tanítási folyamat szervezése – a koncepcionális, stratégiai és taktikai tudás koherenciája, hatékony tanulási környezet feltételeinek megtervezése, kialakítása, fejlesztése, reflektív elemzése, értékelése, együttműködés a tanulókkal	
7. A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelése, különböző értékelési formák megtervezése és használata, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazása, az önértékelés fejlesztése	
8. Szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés: a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követése, önálló ismeretszerzés, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálása, a vonatkozó neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazása, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelése	

2.3.2. Feladat

Először készítsünk listát arról, hogy az egyes kompetenciatereket hány hallgató választotta. Ezután a csoport közösen döntsön a további feladatmegoldás keretéről, a kiscsoport-szervezés szempontjáról és a kiscsoportok létszámáról. (Alakulhatnak kompetenciaterek szerinti homogén és heterogén csoportok is.)

Beszélgék meg kiscsoportjukban egymással azt, hogy ki, mit és miért fogalmazott meg saját kompetenciáiról a kettéosztott naplójában!

A kiscsoportban végzett munka tanulságait, fő mondanivalóját a kiscsoport választott képviselője tegye közzé a csoport egésze számára!

A 2. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

Egyéni értékelőlap a tanári professzió téma feldolgozásának értékeléséhez			
Szemponatok	Igen	Részben	Nem
1. „A tanárok megváltozott szerepe a tanulás/tanítás folyamatában” témájú lista és fürtábra készítésében sok hasznos ötlettel vettem részt			
2. A rám eső szakirodalmi szöveg feldolgozása során alaposan átgondoltam azt, hogy miként járulhatnak hozzá az általam olvasottak a fürtábránk megerősítéséhez, és szükség szerinti további alakításához			
3. Átgondoltan építettem fel és szükség szerint meggyőző érvekkel támasztottam alá a szövegfeldolgozásom értelmezéséből, tanulságaiból, továbbgondolásából táplálkozó javaslataimat a csoport számára			
4. Figyelmesen hallgattam meg a többiek mondanivalóját			
5. Számomra a többiek javaslatai, értelmezései világosak és egyértelműek voltak			
6. Ha valamit nem értettem meg, kérdeztem, vagy ha valamivel nem értettem egyet, akkor elmondtam a magam véleményét			
7. Aktívan vettem részt a fürtábra további alakításában			
8. Elégedett vagyok, mert a fürtábrába az én javaslataim is bekerültek			
9. Az általam feldolgozott szöveg arra ösztönöz, hogy mélyebben megismerjem a szövegrészletek eredeti forrásainak teljes anyagát is			

**Egyéni értékelőlap a kompetenciaterületek és saját kompetenciák téma
feldolgozásának értékeléséhez**

Szemponatok	Igen	Részben	Nem
1. Sokat gondolkodtam azon, hogy melyik kompetenciaterületet válasszam ki arra, hogy saját kompetenciáimat (meglévő ismereteimet, képességeimet és attitűdjeimet) számba vegyem			
2. Számomra nehézséget leginkább a* megfogalmazása jelentett * A pontozott vonalra írja be vagy az ismeretek, vagy a képességek, vagy az attitűdök szavak valamelyikét			
3. Ez a feladat további ösztönzést adott ahhoz, hogy tanári szakmai kompetenciáimat alaposan átgondoljam			
4. Ez a feladat ösztönöz, hogy a jövőben figyeljek arra, miként fejleszthetem tovább kompetenciáimat			
5. A feladathoz kapott példa megkönnyítette a feladatmegoldásomat			
6. A feladatmegoldás számomra a segítő példa nélkül sem okozott volna problémát			
7. Kiscsoportom számára egyértelműen és érthetően tudtam elmagyarázni azt, mit és miért fogalmaztam meg a kettéosztott naplómban			
8. Számomra nagyon hasznos volt, hogy megismerhettem kiscsoportom tagjainak megoldásait			
9. További hasznos információt jelentett számomra a többi kiscsoport összefoglalója is			

ÖNÁLLÓ GYŰJTŐMUNKA

ELŐKÉSZÍTŐ FELADAT A 3. TANULÁSI EGYSÉG/TÉMAKÖR: „AZ ISKOLA MINT TANULÁSI KÖRNYEZET” FELDOLGOZÁSÁHOZ

A.) Feladat

Eddigi tanulmányai során foglalkozott az iskolák munkáját országos szinten szabályozó dokumentumokkal: törvényekkel, rendeletekkel, a Nemzeti Alaptantervvel.

Ha szükségesnek látja, újra átnézheti ezeket a dokumentumokat, különös tekintettel arra, miként szabályozzák az iskolai tanulás tervezését és értékelését!

(A közoktatási törvény és a Nat letölthető az OKM honlapjáról:
http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200708/nat_070815.pdf
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf)

B.) Feladat

Látogasson el néhány iskola honlapjára!

Tájékozódjon, gyűjtsön információt, készítsen elemzést az iskolai honlapokon megtalálható dokumentumokról: Pedagógiai Programok, Szervezeti és Működési Szabályzatot, Házirendek, stb.

Külön is figyeljen arra, hogy a kiválasztott dokumentumok miként orientál(hat)ják az *iskolai tanulás tervezését és értékelését!*

Ellátogathat *alternatív iskolák* honlapjára is: Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Belvárosi Tanoda, Burattino Iskola, Carl Rogers Személyközpontú Iskola, Gyermek Ház, Közgazdasági Politechnikum, Lauder Javne Iskola, Zöld Kakas Líceum, Waldorf iskolák, stb.

Jegyzeteit hozza magával a következő alkalomra!

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE I.

3. TANULÁSI EGYSÉG, 3 TÉMAKÖR

A TANULÁS TERVEZÉSÉNEK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK INTÉZMÉNYI KONTEXTUSA: AZ ISKOLA MINT TANULÁSI KÖRNYEZET

CÉLOK

Az iskola mint tanulási környezet értelmezései

Az iskolák munkáját szabályozó dokumentumok áttekintése

A tanulás tervezéséhez és értékeléséhez kapcsolódó személyes és szakmai tudás (deklaratív és procedurális) témaadekvát előhívása, mozgósítása, (tovább)fejlesztése és önreflexiója

A 3. tanulási egység témái

Az iskolák világa – iskolai „életvilágok”

Az iskolák munkáját szabályozó dokumentumok

AZ ISKOLÁK VILÁGA – ISKOLAI „ÉLETVILÁGOK”

Az iskola olyan, mint.... – iskola-metaforák alkotása

A metaforák/hasonlatok megfogalmazása az iskolához kapcsolódó, diákként átélt élmények, tapasztalatok feldolgozásában, a kialakult „belső kép” explicitté tételében és reflektálásában, a viszonyulások feltárásában segít, a racionálisan nehezen kifejezhető elemeket, árnyalatokat láthatóvá, összevethetővé, értelmezhetővé teszi.

3.1. Feladat

3.1.1.

Fejezze be eddigi élményeire/tapasztalataira építve az alábbi mondatot, és *indokolja* is a választott és leírt hasonlato(ka)t: Az iskola olyan, mint...⁷

3.1.2.

Vitassák meg kiscsoportjaikban iskolai metaforáikat! A különböző metaforákat csoportosítsák! A „metafora-csokokat” és a rendezési elveket, szempontokat is osszák meg a csoport egészével!

Mire való az iskola? – képválasztás/képpalkotás az „álmok iskolájához”

A különböző iskolák honlapjairól gyűjtött fotók segíthetik mozgósítani a saját iskola-kép megalkotását, az iskola funkciójának elsődleges átgondolását. Ez a feladat ugyanakkor lehetőséget biztosít arra is, hogy az iskola „külső/belső képének” és funkciójának koherens rendszerré építése saját írásban váljék láthatóvá.

Az alkotó írás egyik – feladatban alkalmazott – technikája az iskolafunkciók többoldalú, több nézőpontú, több szerepkörből értéktételezhető és értelmezhető megközelítésére érzékenyít.

3.2. Feladat

3.2.1.

Kiscsoportjaikban válasszák ki az alábbi iskola-képek közül azt az egyet, amely köré „felépíthetik”, megalkothatják majd a következő feladatokban az Önök iskoláját! Átgondolhatják, hogy mire való ez az iskola.

Amennyiben nem találtak Önöknek tetsző képet, rajzoljanak saját iskola-képet! (Ezzel hozzájárulhatnak az „iskola-képek galéria” bővítéséhez is.)

⁷ Id.: Fenyő Imre: Az iskola olyan, mint... Hogyan élik meg a tanulók az iskolát?
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=34> [Letöltve: 2008. február 13.]

Iskola-1.



Iskola-2.



Iskola-3.



Iskola-4.



Iskola-5.



Iskola-6



Iskola-7.



Iskola-8.



Iskola-10.



Iskola-11.




Iskola-9.



Iskola-12.



3.2.2.

Az Önök iskolájának bemutatásához az *alkotó írás* egy technikáját, az *egy témáról különböző szerepekben (RAFT)*  hívhatják segítségül.

Ez a feladat az iskola-kép több nézőpontból, több szerepkörből történő megközelítését teszi lehetővé az *egyéni alkotó írás* technikájának segítségével.

- Válasszon magának *szerepet*, olyan személyt, akinek a nevében írni fog!
(Választott szerepe lehet: tanár, diák, egyetemi hallgató, munkaközösség-vezető, osztályfőnök, igazgató, mentor-tanár, szakmódszertant vagy pedagógiát vagy pszichológiát tanító tanár, újságíró, tankönyvíró, iskolapszichológus, szülő, hazai vagy külföldi partner-iskola bármely szereplője, kritikus, riporter, diákönkormányzat képviselője, iskolaszék tagja, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, szabadidő-szervező, iskolaorvos, fejlesztő pedagógus, iskola-könyvtáros, pedagógiai asszisztens, oktatás-technikus, stb.)
- Gondolja végig, hogy kinek fog írni, ki lesz a *címzett!*
(Írása címzettjének kiválasztásához ötleteket meríthet a fenti listából.)
- Döntse el, mi lesz a *műfaja* az írásának! (Lehet az írás levél, riport, beszámoló, tudósítás, feljegyzés, jegyzőkönyv, vers, aforizma, novella, jelentés, kutatási beszámoló, terv, értékelés, stb.)
- Választott szerepe nézőpontjából, meghatározott címzettnek, és eldöntött műfajban írjon az Ön iskolájáról!

3.2.3.

Kiscsoportokban ismerkedjenek meg egymás írásaival!

3.2.4.

Kiscsoportonként legalább egy írást tegyenek közzé a csoportban!

Tájékoztassák a csoportot arról is, hogy mi alapján döntöttek a közzétett írás(ok) kiválasztásáról!

A képek internetes forrásai [Letöltve: 2009. március 30.]:

Iskola-1: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/08/Kisfaludy_Gimnazium_Mohacs_03.jpg

Iskola-2: <http://szenczi.serveftp.net/iskola.jpg>

Iskola-3: http://brst440.commons.yale.edu/wp-content/uploads/ariel5_02.jpg

Iskola-4: <http://phpconf.hu/roadshow/2004/tiszaujvaros/media/eotvos1.jpg>

Iskola-5: <http://www.nyirhalo.hu/nyirhalo/intezmeny/krudy/krudygim1.JPG>

Iskola-6: <http://www.hunyadi-balmas.sulinet.hu/suli.jpg>

Iskola-7: <http://www.aba.hu/pics/aba/hu/28607.jpg>

Iskola-8: http://www.worldarchitecturenews.com/news_images/10066_5_10033_5_BGGS-EastColumns1.jpg

Iskola-9: <http://people.inf.elte.hu/csz/Fuzfo-iskola.jpg>

Iskola-10:

http://www.petofi-nkoros.sulinet.hu/Iskolai%20k%C3%A9pek%20057_1.jpg

Iskola-11: <http://www.finec.hu/ffg/nagy/PC100411.JPG>

Iskola-12: http://www.szentesinfo.hu/mozaik/gallery/data/media/3/PICT5943_Kapu.jpg

Az iskola-megközelítések további dimenziói, nézőpontjai

A különböző szakszövegekhez kapcsolódó feladatok további szempontokkal, dimenziókkal árnyalhatják az „iskola-kép”, az iskola-funkciók kiteljesítését.

3.3. Feladat

Kiscsoportjukban belső munkamegosztás alapján mindenki olvasson el egyet az alábbi szemelvényekből! Osszák meg egymással a szöveg elolvasása nyomán felmerülő gondolataikat!

Megbeszélésük eredményeit, tanulságait az alábbi befejezetlen mondat kiegészítésével tegyék közé a csoportban:

Az iskola arra való, hogy....

Iskoláról szóló korábbi olvasmány-élményeiket is megoszthatják a csoporttal, s ajánlhatnak további irodalmakat.

1. szöveg

Olyan iskolára lenne szükség....?

„Olyan iskolára van szükség, amelyben minden egyes gyerek a maga sajátos módján elégítheti ki kíváncsiságát, fejlesztheti tehetségét és képességeit, és érdeklődésének megfelelően tanul, és a körülötte lévő felnőttek és gyerekek révén bepillantást nyerhet az élet sokszínűségébe és gazdagságába. Röviden, az iskola legyen egy óriási »svédasztal«, nyújtson lehetőséget a sokféle intellektuális, művészi, kreatív és mozgásos tevékenységre. Ebből minden gyerek kívánsága szerint annyit és azt vesz, amennyit és amit akar (sokat vagy éppen keveset, mindegy). Anna éppen hatodikos volt (előző évben tanítottam), amikor megemlítettem neki az ötletemet. Vázlatosan elmondtam, hogyan képzelem az iskola működését, s mit csinálnának a gyerekek ebben az új típusú rendszerben. »Mondd el, légy szíves – kértem meg ezután –, hogy mit gondolsz erről az egészről. Gondolod, hogy működne a dolog? Gondolod, hogy bármit is tanulnának a gyerekek?« Mélységes meggyőződéssel válaszolta: »Egészen biztos! Csodálatos lenne!« Elhallgatott, talán egy-két percig saját, nagyjából boldogtalan iskolai éveire emlékezett, majd elgondolkodva hozzátette: »Tetszik tudni, a gyerekek tényleg szeretnek tanulni, csak azt nem bírjuk, hogy folyton passzíroznak minket valamerre.«”

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

2. szöveg

Az álmok iskolája...?

„– Mondjátok, milyen iskola lenne álmotok iskolája? – kérdezte búcsúzóul a szentlőrinci gimnazistákat Bret Schlesinger, a »New York-i Város mint Iskola« képviselője.

- Álmaink iskolája lenne, lehetne... a »Város mint Iskola« – válaszolták cinkos mosoly kíséretében azok a fiatalok, akik jó fél órával korábban csodálkozó szemmel, tartózkodó kíváncsisággal fogadták az »Emberismeret« órájukra hivatlanul betoppant

látogatókat, azokat, akikről időközben megtudták, hogy milyen országból, milyen iskolából érkeztek.

Az 1972-ben alapított »New York-i Város mint Iskola« alternatívává vált programjának alapvető jellemzője, hogy a fiatalok képzésébe bevonja a település közösségeit, munkahelyeit is. A fiataloknak lehetőségük van arra, hogy tanulhassanak, tapasztalatokat gyűjtsenek, kipróbálhassák önmagukat az ún. gyakorlólhelyeken, azaz ipari, kereskedelmi, kulturális, szolgáltató intézményekben, kommunális, politikai szervezeteknél vagy egyéb létesítményekben. Az egyénre szabott – tanár, diák, gyakorlati mentor által összeállított – curriculumok segítségével a fiatal kielégítheti érdeklődését, továbbfejlesztheti tudását, kipróbálhatja saját erőit, ugyanakkor a legkülönbözőbb pályák, szakmák mindennapi gyakorlatában az élethelyzetek sokasága válik »hozzáférhetővé« számára. Ez az iskola vállalja, hogy programot nyújt a gyengén teljesítőknek, a lemaradóknak, de lehetőséget kínál a tehetségeseknek, s az eddig elszenvedett sokféle kudarcot nem növeli tovább.”

Forrás: Bárdossy Ildikó: „Az álmok iskolája...? avagy jelentés a Produktív Iskolák Nemzetközi Hálózatáról. Új Katedra, 1992, 1, 18-20. Internetes elérhetőség: <http://www.commitment.hu/main.php?folderID=1013&articleID=3923&ctag=articlelist&iid=1> [Letöltve: 2009. március 31.]

3. szöveg

Az iskolák belső világának értelmezései...?

„Az elmúlt egy-másfél évtizedben a sokszínűvé (plurálissá) és decentralizálttá vált magyar oktatási rendszerben különböző szempontok mentén (iskolafenntartók, vállalt, alkalmazott pedagógiai koncepciók, ideológiák, társadalmi, pénzügyi háttér, stb.) differenciálódtak az iskolák. Azt is mondhatjuk, hogy *minden iskola* más, minden intézmény *egyedi sajátosságokkal bír*. Ez nem csak azt jelenti, hogy különböző tulajdonságok alapján a nevelési-oktatási intézmények különféle típusokba sorolhatók, mint például: milyen társadalmi, kulturális háttérű diákok tanulhatnak az adott intézményben, hogyan sorolják osztályokba a diákokat, mit tanítanak, hogyan szervezik meg a tanulók iskolai tevékenységeit, mennyire nyitott az iskola az őt körülvevő szűkebb és tágabb környezet igényeire, életére. Az intézményeknek »alkati« jellemzőik is vannak, amelyeket a bennük tevékenykedő emberek (vezetők, tanárok, diákok, iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus, stb.) által képviselt értékek, attitűdök, normák, tevékenységek finom, szubjektív értelmezései – társulva más intézményi sajátosságokkal – hoznak létre, tartanak fenn és formálnak. Tehát az intézményekre úgy is tekinthetünk, mint *mentális képződményekre*, az emberek által létrehozott és elképzeléseik alapján fenntartott szervezetekre (Beare, 1998, 189.).

Forrás: Golnhofér Erzsébet: Az iskolák belső világa. In: Golnhofér Erzsébet (szerk.): Az iskolák belső világa. Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006, 6. o. Internetes elérhetőség: <http://vmek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf> [Letöltve: 2009. március 31.]

A szövegrészletben szereplő hivatkozás forrása: Beare H. et al: Az iskolai kultúra fejlesztése. In: Balázs Éva (vál., szerk.): Oktásmenedzsment. OKKER, Budapest, 189-215. o.

4. szöveg

A jó iskola titka...?

„Ha az iskola intézményét a falai között folyó tanítási-tanulási folyamatok szabályozott egyensúlyi állapotaként ragadjuk meg, senkinek sem okoz túl nagy fejtörést, hogy az iskolai élet szereplőinek, a tanárok és a tanulók interakciójában és tanítási-tanulási cselekvéseiben keresse a jó iskola titkát. (...)

Az iskola intézménye (...) fölöttébb alkalmas a *vágyak (motivációk) és lehetőségek (előzetes tudás)* mozgósítására, ráadásul *intézményi legitimitását* e két dimenziónak a tanulóiban való *megerősítésével* (további *motiváció, tanulási teljesítmény*) éri el. A továbbtanulás mutatói és a *mérhető tanulási eredmények* kiválóan jelzik egy iskola *külső* társadalmi rangját, jóságát. Az iskola *belső* világában pedig jól bevált mutatónak számít, ha a diákok megtanulnak tanulni, azaz *javul a tanulási ütemük*. Az iskola intézményében *siker* zálogának a tanítási-tanulási cselekvéseket és interakciókat szabályozó *tanári beavatkozásokat* (lásd a tanítás minősége) szokás tekinteni. (...)

Az iskola világát (...) olyan intézményként is felfoghatjuk, ahol az interakcióban lévő emberek lépéseit a *motivációk és a következmények kölcsönös egymásra hatásai* határozzák meg, amelyek ráadásul egy (iskola)történetileg kialakult szervezeti kultúrában és az ott szövődő társadalmi kapcsolathálóban nyerik el valódi értelmüket. A szervezet és a kapcsolatháló változásaihoz pedig éppen az iskola élet résztvevői közötti értékazonosságok és értékkonfliktusok közötti ütközések adnak impulzusokat.”

Forrás: Kovács Zoltán – Perjés István: Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata. In: Kovács Zoltán – Perjés István (szerk.): Életvilágok találkozása. Aula Kiadó, Budapest, 2002, 9. és 11. o.

5. szöveg

Kinek való az iskola...?

„Az iskola intézményét szerféttem, egészen kis koromtól fogva elragadtatott, hogy ott megtanítanak mindarra, amit nem tudok a világról, napról napra gazdagabb tudással térek haza. Jeles tanuló lévén sose kellett tanulásra nógatni, a magaviseletemmel se volt baj, ennek ellenére kevés nevelőm tudott mit kezdeni velem: nem voltam tipikus gyerek, irányításomhoz több tapintat, humorérzék és fantázia lett volna szükséges, mint amivel legtöbb tanárom-tanárnőm rendelkezett.

Míg ötödikes gimnazista nem lettem, s új magyartanárom észre nem vette: van valami speciális és nem is szégyellendő oka annak, hogy az én magyar fogalmazásaim sose hasonlítanak az osztálytársaiméhoz, a magyar írásbeli dolgozataimmal örökké baj volt. Tanárnőm egyszer felhívatta anyámat, s közölte vele, van valami nyugtalanító az én fogalmazásaimban. »Ez a kislány mindig mást vesz észre, mint amit az osztálytársai, én néha már nem is tudom osztályozni a munkáit. Kérlek, kedves Lenke, hassatok oda, hogy megváltozzék – gyakoroljátok vele otthon a fogalmazást!« Anyám elképedt s azt felelte, gyakorlom én az írást épp eleget, egyebet se csinálok otthon, mint gyártom a regényeket. »Le kell róla szoktatni – mondta a tanárnőm –, de azonnal! Ez a kislány ne írjon regényeket! Micsoda butaság!«”

Forrás: Szabó Magda: Egy kutya meg egy bika. In: Szabó Magda: Merszi, Műszjő. Európa Könyvkiadó, Budapest, 2000, 22. o. ld még: Szabó László Tamás (kutatásvezető) és Buda András (alkotószerkesztő): Iskolai élményvilágok. Bölcsész Konzorcium, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 2006, 212. o.

3.4. Feladat

Olvassa el az alábbi szövegrészletet!

Mindnyájunk hasznára válna, ha megfogalmazná reflexióit, gondolatait, kérdéseit, megosztaná vonatkozó tapasztalatait, példáit, vagy ellenpéldáit a csoporttal!

A fenti szövegek bármelyikéhez, vagy az alábbi szöveghez, vagy az Ön által olvasottakhoz kapcsolódó írásos kommentárját, esszéjét, recenzióját, vagy vitacikkét a kurzust záró portfóliójába is beillesztheti!

Azt is átgondolhatja, és az Ön által választott írásos műfajban rögzítheti, hogy az olvasottaknak milyen *konzekvenciái* lehetnek a tanári professzióra, a saját szakmaiságra, a saját tanulás- és tanításfelfogásra, a tanulás/tanítás tervezésére, és a tanulás/tanítás (ön)értékelésére vonatkozó értelmezése és/vagy álláspontja megfogalmazására.

Elkészült írását beillesztheti a kurzust záró portfóliójába.

„Az iskola értékválasztása és értékvállalása

Ma Magyarországon a társadalom, az oktatáspolitikai, s nem utolsósorban a *szakma döntése*, hogy *befogadó iskolát* vagy *kirekesztő iskolát* deklarál, értéktételez, támogat-e.

Kik »zavarják« azt az iskolát (ti. a *kirekesztő iskolát*),

- amelyik egyoldalúan és kizárólagosan a gyermektől/fiataltól várja el az *iskola világához* való megfellebbezhetetlen igazodást, alkalmazkodást;
- amelyik nem akar/tud alkalmazkodni a *gyermek/fiatalok világához*, lehetőségeihez, szükségleteihez, sajátos személyiségfejlesztési igényeihez;
- amelynek *pedagógusa* nem rendelkezik az értelmes és hatékony tanulás és tanulássegítés lényegiségéhez kapcsolódó hiteles és felhasználható szakmai tudással, differenciált, rugalmas módszertani repertoárral?

Talán *azok* a gyerekek/fiatalok, akik például

- nem akkor és úgy érdeklődnek a tanórai tananyag és feladatok iránt, amikor és ahogy a tanár elvárja tőlük;
- érdektelenséget mutatnak egy-egy számukra érthetetlen, értelmetlen feladat iránt;
- értetlennek, netán lustának, butának tűnnek, mivel nem is értik mit magyaráz, mit vár el tőlük a tanár;
- harsányságukkal igyekeznek felhívni a figyelmet magukra;
- nem tolerálják a hazugságot, az igazságtalanságot, mindenképpen szókimondók, ellenvéleményüket is kifejezésre juttatók;
- csak a számukra értelmes, általuk megértett elvárásokat, szabályokat hajlandóak elfogadni, betartani;
- nem egy ütemre, egyenletesen teljesítve haladnak, egyes területeken lemaradnak, másutt esetleg »előre szaladnak«;

- alacsony fokú kudarc toleráló képességekkel rendelkeznek (netán mert szoronganak a teljesítménybeli kudartól);
- nem tisztelik azokat a pedagógusokat (felnőtteket), akik nem a másik embert megillető tisztelettel viszonyulnak hozzájuk.

Ezek az iskolák nem felkészültek arra, hogy a speciális nevelési/oktatási szükségletű gyerekekkel/fiatalokkal foglalkozzanak, de arra sem, hogy *valamennyi* diákjuknak megfelelő tanulási környezetet, iskolai életteret teremtsenek, s ezáltal további tanulási esélyeit és életesélyeit alapozzák.

A *befogadó iskola* értéktételezésében és működésében is elkötelezett aziránt, hogy megerősítse szervezetét a társadalmi kohéziót erősítő szerepvállalásban, hogy az *egyének és csoportok sokféleségét* elfogadva az *integráció és reintegráció kulcsintézményévé* váljon. Felkészül *minden iskolakötelezett/továbbtanulni szándékozó fogadására és benntartására*. Az ilyen iskola *pedagógusközössége és felnőtt segítői köre intenzív szakmai kommunikációval, kooperációval* alapozza meg és mozgósítja *speciális szakmai kompetenciáit* annak érdekében, hogy *minden egyes tanulója* – az ép és a fogyatékos, a tehetséges és a kevésbé az, a speciális szükségletű (a szociokulturálisan hátrányos, a viselkedési, beilleszkedési problémákkal küszködő, a részképességzavarral küzdő, a nyelvi hátrányt mutató stb.) – *életesélyeit növelhesse*.

Az ilyen iskola támogatja *diákjait* – többek között – abban, hogy

- találkozzanak „valódi önmagukkal”, felismerjék, saját értékeiket, képességeiket, s aktívan vegyenek részt azok továbbfejlesztésében;
- megismerjék, megtapasztalják az őket körülvevő és tágabb világot, kitáguljon életterük, sokféle élet- és feladathelyzetben tanulják meg a „világban létezés emberi módját”;
- egymást (a másik világát és kultúráját) megismerve és elfogadva tudjanak együtt élni és együttműködni;
- döntésre, tervezésre, megvalósításra és értékelésre, önálló tevékenységre és együttműködésre képesek és képesek legyenek;
- indíttatást és esélyt kapjanak különböző bizonyítványok megszerzéséhez, további tanulmányokhoz, adekvát munkakörök betöltéséhez,
- saját magukra jellemző módon (a számukra szükséges idő felhasználásával, a szükséges egyéni szakszerű fejlesztésekhez való hozzáférés lehetőségével) valósíthassák meg önmagukat, találhassák meg saját útjukat⁸

Ezek az iskolák felkészültek arra, hogy valóban az emberért legyenek, hogy ne csak deklarációikban címkézzék gyermekközpontúnak önmagukat. »A *gyermekközpontú szemlélet lényege*: hozzásegíteni a felnövő embert ahhoz, hogy azzá legyen, akivé lehet. Ehhez valójában semmi más nem kell tenni, mint biztosítani azokat a kedvező körülményeket, amelyekben minden individuum ki tudja bontakoztatni magát akkor is, ha *teljesen más* képességei vannak, mint amit a szokványos iskola a közismereti tantárgyakkal elvár.«⁹

Forrás: Bárdossy Ildikó: A befogadó iskola és környezete. Új Pedagógiai Szemle, 2006, 3, 37. o.

⁸ V.ö.: Bárdossy Ildikó: A tanulók közötti különbségek és a tanulás fejlesztése. In.: Monostori Anikó (szerk.): A tanulás fejlesztése. Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája. 2002. Országos Közoktatási Intézet. Bp., 2003. 95-110. o.

⁹ Vekerdy Tamás: Gyermekközpontú-e az iskola? Új Pedagógiai Szemle, 2004. 4-5. sz. 92. o.

AZ ISKOLÁK MUNKÁJÁT SZABÁLYOZÓ DOKUMENTUMOK

„Az iskola munkáját szabályozó dokumentumok” téma feldolgozásához nélkülözhetetlen, hogy a vonatkozó előzetes tudás mozgósítható legyen, illetve további információk gyűjtésével és elemzésével kiterjesztettebb, szervezettebb tudás alakuljon ki.

3.5. Feladat

3.5.1.

Kiscsoportjukban készítsenek posztert saját iskolájukról, amelyben bemutatják iskolájuk alap-dokumentumainak (Pedagógiai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, Házirend) néhány lényeges elemét is, s azok jellemzőit!

Az iskolát bemutató poszter elkészítésében támaszkodjanak a korábbi (3.1-3.4.) feladatok eredményeire és tanulságaira!

Segítségül hívhatják az *előkészítő feladat önálló gyűjtőmunkája* során készített jegyzeteiket, a korábban feldolgozott szakirodalmat, valamint az alábbi *összefoglalókat* is.

Pedagógiai Program

Az iskola pedagógiai programja meghatározza egyrészt az iskola nevelési programját, ennek keretén belül

- az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelveit, céljait, feladatait, eszközeit, eljárásait,
- a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatokat,
- a közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat,
- a beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenységet,
- a tehetség, képesség kibontakoztatását segítő tevékenységet,
- a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatokat,
- a tanulási kudarcnak kitett tanulók felzárkóztatását segítő programot,
- a szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységet,
- a pedagógiai program végrehajtásához szükséges nevelő-oktató munkát segítő eszközök és felszerelések jegyzékét,
- a szülő, tanuló, iskolai és kollégiumi pedagógus együttműködésének formáit, továbbfejlesztésének lehetőségeit.

Az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola **egészségnevelési és környezeti nevelési programját**. Az iskolai egészségnevelési programnak tartalmaznia kell az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai feladatokat, beleértve a mindennapi testedzés feladatainak végrehajtását szolgáló programot is.

Az iskola pedagógiai programja meghatározza másrészt az iskola helyi tantervét, ennek keretén belül

- az iskola egyes évfolyamain tanított tantárgyakat, a kötelező és választható tanórai foglalkozásokat, valamint azok óraszámait, az előírt tananyagot és követelményeit,
- az oktatásban alkalmazható tankönyvek, tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztásának elveit, figyelembe véve a tankönyv ingyenes igénybevétele biztosításának kötelezettségét,

- az iskola magasabb évfolyamára lépésének feltételeit,
- az iskolai beszámoltatás, az ismeretek számonkérésének követelményeit és formáit, a tanuló magatartása, szorgalma értékelésének és minősítésének követelményeit, továbbá – jogszabály keretei között – a tanuló teljesítménye, magatartása és szorgalma értékelésének, minősítésének formáját,
- moduláris oktatás esetén az egyes modulok értékelését és minősítését, valamint beszámítását az iskolai évfolyam sikeres befejezésébe,
- a középszintű érettségi vizsga témaköreit,
- nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelés és oktatás esetén a nemzeti, etnikai kisebbség anyanyelvi, történelmi, földrajzi, kultúra- és népismereti tananyagot,
- nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelésben és oktatásban részt vevő tanulók részére a magyar nyelv és kultúra elsajátítását biztosító tananyagot,
- a nemzeti, etnikai kisebbséghez nem tartozó tanulók részére a településen élő nemzeti, etnikai kisebbség kultúrájának megismerését szolgáló tananyagot,
- a tanulók fizikai állapotának méréséhez szükséges módszereket.

Az iskola pedagógiai programjában **meg kell határozni**

- a) az iskolai írásbeli beszámoltatások formáit, rendjét, korlátait, a tanulók tudásának értékelésében betöltött szerepét, súlyát,
- b) az otthoni (napközis és tanulószobai) felkészüléshez előírt írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elveit és korlátjait.

V.ö.: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf [Letöltve: 2009. március 31.]

Szervezeti és Működési Szabályzat

„A Szervezeti és Működési Szabályzat általában a következő nagyobb kérdéskörökben rendelkezik:

- az oktatási intézmény vezetői és azok feladatköre,
- az iskola belső közösségei és azok működése,
- az intézmény képzési rendje,
- a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások,
- a tanulók távolmaradásának és mulasztásainak rendje,
- fegyelmi és kártérítési kötelezettség,
- a pedagógiai munka ellenőrzésének belső folyamata,
- szülői szervezetek,
- a tanulók és dolgozók jutalmazásának formái, az előmenetel feltételei,
- rendkívüli események esetén szükséges teendők,
- a tanulók egészségügyi és szociális felügyelete,
- a munkavédelmi előírások,
- az iskola hagyományai, hagyományápolás és az ünnepek rendje,
- az iskola külső kapcsolatai,
- a nyilvánosság felé történő megjelenés formái.”

Forrás: Ollé János: Az iskola mint szervezet. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): Az iskolák belső világa. Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006, 16. o.

Internetes elérhetőség: <http://vmek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf> [Letöltve: 2009. március 31.]

Házirend

„Egy iskolai **Házirend** általában a következő tényezők leírását tartalmazza:

- a tanulók jogai és kötelességei,
- a tanórák és a tanórák közötti szünetek, a tanórán kívüli foglalkozások időpontjai,
- a tanulók magatartásával kapcsolatban megfogalmazott elvárások a tanórákon, a szünetekben, a tanítás után,
- a késések adminisztrációja és következményei,
- a távolmaradások és a mulasztások igazolásának rendje,
- az iskolai étkeztetés,
- a tanulók által az iskolai intézményi használatért fizetendő térítési díjak,
- a tanuló által előállított termék, dolog, alkotás vagyon jogára vonatkozó szabályok,
- szociális támogatások megállapításának folyamata,
- az iskolai helyiségek használatának rendje,
- a tanulók jutalmazásának, fegyelmezésének, büntetésének elvi és gyakorlati leírása,
- fegyelmi intézkedések rendje,
- az osztálytermi munka felelőseinek rendje.”

Forrás: Ollé János: Az iskola mint szervezet. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): Az iskolák belső világa. Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006, 16-17. o.

Internetes elérhetőség: <http://vmek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf> [Letöltve: 2009. március 31.]

A 3. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

1. Tekintsen vissza a tanulási egységre oly módon, hogy számba veszi a szakmai tevékenysége szempontjából jelentősnek ítélt fogalmakat!

Ha megbízást kapna egy – „Az iskola” vagy „Az iskolát szabályozó dokumentumok” címmel készítendő – KISLEXIKON összeállítására, akkor melyiket választaná?

Az Ön által választott KISLEXIKON-hoz gyűjtsön és készítsen szócikkeket!

Ez a munkája is helyet kaphat a kurzus végén benyújtandó portfóliójában!

2. Miben nyújtott megerősítést vagy új információt a tanulási egység tartalma és feldolgozásmódja?

Milyen kritikai észrevételei vannak?

Milyen konkrét ajánlásai, javaslatai vannak akár a tartalomra, akár a feldolgozásmódra, akár újabb forrásokra, feladatokra és szempontokra vonatkozóan?

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE I.

4. TANULÁSI EGYSÉG, 4. TÉMAKÖR

A(Z ISKOLAI) TANULÁS MEGKÖZELÍTÉSEI

CÉLOK

A különböző tanulás-megközelítések értelmezése, a tanulásfejlesztés, tanulássegítés lehetőségeinek áttekintése

A saját tanulás elemzése, értelmezése, reflektálása: a tanári feladatokra felkészülés tanulásfolyamatának retrospektív elemzése

A tanulás tervezéséhez és értékeléséhez kapcsolódó személyes és szakmai tudás (deklaratív és procedurális tudás) témaadekvát előhívása, mozgósítása, (tovább)fejlesztése és önreflexiója

A 4. tanulási egység témái

Tanulás, tanulásfejlesztés, tanulássegítés

A saját tanulásfolyamat

TANULÁS, TANULÁSFEJLESZTÉS, TANULÁSSEGÍTÉS

A(z iskolai) tanulás megközelítései

A tanulás fogalmának értelmezéséhez kapcsolódó, korábbi tanulmányokból és tapasztalatokból származó *előzetes tudás* feltárása, valamint a *szövegfeldolgozások* (értelmezés, konstruktív kritikai elemzés, reflektálás) *eredményeinek, tanulságainak* egymással történő megosztása és megvitatása kiindulópontja lehet a tanulásfejlesztéssel, tanulássegítéssel összefüggő *szakmai tudás* mozgósításának és kiegészítésének, vagy éppen a „fogalmi váltás”¹⁰-nak, ugyanakkor orientálhatja, értéktételezheti az iskolai *gyakorlati félév adekvát szakmai tevékenységét*, a tanári praxist.

4.1. Feladat

Válassza ki az alábbi befejezetlen mondatokból azt, amelyiket szívesen befejezne!

- (1) Számomra a tanulás...
- (2) A tanítás szerintem...
- (3) Az önszabályozó tanulás...
- (4) A kooperatív tanulás...
- (5) A metakognitív tanulás...
- (6) Szerintem az önbecsülésnek és a tanulás eredményességének...
- (7) Szerintem minden ember tanuló/tanító lény...
- (8) A tanár szerepe a tanítás/tanulás folyamatában...

Kiscsoportjaikban osszák meg egymással gondolataikat! A kiscsoportok alakulhatnak az egyazon befejezetlen mondatot választók köréből is.


Beszélgetésük legfontosabb tapasztalatait osszák meg a csoport egészével!

¹⁰ A fogalmi váltás értelmezéséről ld. Nahalka István: Tanulási tevékenység típusok. In: Gaskó Krisztina – Hajdú Erzsébet – Kálmán Orsolya – Lukács István – Nahalka István – Petriné Feyér Judit: A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet. Hatékony tanulás. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006, 103-105. o. Internetes elérhetőség: <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf> [Letöltve: 2009. március 31.]

4.2. Feladat

4.2.1.

Kiscsoportjaikban mindenki válasszon egyet az alábbi szövegekből!

Választott szövegét olvassa el és dolgozza fel az ún. INSERT (Jelölés)  technikával, azaz készítsen *széljegyzetet* a lap margóján!

Alkalmazza a következő jeleket!

- Tegyen „√” (**pipát**) a margóra, ha az olvasottak *megegyeznek* előzetes ismereteivel vagy feltételezéseivel, illetve ha az Ön számára *ismert* információkat tartalmaznak!
- Tegyen „-” (**mínusz**) jelet, ha valami olyasmit olvas, ami *ellentmond* előzetes ismereteinek vagy feltételezéseinek, illetve eltér azoktól; vagyis az információ *nem illik bele* eddigi tudásába!
- Tegyen „+” (**plusz**) jelet a margóra, ha olyan *új információval* találkozik, amelyik *beleillik* eddigi tudásába!
- Tegyen „?” (**kérdőjelet**) a margóra, ha valamely információ *ellentmondásosnak* tűnik, ha nem ért valamit vagy további kérdései vannak egy szövegrésszel kapcsolatban!
- Tegyen „*” (**csillag**) jelet oda, ahol a szöveg tartalma emlékezteti Önt valamire, eszébe jut róla valami!

Az INSERT (Jelölés) technika (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking – hatékony olvasást és gondolkodást szolgáló interaktív jegyzetelési eljárás) támogatja Önt abban, hogy olvasás közben nyomon kövesse saját megértési folyamatait, továbbgondolja az olvasottakat, keresse saját tudása és a szöveg információi közötti kapcsolatokat.

1. szöveg

A hatékony, önálló tanulás fejlesztését, az élethosszig tartó tanulás megalapozását, a kapcsolódó módszerek, tanulásszervezési formák és eljárások megválasztását alapvetően befolyásolja az, milyen a *tanulásról alkotott felfogásunk*.

A kognitív pszichológia, a kognitív pedagógia, a konstruktív pedagógia kutatási tapasztalatai, eredményei olyan fontos problémákra irányítják figyelmünket, melyek a pedagógiai praxisban is számításba veendőek.

Gondolhatunk itt többek között arra, hogy:

- az emberi tudásnak nem annyira a mennyisége, sokkal inkább a minősége határozza meg a teljesítményt;
- az emberi tudás minőségének fontos szempontja az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság;
- a hatékony tudás jellemzője a többszörös hozzáférés, a sokféle helyzetben való felhasználás lehetősége;
- az értelmes, jelentéssel bíró tudáshoz az értelmes tanulás, a megértés révén jutunk el;
- a tanuló egyén aktív módon felépíti, megkonstruálja magában az ismereteket, s ez a konstruálás az előzetes tudás bázisán, egy értelmezési folyamat keretében zajlik;
- a tanulás – a konstruktivista tanulásfelfogás szerint – állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése, a saját értelmezési keretek kialakítása.

V.ö.: Csapó Benő: Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992; Csapó Benő: Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest, 2002; Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktív pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.

2. szöveg

„Abból indulunk ki, hogy a *konstruktivizmus szerint a tudás nem egy közvetítődési folyamatban lesz a megismerő ember sajátja, hanem azt maga hozza létre, konstruálja*. Ha így tekintünk a tudásra, akkor a pedagógiai folyamatokat, s azon belül is elsősorban a tanítás-tanulás folyamatát nem tekinthetjük közvetítésnek, ismeretátadásnak.

A konstruktivizmus szerint a megismerés aktív, sőt konstruktív folyamat (innen a neve is), amelyben a megismerő ember nem csak egyszerűen elraktározza az ismeretet, hanem megalkotja magában. Ez a »tudásalkotás« *értelmezési folyamatokban* zajlik, vagyis a megismerő elme mindig azt teszi, hogy a rá záporozó információkat meglévő tudása segítségével feldolgozza, megkísérli az új információknak a már meglévők rendszerébe illesztését, vagy még pontosabban megkísérli az új információknak a meglévőkől való létrehozását.” (...)

A tanulás társas mezőben, felnőttek »asszisztálásával«, tanítói környezetben, illetve az egykorú társakkal való interakciók keretei között megy végbe. A konstrukciók – ahogyan azt a konstrukcionizmus állítja – szociális, társas képződmények. Ez mindenképp azt jelenti, hogy a tudás adaptivitása nagyrészt abban a közösségben, azokban a társas kapcsolatokban méretődik meg, melyekben a tanuló ember részt vesz. A környezet referenciái, értékelő megnyilvánulásai jelentős hatást gyakorolnak, még akkor is, ha egyébként elfogadjuk a konstruktivizmus azon állítását, hogy a tudás adaptivitását szubjektív módon a tanuló egyén értékeli. Másrészt azért van meghatározó jelentősége a közösségnek, mert maga a tanulási folyamat is nagy valószínűséggel csak társas közegben vezethet optimális eredményre.”

Forrás: Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 50. és 62. o.

3. szöveg

„A konstruktivista tanuláselméletben a lényeg, hogy a tanulót a környezettel való kölcsönhatás során figyelmesen és erőfeszítést igénylően bevonjuk a tudás- és készségelsajátítási folyamatba.”

A *hatékony tanulási környezet* kialakításának tervezési elvei a következőképpen foglalhatók össze:

- a „tanulási környezetnek aktív, konstruktív elsajátítási folyamatokat kell elindítania a diákokban, még a passzívokban is”;
- a „tanulási környezetnek meg kell erősíteni a diákokban kialakuló önszabályozási stratégiákat”, fontos, hogy fokozatosan „a diákok saját tanulásuk irányítójává váljanak”;
- „a hatékony tanulási környezetnek olyan autentikus, életszerű helyzetekbe kell beágyaznia a diákok konstruktív elsajátítási tevékenységeit, amelyek személyes jelentéssel bírnak a tanulók számára és jellemzőek azokra a feladatokra és problémákra, amelyekre a diákoknak a későbbiekben alkalmazniuk kell tudásukat”;
- „a tanulási környezetnek lehetőséget kell teremtenie arra, hogy az általános tanulási és gondolkodási készségeket a szaktárgyakba ágyazva (...) sajátítsák el a tanulók”;
- a „hatékony tanulási környezetnek olyan tantermi légkört és kultúrát kell létrehoznia, amely a tanulókat arra ösztönzi, hogy saját tanulási tevékenységüket és feladatmegoldó stratégiájukat felidézzék és reflektáljanak azokra.”.

V.ö.: De Corte, E.: A matematikatanulás és -tanítás kutatásának fő áramlatai és távlatai. Iskolakultúra, 1997, 12, 19., 22-23. o.

4. szöveg

A tanulás módszerének tanulása a gondolkodás tanulásáról szól, leginkább az előre gondolkodáséről. A gyerekek azonban gyakran nincsenek tisztában az előre gondolkodás jelentőségével, és a tervezésről sem kapnak alapos felkészítést. Megtanulják, hogyan kell feladatokat elvégezni, de azt nem tanulják meg, hogyan kell a tervezési készségeket felhasználni az egész tananyag vonatkozásában. Nem mindig világos számukra, hogy mi a kapcsolat a különböző tantárgyak tanulása között. Nem látják azt sem, hogy milyen kapcsolat van az osztályteremben zajló tanulási folyamatok, valamint az iskolán kívül zajló tanulás informális világa között.

(...) Mik azok a tényezők, amelyek elősegítik a jó teljesítményeket az emberi törekvések változatos világában? (...) Akár konyhaművészetéről, akár számelméletéről van szó, mindenütt néhány alapvetően hasonló mentális folyamatot használunk. A jó eredményeket mindig megelőzi a folyamat tervezése, az eljárás módjainak állandó igazítása és finomítása, és a teljesítmények folyamatos figyelése.

A szakemberek a saját területükön sokkal nagyobb tudásanyaggal rendelkeznek, mint a kezdők. Vannak olyan kognitív készségeik is, amelyek révén képesek a problémák kezelésére és arra, hogy a gondolatokat sikeres cselekvéssé alakítsák. (...) Minden problémamegoldó helyzet esetében szükség van döntésre ..., egy cselekvési tervre, egy cselekvési programra; valamint egy módszerre, amelynek segítségével megállapíthatjuk, hogy a kívánt célt elértük-e.

Forrás: Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999. 49-50. o.

5. szöveg

„Bármely emberi vállalkozás – legyen az tanulás, bármi – lehetséges sikerének vagy bukásának egyik tényezője az önbecsülés, ez az igen becses energiaforrás. Ha a gyerekek azt a képet alakítják ki magukban, hogy nem jó tanulók, akkor az önmagát beteljesítő jóslat szerint élnek. Ezt ilyen mondatok tükrözik: *»Nem tudom megtanulni... Nem vagyok képes... Semmiben sem vagyok jó«*. Úgy nőnek fel, hogy nem lesz jó véleményük önmagukról, a saját teljesítőképességükről ... Az úgynevezett *»tanult alkalmatlanságot«* alakítják ki magukban. Azok a gyerekek, akik az önmagukról alkotott belső képen nem a tanulási folyamat aktív résztvevőjeként jelennek meg, máshol keresik az önbecsülés forrásait, például olyan céltalan közösségi tevékenységekben, amely az önbecsülés érzetét kelti. A kutatások azt mutatják, hogy az önbecsülés független a családtól, a neveltetéstől, a jólétől, a földrajzi elhelyezkedéstől, a társadalmi osztálytól, az apa foglalkozásától vagy attól, hogy az anya otthon van-e. A gyerek az életben fontos szerepet játszó emberekhez kötődik. Önbecsülése a többiek által naponta felé tükrözött „én-képeknek” a személyes értékeléséből alakul ki.

Az önbecsülés nem más, mint az a csendes belső tudás, hogy minden rendben van velünk. Azt jelenti, hogy értékeinket mások is és saját magunk is elismerjük. Nem más, mint önmagunk tisztelete. (...) A gyerekek mások véleményétől függően értékelik saját tanulási képességeiket. Ha úgy állítjuk a tanulás középpontjába az elért teljesítményt, hogy ugyanakkor nem helyezünk hasonlóan határozott hangsúlyt az önbecsülés erősítésére is, akkor csak félmunkát végzünk a gyermeknevelésben. A kutatások következetesen azt mutatják, hogy az önbecsülés és a teljesítmény összefüggésben állnak egymással az olvasásban, az írásban, a matematikában és más tárgyakban is”.

Forrás: Fisher, R.: *Önbecsülés*. In: Fisher, R.: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999, 156.o.

4.2.2.

Töltse ki a margóra írt jelei alapján az alábbi táblázatot!

INSERT (Jelölés) táblázat

√	+	-	?	*
már tudom, ismerem	új információ számomra, és beleillik eddig tudásomba	új információ, de ellentmond eddig tudásomnak: értelmezni kell	kérdések merültek fel bennem az olvasottakkal kapcsolatban	emlékeztet arra, hogy... eszembe jutott még...

4.2.3

Alakítsanak „szakértői csoportokat” az azonos szöveget olvasók/”jegyzetelők” részvételével!

Hasonlítsák össze táblázataikat, beszéljék meg a felmerülő kérdéseket, problémákat, és közösen készüljenek fel arra, hogy az olvasottakat miként „tanítják” meg alapcsoportjuk tagjainak, továbbá hogyan fogják ellenőrizni a megértést!

Térjenek vissza kiscsoportjaikba, végezzék el a tanítási/tanulási és ellenőrzési feladatokat!

A munka végén foglalják össze és tegyék közzé tapasztalataikat, a tanulás/tanítás eredményeit!

A metakognitív tanulás

1. „A metakognitivitás (más néven intraperszonális intelligencia) valószínűleg az emberi intelligencia legfontosabb része, mivel az intelligencia összes többi részéhez kötődik. Ez az a mód, ahogy eljutunk saját gondolatainkhoz és érzéseinkhez, hogy megértsük, amit gondolunk és érzünk, hogy tudjuk, miért tesszük a dolgokat.”

Forrás: Fisher, R.: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?, Műszaki Kiadó, Budapest, 1999, 22. o.

2. „Amennyiben a diákoknak az élethosszig tartó tanulásra kell berendezkedniük, és vállalniuk kell a felelősséget saját fejlődésükért, lényeges, hogy képesek legyenek irányítani és nyomon követni ismeretgyarapodási és képességsajátítási folyamataikat, vagyis önszabályozó tanulókká kell válniuk. (...) Ez a hatékony tanulás metakognitív jellegére utal.”

Forrás: De Corte, E.: Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. Magyar Pedagógia, 2001, 4, 419. o.

3. „A gondolkodás »iskolázása« egyszerre áll kognitív és metakognitív folyamatokból. Kognitív, amennyiben a diákoknak a tartalomról kell gondolkodniuk, gondolatokról és ezek megértéséről, információról és általánosan elfogadott tudásról. Ugyanakkor metakognitív is, amennyiben a diákoknak saját gondolkodásukat is meg kell figyelniük.”

Forrás: STELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, C.: A teljes tantervre kiterjeszhető kritikai gondolkodás elméleti kerete, A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és frással projekt I. tankönyv, kézirat, 1988, 23. o.; Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. PTE. Pécs – Budapest, 2002, 78. o.

4. „Számomra a »kettéosztott napló« szövegfeldolgozási technika annyiban új egyrészt, hogy tudatosítja azokat a már eddig is használt módszereimet, amelyekkel megpróbáltam »összerakni« egy szöveg értelmét; és annyiban hasznosan új, hogy itt tetten érhetők számomra azok a hibák, amiket a teljes megértés felé vezető út során elkövetek.”

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. PTE. Pécs – Budapest, 2002, 85. o.: egyetemi hallgató, magyar szak, PTE, 2001.)

5. „Olyan kontextus, vagyis a feladatokra vonatkozó olyan nyelvi és nem nyelvi információk segítik a legjobban a metaszintű gondolkodás fejlődését, amelyben mindenféle feladattípus esetén, legyen az rutinszerű vagy belátásos vagy probléma jellegű, képes a tanuló a saját gondolkodási folyamataira »rálátni«. (...) A metakognitív tudást mozgósító feladatok mellett kiemelkedő jelentőségűek az osztálytermi oktatási módszerek, valamint a több lehetséges megoldási módszer tervezését, nyomon követését és ellenőrzését elősegítő iskolai légkör.”

Forrás: Csikos Csaba: Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2007, 164-165. o.

4.3. Feladat

4.3.1.

Párokat alakítva gondolják át és beszéljék meg a fenti „mottók” üzenetét!


4.3.2.

Rövid, lényegre törő reagálásaikat, megállapításaikat rögzítsék külön cédulákra is, hogy azok a csoport egésze számára is láthatóvá váljanak, és a közös értelmezés, összevetés, megvitatás alapjául szolgálhassanak!

(A cédulák parafatáblán mottóként csoportosíthatók és elemezhetők.)

4.4. Feladat

4.4.1.

Az alábbiakban egy *kettéosztott naplót*  lát, melynek bal oldali – kiemelések – oszlopát kitöltöttük. Töltse ki a jobb oldali oszlopot, fogalmazza meg a kiemelésekhez kapcsolódó reflexióit!

Kiemelések	Reflexiók
Robert FISHER: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki könyvkiadó, Bp., 1999. 168-169. o.	Problémák, kérdések, továbbgondolás, kiegészítés, megerősítés, kétely, gyakorlati példák, megerősítő vagy ellentmondó tapasztalatok, ismeretek stb.
<p>„Minden gyereknek szüksége van személyes segítő tanárra vagy más segítőre tanulási tapasztalatai áttekintéséhez és módszerei végiggondolásához. A következőkben bemutatjuk a támogatott (segített) tanulás néhány alapelvét. Feuerstein és munkatársai¹¹ meghatározása szerint ezek a gyerekek tanulásának elengedhetetlen feltételei.</p> <p>E fontos metakognitív funkciók, az önálló tanulás eszközei, ideálisan fejleszthetők az áttekintés módszerével:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>belső jelentés: tudatában vagyunk a tanulás céljának, ismerjük a tanulási feladat okát, értékét és jelentőségét,</i>• <i>önszabályozás: kifejlesztjük az igényt, hogy végiggondoljuk és tervezzük a</i>	

¹¹ Feuerstein, R.: Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Scott, Foresman and Co, 1980.

munkát, bátorítjuk az önkontrollt és a személyes felelősséget a tanulásban,

- *a hozzáértés érzése: biztonságban érezzük magunkat a tanulási folyamatban, tudjuk, mit tehetünk és hogyan kaphatunk segítséget,*
- *a feladattal kapcsolatos érzések: öntudatosak vagyunk, tudjuk, hogyan kezeljük a feladatokat és a nehézségeket,*
- *kommunikáció: fejlesztjük a kommunikáció képességét, és azt a képességünket, hogy megosztjuk gondolatainkat a vita, az írás és a kreatív kifejezés segítségével,*
- *célok meghatározása: meghatározzuk, melyek azok a személyes célok és célkitűzések, amelyek felé tartunk, magas, de reális követelményeket állítunk,*
- *tudatában vagyunk saját változásunknak: tudjuk, hogy változhatunk, visszajelzést kapunk a tanulásról, és megfogalmazzuk az eredményeket.*

4.4.2.

Kiscsoportjaikban beszéljék meg a kettéosztott naplóhoz készített reflexióikat!

Az Önök számára legfontosabb észrevételeket kiscsoportjuk egy szóvivője foglalja össze és tegye közzé a csoport egésze számára!

4.5. Feladat

Kiscsoportjukban közmegegyezéssel válasszanak ki egyet az alábbi három szövegből!

A szövegolvasás után gondolják át azt, miként vonatkoztathatók az olvasottak saját tantárgyaikra, miként jeleníthető meg és fejleszthető a metakognitív tanulás!

Ha egyazon szakos hallgatókból tevődik össze az adott kiscsoport, akkor az adott szaktárgy vonatkozásában mélyebb összefüggésekben tárható fel a saját tudásról, tanulásról, gondolkodásról való tudás fejlesztésének szaktárgy-orientált tartalma.

Izgalmas lehetőségeket rejtenek magukban az ún. „vegyes” kiscsoportok is, melyekben lehetőség nyílik annak átgondolására, miként többszörözheti meg az értelmes és hatékony tanulás hatásfokát az, ha valamennyi tantárgy tanulásában/tanításában hangsúlyt fektetünk a saját tudásról, tanulásról, gondolkodásról való tudás fejlesztésére.

1. szöveg

„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. Gondolkodnak 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 metatanuló«. 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: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1999. 53. o.

2. szöveg

„A metakognitív ellenőrzés során a diákok tudatosan irányítják saját tanulási, gondolkodási folyamatukat. Ha a tanár például »csak« kérdéseket fogalmaz meg a tanultakkal, az olvasottakkal kapcsolatban, és úgy ellenőrzi a feladatok megoldását, a válaszok pontosságát, de nem világítja meg, nem értelmezi a feladatok megoldása, a kérdések megválaszolása során alkalmazott mentális folyamatokat, akkor a diákok – különösen a gyengébben teljesítők – nem jutnak el a metakognitív kontrollig. Ha a tanár például az olvasás előtt, alatt és után feltett kérdésekkel kívánja támogatni egy szöveg pontosabb megértését, az nem feltétlenül eredményezi a szöveg általános megértési folyamatának metakognitív ellenőrzését. Ekkor ugyanis a tanár dönti el azt, hogy a diákok milyen előzetes tudást aktiváljanak, milyen jelentésekre fordítsanak különös figyelmet, milyen jelentéseket tisztázzanak. A diákok a tanári kezdeményezést követik. Ebben az esetben a tanár irányítja a gondolkodást. A diákoknak kell kikövetkeztetniük a tanári gondolatmenet lényegét. Duffy, Roehler és Herrmann¹² felhívják a figyelmet arra, hogy ez éppen a gyengén tanuló, a gyengén olvasó diákok számára okoz nehézséget. Ezért tartják fontosnak a tanórákon alkalmazott mentális modellezési technikákat, amelyek explicitté teszik a tanulást, a megértést támogató lehetséges gondolatmeneteket. (...)

¹² V. ö.: Duffy, G. – Roehler, L. R. – Hermann, B. A.: Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers, *Reading Teacher*, 41, 1988/ 8, 762-767. o. DUFFY, G.: Powerful models or powerful teachers? An argument for teacher – as entrepreneur, in: Stahl, T. – Hayes, D. (szerk.): *Instructional Models in Reading*, Erlbaum, 1997, 351-356. o.

Amennyiben soha nem hívjuk fel a figyelmet a tanulás, az olvasás folyamatának átgondolására, amennyiben soha nem tesszük vagy éppen tetetjük explicitté a gondolatmeneteket, akkor kisebb lesz az esélye annak, hogy a diákok készek és képesek legyenek – különösen a gyengén tanulók, a gyengén olvasók, a gyengén írók – saját tanulási, saját olvasási, írási folyamatuk kognitív önszabályozására. (...)

Fontos, hogy a tanár figyelemmel kísérje a diákok értelmezésének, jelentésteremtésének folyamatát, hogy szükség esetén terelje, támogassa őket az értelmes tanulás folyamatában, melynek egyik alapfeltétele a megértés.”

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. PTE. Pécs – Budapest, 2002, 93., 94., 97. o.; Bárdossy Ildikó: A mentális folyamatok modellezése, mint a metakognitív tanulás segítésének egyik lehetősége. Képzés és gyakorlat, 2004, október, 27-33. o.

3. szöveg

„Az IMPROVE¹³ módszer ... 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 (...).

A módszer négy, a tanuló által önmagának fölteendő metakognitív kérdést használt.

- A *megértésre* vonatkozó kérdéseket arra szántuk, hogy buzdítsuk a tanulókat: gondolkodjanak el a problémán/feladaton, mielőtt azt megoldanák. Ugyanis ezekkel a kérdésekkel szembekerülve a tanulóknak hangosan el kellett olvasniuk a feladatot/kérdést, majd saját szavaikkal is el kellett magyarázniuk azt. Megpróbálták tehát megérteni, mi is a feladat/elgondolás, és válaszolniuk kellett az ilyen jellegű kérdésekre, hogy: »Mi is tulajdonképpen a probléma/feladat?«; »Mi a tulajdonképpeni kérdés?«; »Mi az értelme a matematikai elképzeléseknek?«
- Az *összefüggésekre* vonatkozó kérdéseknek az volt a céljuk, hogy arra buzdítsuk a tanulókat, figyeljenek oda az általuk már megoldott problémákkal való hasonlóságokra vagy különbségekre, valahogy így: »Miben különbözik ez a probléma/feladat attól, vagy miben hasonlít ahhoz, amit már megoldottál? Magyarázd meg!«
- A *stratégiai* kérdések azt sugallták, hogy a tanuló vegye számba, mely stratégiák a megfelelőek az adott probléma/feladat megoldásához és miért. A tanulóknak tehát le kellett írniuk, milyen stratégiát/taktikát/alapelvet vettek igénybe a probléma/feladat megoldása érdekében.
- A *reflektív* kérdésekkel a megoldási folyamat során önmaguk és cselekedeteik megértésére ösztönöztük a tanulókat (»Mit teszek most?«; »Van ennek értelme?«; »Milyen nehézségekkel/érzésekkel találom szemben magam a feladat megoldása során?«; »Hogyan ellenőrizhetem a megoldást?«; »Vajon más megközelítést is alkalmazhatok a feladat megoldásakor?«) (...)

Szükség lehet olyan metakognitív stratégiák megtervezésére is, amelyek egyúttal a matematikai vita szerves részei is. Az ilyen kérdezés a tanulókat a problémamegoldás különféle szintjeinek aktivizálásához vezeti el.”


Forrás: Bracha Kramarski – Aliva Libermann: Az E-mail kommunikáció és a metakognitív oktatás alkalmazása a matematikai problémamegoldás fejlesztésében. Új Pedagógiai Szemle, 2003, 7-8, 102., 104. o.

¹³Az improve szó kijavítást, tökéletesítést jelent

A kooperatív tanulás

4.6. Feladat

4.6.1.

Gyűjtsenek érveket kiscsoportjukban a kooperatív tanulás mellett és ellen, és készítsenek poszterre egy *T-táblázatot*  !

Az érvek/ellenérvek megfogalmazásához mozgósítsák eddigi tudásukat, tapasztalataikat, és használják fel az alábbi szövegeket is!

1. szöveg

„Szeretem az irodalomórákat, főleg, amikor csoportban dolgozunk. Mindenkinek lehet saját véleménye, sőt meg kell, hogy legyen, és el is kell mondania. Mindenkinek gondolkoznia kell, és nem csak ülünk és hallgatjuk a tanár beszédét.”

„Saját magunknak kell megtalálni és kigondolni a megoldást, nem pedig a tanár tart beszédet. Itt a kulcsszó szerintem a gondolkodás, hisz ennek fejlesztése nagyon fontos, és a csoportmunka ezt is fejleszti, csakúgy, mint a másokkal való együttműködést, amely nélkülözhetetlen az élethez.”

„A csoportokat hasonló véleményen lévő emberekből kellene összeállítani, a kevert csoport állandó vitát eredményez.”

„Jók a csoportmunkát, de néha kellene olyan órák is, ahol a tanár áll a középpontban – ekkor nem a megértésre, hanem az érettségre, a számonkérésre készít fel minket.”

„Főleg idén tetszenek az órák a csoportban való dolgozás miatt. Így megtudhatom másnak mi a véleménye, illetve mik az észrevételei az adott műről. Ilyenkor én is belelátok bizonyos dolgokat, vagy éppen segíthetek annak, aki nem igazán érti őket.”

„Az órákon legjobban a csoportmunkák tetszenek, mert a diákok egymást tanítják. Így megtanulunk egymásban bizni és egymást segíteni.”

„Nem mindenki tudja kibontakoztatni a tehetségét, visszahúzódó személyiségek háttérbe szorulnak a csoportban.”

(diákvélemények)

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. Pécsi Tudományegyetem BTK Tanárképző Intézet. Pécs, 2003; 191-192.

2. szöveg

„Türelmet tanulunk. Megtanulunk együttműködni, figyelni egymásra, megtanuljuk a szövegben levő lényeg kiemelését. Szokjuk, hogy mások előtt beszélünk. Úgy kell beszélni, hogy mások is értsék és érdekes is legyen. Ez hasznos lehet érettségi és a többi vizsga során.”

„Megtanuljuk együtt feldolgozni a feladott témát. Tanultam a mások hibájából is, hogy mit kell kerülni az előadás során. Nem mindegy, hogy az ember kikkel van egy csoportban és mennyire tudja magát megértetni másokkal.”

„Alapvetően szerintem több hátránya van a csoportmunkának, mint előnye. A tanár azért kapja a fizetését, hogy tanítson, nem azért, hogy én dolgozzak helyette.”

„Az tetszik benne, hogy közösen dolgozunk egy bizonyos témán, miközben nem vagyok magamra hagyva a tanulás során. Az nem tetszik benne, hogy nem lehet minden csapatot úgy összeállítani, hogy minden tag megfelelően elvégezze a feladatát.”

„Gyakorlati dolgokat tanultam. Megtudtam, hogy sok csoportban nem volt probléma a konfliktuskezeléssel. Tőlük sokat tanultam ilyen téren.”

„Lexikális tudásra igenis szükség van és a tapasztalataim azt mutatják, hogy csoportmunkával nem lehet megszerezni nagy lexikális tudást. A tanár dolga és nem a diáké, hogy leadja a tananyagot. Magyar órán már honnan tudná a diák, hogy miről szól a vers, hogy épül fel?”

„A lusta, trehány tanulóknak előnyt jelent a csoportmunka, hisz ők normál órán sem csinálnak semmit. Kérem tisztelettel, aki elolvassa, tegyen valamit a csoportmunkák ellen, mert ez tűrhetetlen!”

(diákvélemények)

Forrás: Pandúr Anett: Projekt módszer a földrajz tanításban. Pedagógus szakvizsga, földrajz szakos vezető tanári szakirányú továbbképzési szakdolgozat, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, kézirat, 2008.

3. szöveg

„Az általános és középiskolákban folytatott kutatások eredményei szerint a kooperatív tanulás egyaránt *kedvező hatással* van a tanulási folyamat *kognitív és társas-affektív* aspektusaira. Az együttműködő tanulás során a diákok *nagyobb tudásra* tesznek szert, *hatékonyabb módon* sajátítják el a tananyagot, *gondolkodási képességeik* – különösen a *kritikus gondolkodás* képessége – jobban fejlődnek, mint a hagyományos tanulásban. A kooperatív tanulás az *együttműködési és a kommunikációs képességek* fejlődését is elősegíti, és erősödik a tanulók *tanulási motivációja*, valamint a diákok az osztály *légkörét* is *pozitívabbnak* érzékelik.

A kooperatív tanulás sikere a diák személyiség-struktúrájával is összefügg. Ennek befolyásoló hatásával kapcsolatban azt jelzik a kutatási eredmények, hogy az önjelölt tanulás lehetőségét *bizonytalanságként* élik meg a diákok, hiszen nem a tanár határozza meg döntő mértékben a tanulók számára a tanulási helyzeteket. Ez a bizonytalanság az autoriter módon nevelt diákok számára *fenyegetésként* érzékelhető. Más gyerekek, akik támogató légkörben nőttek fel, ahol pozitívan értékelték a kezdeményezéseiket, ezzel szemben *kihívásként* érzékelik a bizonytalan helyzeteket. A pozitív hatás létrejöttéhez szükség van a bizonytalanság adekvát kezelésére, a kezelés lehetőségeinek megtanulására, valamint a bizalomteljes, támogató légkör kialakítására. Kutatási bizonyítékok szólnak emellett is, hogy a kooperatív tanulás jótékonyan hat a diákok *önbecsülésére, önkontrolljára, szerepvállalási képességére*, a feladatok megoldására szánt *hasznos időre*.”

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. PTE BTK Tanárképző Intézet. Pécs, 2003, 123-124. o.; ld. még: Roeders, Paul: A hatékony tanulás titka, Oktatás önjelölt kiscsoportokban, Calibra Kiadó, 1998, 40-45.; Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás, Önkonet Kft., Budapest, 2001, 3:1.

4. szöveg

„A korszerű neveléslélektan és konfliktuspedagógia nagy jelentőséget tulajdonít annak a vezetői attitűdnek és stílusnak, amely nem törekszik – autoriter módon visszaélve a fölérendelt helyzettel – mindenáron engedelmességre kényszeríteni a tanulókat, letörni az ellenállást, legyőzni az ún. hangadó kezdeményezőket. A gyerekek törekvéseit figyelembe vevő *kooperációra kész irányítási stílust* állítja ezzel szembe. Ez az, amely elősegítheti, hogy a nevelő és a csoport közötti egyezkedés végül létrehozza a kölcsönösen kielégítő megállapodásokat.

Az együttműködés hangsúlyozása fontos egy másik összefüggésben is. A tanári fölényvel való visszaélésnek egy, talán a kemény tekintélyelvűségnél nehezebben felismerhető, rejtettebb formája is, az ún. »túltámogató nevelés«. (...) Az a jóindulatú hiedelem táplálja, hogy aki még növekedőben van, az a kompetens felnőttek részéről feltétlenül segítségre szorul, ha kéri, ha nem, ha bajban van, ha nem, ők jobban tudják, mikor van a másíknak szüksége támaszra. (...) A *felelősséget átvállaló hozzáállás* nem segíti elő – főként hosszabb távon – a személyiség egészséges fejlődését.”

Forrás: Járó Katalin: Szövetségben a közösséggel. In.: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 257. o.

5. szöveg

„Batustich és munkatársai (...) komplex programot dolgoztak ki a gyerekek együttműködőkészségének és erkölcsi érzékének fejlesztésére. Hangsúlyozzák, hogy az ilyen fejlesztő munka nem korlátozódhat az osztályra, hanem az egész iskola szemléletének és az otthoni körülményeknek és nevelésnek is összhangban kell lennie. Éppen ezért szorosan együttműködnek a szülőkkel.

Az iskolai program öt egymással összefüggő szempontot érvényesít:

1. Kooperatív tanulást alkalmaznak minden olyan esetben, amikor erre lehetőség van.
2. Az iskolai élet klímáját úgy alakítják, hogy a gyerekek felelősségérzetet, belső kontrollt fejlesztő légkörben éljenek. (...)
3. A gyerekek egymásnak nyújtott segítségét fontosnak tartják, közvetlenül ugyan nem jutalmazták, mivel a gyerekek belső igényét akarják fejleszteni (...).
4. A szociális megértést tanítják a gyerekeknek olyan helyzeteken keresztül, amiket nem élnének át a mindennapi életük során (...).
5. A proszociális értékeket hangsúlyozzák. Anélkül, hogy prédikációkat tartanának a gyerekek morális magatartásáról, nyíltan meg is fogalmazzák, hogy mit miért helyes vagy helytelen magatartás.”

Forrás: N. Kollár Katalin: Kooperáció az iskolában. In.: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 168-169. o.

4.6.2.

Az elkészült T-táblákat a terem különböző pontjain kifüggesztjük.

A *Vándorló csoportok* ☒ technika segítségével ismerhetik meg más kiscsoportok munkáit, és alkothatnak véleményt róla.

A kiscsoportok az óramutató járása szerinti irányban tekintsék meg a többiek poszterét!

Válasszák ki azokat az érveket/ ellenérveket az egyes poszterekről, amelyekkel nem értenek egyet, vagy amelyekhez kiegészítések, további kérdések vannak! Megjegyzéseiket, kérdéseiket írják a poszterek mellé helyezett üres írólapokra! (Az egyes csoportok más-más színű filctollat használnak!)

Ha a kiscsoportok visszajutottak a saját poszterükhöz, olvassák át a megjegyzéseket, kérdéseket! Reagáljanak és válaszoljanak azokra!

Tanulás és a tanulás tanítása a saját szaktárgyban

Az alábbi feladat a témában olvasottakkal, tanultakkal kapcsolatos személyes és szakmai gondolatok összegzésére, rendezésére, értékelésére vagy újabb kérdések, problémák felvetésére alkalmas. Lehetőség nyílik arra, hogy a témában olvasottak, tanultak személyes jelentése rögzíthető és közzétehető legyen, hogy a saját tantárgyhoz kapcsolódó vonatkoztatási pontok láthatóvá váljanak.

4.7. Feladat

4.7.1.

Olvassa el a Nat 2007-ből kiemelt alábbi részletet a kulcskompetenciaként értelmezett „hatékony és önálló tanulás”-ról!

Gondolja át azt, miként vonatkoztathatók az olvasottak saját tantárgyára (tantárgyaira), mit jelent, miként jeleníthető meg a hatékony és önálló tanulás a saját tantárgyában (tantárgyaiban)!

4.7.2.

A fentiek átgondolása után írjon *rövid esszét* ☒ az alábbi címmel:

A saját tantárgyam (tantárgyaim) tanulásáról/tanításáról én így gondolkodom...

A hatékony, önálló tanulás

„A hatékony, önálló tanulás azt jelenti, hogy az egyén képes kitartóan tanulni, saját tanulását megszervezni, egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve az idővel és az információval való hatékony gazdálkodást is. Felismeri szükségleteit és lehetőségeit, ismeri a tanulás folyamatát. Ez egyrészt új ismeretek szerzését, feldolgozását és beépülését, másrészt útmutatások keresését és alkalmazását jelenti. A hatékony és önálló tanulás arra készíti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit helyzetek sokaságában használja, otthon, a munkában, a tanulási és képzési folyamataiban egyaránt. A motiváció és a megbízottság e kompetencia elengedhetetlen eleme.

Szükséges ismeretek, képességek, attitűdök

A munka- vagy karriercélok teljesítését szolgáló tanuláshoz az egyénnek megfelelő ismeretekkel kell rendelkeznie a szükséges kompetenciákról, tudástartalmakról, képességekről és szakképesítésekről. A hatékony és önálló tanulás feltétele, hogy az egyén ismerje és értse saját tanulási stratégiáit, készségeinek és szaktudásának erős és gyenge pontjait, valamint képes legyen megtalálni a számára elérhető oktatási és képzési lehetőséget, útmutatást/támogatást.

A hatékony és önálló tanulás olyan alapvető képességek meglétét igényli, mint az írás, olvasás, számolás, valamint az IST¹⁴ eszközök használata. Ezekre épül az új ismeretek elsajátítása, feldolgozása és beépítése. A hatékony és önálló tanulás további feltétele a saját tanulási stratégia kialakítása, a motiváció folyamatos fenntartása, a figyelem összpontosítása, valamint a tanulás szándékának és céljának kritikus mérlegelése. Az egyénnek képesnek kell lennie a közös munkára és tudásának másokkal való megosztására, saját munkája értékelésére, és szükség esetén tanács, információ és támogatás kérésére.

A pozitív attitűd tanulás iránti motivációt feltételez, folyamatos fenntartásához elengedhetetlen, hogy korábbi tanulási és élettapasztalatainkat felhasználjuk, új tanulási lehetőségeket kutassunk fel, és a tanultakat az élet minden területén széles körben alkalmazzuk.

Forrás: Nat 2007. 11. o. Internetes elérhetőség: http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200708/nat_070815.pdf

4.7.4.

Olvassa el a Nat 2007 alább kiemelt részletét a „tanulás tanításáról”!

Az itt olvasottakat is próbálja meg saját tantárgyára (tantárgyaira), saját tantárgya tanulására, tanulásának tanítására vonatkoztatni!

A szöveg elolvasása és átgondolása után térjen vissza elkezdett esszéjéhez, és folytassa, módosítsa, egészítse ki írását!

Elkészült esszéjét beillesztheti a kurzuszáró portfólióba.

A tanulás tanítása

A tanulás a pszichikum tartós módosulása külső tényezők hatására, tehát nem csupán ismeretelsajátítás és a figyelem, emlékezet működtetése. Tág értelmezése magában foglalja valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődését, fejlesztését. Ez az iskola alapfeladata.

A tanulás számos összetevője tanítható. Minden pedagógus teendője, hogy felkeltse az érdeklődést a különböző szaktárgyi témák iránt, útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, annak szerkezetével, hozzáféréssel kapcsolatban, valamint tanítsa a gyerekeket tanulni. Törekedjenek arra, hogy a tanulók fokozatos önállóságra tegyenek szert a tanulás tervezésében, vegyenek részt a kedvező körülmények (külső feltételek) kialakításában. Élményeik és tapasztalataik alapján ismerjék meg és tudatosítsák saját pszichikus feltételeiket.

¹⁴ ITS = információs társadalom technológiái (Information Society Technology)

A hatékony tanulás módszereinek és technikáinak az elsajátíttatása, az önművelés igényének és szokásának kibontakoztatása, a könyvtári és más információforrások használata elsősorban a következőket foglalja magában: az alapkészségek kialakítása (értő olvasás, íráskészség, számfogalom fejlesztése), az előzetes tudás és tapasztalat mozgósítása; az egyénre szabott tanulási módszerek, eljárások kiépítése; a csoportos tanulás módszerei, kooperatív munka; az emlékezet erősítése, célszerű rögzítési módszerek kialakítása; a gondolkodási kultúra fejlesztése; az önművelés igényének és szokásának kibontakoztatása; az egész életen át tartó tanulás eszközeinek megismerése, módszereinek elsajátítása.

A tanulás fontos színtere, eszköze az iskola könyvtára és informatikai bázisa. A hagyományos tantermi oktatást az iskola keretein belül is kiegészítik az egyéni tanulási formák, amelyekhez sokféle információforrás gyors elérésére van szükség. A könyvtár használata minden ismeretterületen nélkülözhetetlen. Az önálló ismeretszerzés érdekében a tanulóknak el kell sajátítaniuk a könyvtári ismeretszerzés technikáját, módszereit mind a nyomtatott dokumentumok, mind az elektronikus dokumentumok használata révén. Ismerniük kell a könyvtári keresés módját, a keresés eszközeit, a főbb dokumentumfajtákat, valamint azok tanulásban betöltött szerepét, információs értékét. El kell sajátítaniuk az adatgyűjtés, témafeldolgozás, forrásfelhasználás technikáját, az interneten való keresés stratégiáját.

A tanulás megszervezhető az iskolán kívül is. Tanulási színtér pl. a múzeum, a kiállító terem, a művészeti előadás színtere, de akár a „szabadtér” is.

A tanulási folyamatot jelentősen átalakítja az informatikai eszközök és az elektronikus oktatási segédanyagok használata. Ez új lehetőséget teremt az ismeretátadásban, a kísérleteken alapuló tanulásban, valamint a csoportos tanulás módszereinek kialakításában.

A pedagógus fontos feladata, hogy megismerje a tanulók sajátos tanulási módjait, stratégiáit, stílusát, szokásait. Vegye figyelembe a megismerés életkori és egyéni jellemzőit, és ezekre alapozza a tanulás fejlesztését. Gondosan kutassa fel és válassza meg a fejlesztés tárgyi-cselekvéses, szemléletes-képi és elvont-verbális útjait, és életszerű tartalommal ruházza fel azokat. Törekednie kell a gondolkodási képességek, elsősorban a rendszerezés, a valós vagy szimulált kísérleteken alapuló tapasztalás és kombináció, a következtetés és a problémamegoldás fejlesztésére, különös tekintettel az analízis, szintézis, összehasonlítás, általánosítás és konkretizálás erősítésére, mindennapokban történő felhasználására. Olyan tudást kell kialakítani, amelyet új helyzetekben is lehet alkalmazni. Előtérbe kerül az új ötletek kitalálása, azaz a kreatív gondolkodás fejlesztése. Ezzel párhuzamosan érdemes hangsúlyt helyezni a tanulói döntéshozatalra, az alternatívák végiggondolására, a variációk sokoldalú alkalmazására, a kockázatvállalásra, az értékelésre, az érvelésre. Fontos feladat a kritikai gondolkodás megerősítése, a konfliktusok kezelése, az életminőség javítása, az életvitel arányainak megtartása, az értelmi, érzelmi egyensúly megteremtése, a teljesebb élet megszervezése.

Az iskolai tanítási-tanulási folyamatba külső szakértő is bevonható. A külső szakértő kiválasztásáért a külső szakértő által közölt ismeretek és az iskolai pedagógiai program összhangjáért az iskola igazgatója a felelős. A külső szakértő a tanítási órán a kijelölt pedagógus közreműködésével, a tanulási folyamat pedagógiai szempontból történő kontrollja mellett vehet részt a tanítási folyamatban.

Forrás: Nat 2007, 16-17. o. Internetes elérhetőség: http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200708/nat_070815.pdf


A SAJÁT TANULÁSFOLYAMAT

A saját tanulás értelmezése, reflektálása

Ahhoz, hogy tanítványaink tanulását hatékonyan fejlesszük, támogassuk, nélkülözhetetlen rátekintenünk saját tanulásunkra, saját tanulási folyamataink reflektív vizsgálatára. Azon jellemzők, feltételek számbavételére, és konstruktívan kritikus elemzésére, amelyek készsé (motiválttá) és képessé (hozzaértővé, felelőssé, kompetenssé) tesznek bennünket az eredményes tanulásra.

4.8 Feladat

4.8.1.

Ebben a feladatban *saját tanulás*a jellemző jegyeinek összegyűjtésére invitáljuk. Töltse meg tartalommal az alábbi pókhálóábrát  !



4.8.2.

Ha kedvet érez hozzá, hogy kiegészítse, esetleg módosítsa pókhálóábráját, ajánljuk elolvasásra az alábbi kiemeléseket a tanulásról!

Egyúttal felidézheti a tanulási egységben korábban feldolgozottakat.

„... a tanulás nem lehet passzív vagy pusztán receptív, hanem feltétlenül aktívnak kell lennie. Ha valaki csak üldögél a könyvek mellett, csak hallgatja az előadásokat, vagy nézegeti a filmeket, anélkül, hogy valamit a saját gondolkodásából is hozzájuk tenne, akkor vajmi keveset tanulhat belőlük, sokat pedig biztosan nem. (...) Ez az aktív tanulás alapelve. Nagyon régi elv, alapja volt már a »szókratészi módszerek« is.”

Forrás: Pólya György: A problémamegoldás iskolája. II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971, 113. o.

A tanulásban „benne értünk olyan átfogó viszonyulásokat és teljesítményeket, mint a megértés, a gondolkodás, a problémamegoldás, a tanulási eredmények új helyzetben való alkalmazása. Az ember, mikor valamit tanul – ha jól tanul –, akkor tapasztalni, tanulni, gondolkodni, választani stb. is tanul. (...) Az értelmes tanulásban a megértést tekintjük az alapfogalomnak: benne már kiemelkedő szerep jut az elemzés alapján végzett különbségtételnek, és a kapcsolatok teremtésének elemzés útján.”

Forrás: Kiss Árpád: A tanulás fogalma a pszichológiában és a pedagógiában. Pszichológiai tanulmányok V. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1963, 223-234. o.

„A tanulás mint minden alapvető emberi tevékenység érzelmi-akarati közegben zajlik. A modern tanuláspszichológiában e szféra képezi a tanulás energetikai bázisát. Jelentősége a tanulás elkezdésére és folytatására (motiváció, szorgalom), valamint a jövő tervek realizálására (aspiráció) irányuló lelki folyamatokban jelölhető meg. Az iskolai tanulás további, az érzelmi-akarati komponenssel rokon vonása, hogy – szinte csak az önálló tanulás kivételével – *társas mezőben* (...) történik. Így »tanuljuk meg« értékeinket, szerepeinket, alakítjuk ki az emberek, fogalmak, tárgyak iránti attitűdjeinket.”

Forrás: Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 2000, 31. o.

Az olvasás/szövegfeldolgozás mint a tanulás egyik eszköze

Mivel a következő feladatok a tanulás egyik fontos eszközéhez, az olvasáshoz/szövegfeldolgozáshoz kapcsolódnak, célszerű az olvasási tevékenység értelmezésére rátekinteni. Az olvasási tevékenység és képesség értelmezésével kapcsolatban az utóbbi három évtizedben jelentős változások történtek, „korábban az olvasási tevékenységet a szöveget reprodukáló folyamatnak tételezték”, ma pedig „olyan interaktív folyamatnak, amelynek során az olvasó a szöveggel kapcsolatba lép, reflektál rá és új jelentéseket, interpretációkat is konstruál: a szöveg olvasás közben nyeri el a jelentését¹⁵”.

Az olvasást mint a tanulás egyik fontos eszközét sokan egyéni tanulási folyamatként értelmezik, holott az sajátos „közösségi”, de legalábbis „társas” tevékenység. Jelenthet tehát párbeszédet az olvasó és a szöveg között, jelentheti az olvasottak saját értelmezésének megosztását a többiekkel, vagy éppen annak közzétételét (például egy tanulói kiselőadásban, egy felelési/vizsga szituációban).

4.9. Feladat

A következő feladat megoldása előtt ráhangolódásként, gondolatébresztőként olvassa el az alábbi *példákat* arról, miként értelmezik és reflektálják egyetemi hallgatók saját tanulásuk (jelen esetben a saját szövegfeldolgozásuk) folyamatát!

Saját tanulás/szövegfeldolgozás – első hallgatói reflexió

„Az adott szöveget a fűrtábrával dolgoztam fel. Azért ezt a módszert választottam, mert segít abban, hogy vázlatosan és összefüggéseiben lássak egy adott témát, a saját logikám szerint felépítve. Ez fontos számomra, hiszen miután elolvastam egy szöveget, kiemelem a fő problémát, témát, esetlegesen egy fogalmat, és e köré csoportosítom az új (olvasott/hallott) információt, úgy, hogy az megfeleljen az én gondolatmenetemnek, és így könnyebben tudom azt majd a későbbiek folyamán elsajátítani, saját kontextusomba építeni.

A célom, hogy az olvasott szöveget számomra érthetővé, elsajátíthatóvá tegyem, átlássam a felépítését. (...) Mindegyik fejezetről egy számomra logikus, áttekinthető képet kaptam, amely megmutatja az egyes információk közötti átjárhatóságot, összefüggéseket és rendszerbe foglalja azokat. A célomat sikerült megvalósítani a fűrt-ábra segítségével.

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. PTE, Pécs- Budapest, 2002, 59-60. o.

¹⁵ Czachesz Erzsébet: Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 2001, 5, 29-30. o.

Saját tanulás/szövegfeldolgozás – második hallgatói reflexió



„Sokáig gondolkoztam és válogattam a szövegfeldolgozási technikák között, áttanulmányoztam mindegyik eljárását. Nagyon szimpatikusnak tűnt a szakaszos szövegfeldolgozás és a fűrtábra, de végül a kettéosztott napló mellett döntöttem. Emlékeztem arra, hogy már az órán is tetszett ez az eljárás. Szerintem bármilyen szöveg feldolgozásánál nagyon jól használható, mert a kiemelések oldalon megkapom a szöveg lényegét, és azokat a gondolatokat, amiket én fontosnak tartok. Ezeket már csak át kell olvasni ahhoz, hogy egy könnyebben érthető képet kapjak a szövegről, hogy értelmezni tudjam a szöveget. Folyamatos munkát igényel, de éppen ezért folyamatosan gondolkodtat. A reflexiók megfogalmazására, leírására azonnal lehetőség van. Amikor először elolvastam az általam választott szöveget, úgy gondoltam, hogy nem fogom megérteni, de a technika segítségével, a szöveg aprólékos, pontról pontra történő feldolgozásával mégis sikerült. Ezen kívül szerintem történelmi, történelemmel foglalkozó szakszövegek megértéséhez, kérdések megfogalmazásához, a lényeg kiemeléséhez is segítséget nyújthat. (...)

A szövegfeldolgozásom célja elsősorban a szöveg értelmezése, megértése volt, miután láttam, hogy nem könnyű szöveggel van dolgom. Első olvasásra nem sikerült felfognom a szöveg mondanivalóját, így célként tűztem ki magam elé a megértését. A szövegfeldolgozási technika segítségével véleményem szerint hamarabb sikerült, mintha nem alkalmaztam volna semmiféle taktikát. Miután többnyire felfogtam a szöveg lényegét, kezdtem el elemezni. Folyamatosan, és lehetőség szerint elmélyülten dolgoztam meg a jelentésért. Az eredményt tekintve nem vagyok túlságosan elégedett, de elértem azt, hogy megértettem a szöveget, helyenként reflektálni is tudtam rá.

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. PTE, Pécs- Budapest, 2002, 63-64. o.

4.10. Feladat

Eddigi tanulmányai során is bizonyára sok érdekes, továbbgondolásra érdemes, vagy éppen vitára ösztönző szakirodalmat, szakszöveget olvasott a *tanulás tervezése, a tanulás értékelése témakörében*.

A fenti témák bármelyikéhez kapcsolódó, szabadon választott szakszöveget dolgozzon fel a kettéosztott napló , vagy a fűrtábra  technikával!

A szöveg feldolgozásáról szóló írása tartalmazza az alábbiakat:

1. a szakszöveg pontos bibliográfiai adatait,
2. a szövegfeldolgozás folyamatának leírását és az eredmény bemutatását,
3. a szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó személyes reflexióit,
4. a szövegfeldolgozási technika saját szaktárgy tanulásában való alkalmazhatóságának átgondolását.

A szövegfeldolgozás eredményének közzétételére (a választott témakörtől függően) a következő tanulási egységekben kerül sor.

A szakszöveg feldolgozásáról szóló írását beillesztheti a portfóliójába is.

A tanári feladatokra való felkészülés tanulmányfolyamata

A pedagógussá válás folyamatát a szakirodalom olyan szakmai fejlődési folyamatként értelmezi, amelyben jelentős szerepet töltenek be a tanulóként szerzett személyes és iskolai élmények, a képzésben elsajátított ismeretek és fejlesztett képességek, valamint a pályakezdés éveinek tapasztalatai. Ebben a folyamatban épül ki a pedagógiai felkészültség, és ez bővül a pedagóguspályát végigkísérő továbbképzési rendszerben¹⁶. A pedagógus gyakorlatát meghatározó tanári gondolkodásmód legfontosabb elemei, azaz a tanításról és a tanulárról kialakult nézetek az „iskolapadból a katedráig” megtett lépésekben, a tanulóként megélt személyes és iskolai élményekben, valamint a pályakezdésben illetve a későbbi élet- és szakma-tapasztalatokban gyökereznek.

Ugyanakkor a mai iskola számos problémájának megoldásában jelentős lépést tehetünk előre, ha tanítóként, tanárként vállalni tudjuk és megteesszük a „katedrától az iskolapadig” vezető lépéseket is. Ha elfogadjuk, hogy „a tanár az oktatás új modelljében már nem a tárgyi tudás forrásaként és közvetítőjeként jelenik meg, hanem a tanuló autonóm tudásszerző folyamatainak irányítójaként¹⁷”. Ha elsősorban a tanulás, és nem a tanítás tervezésére és megvalósítására törekszünk. Ha pedagógusként hisszük, hogy diákjaink képesek és képesek saját tanuláruk megtervezésére, megszervezésére, értékelésére, a tudásuk felhasználására. Ha nem (le)tanítani, tananyagot „leadni” vagy „átadni” akarunk, hanem a tanulást fejleszteni, azaz segítséget és támogatást adni diákjaink önálló, értelmes, felelős, aktív tanuláshoz.

A tanulási egységet lezáró, mintegy szintetizáló feladat a tanári feladatokra felkészülés tanulmányfolyamatának, az eddigi tanulmányok tapasztalatainak, produktumainak, portfólióinak retrospektív elemzésére mozgósít. Ez a személyes szakmai (ön)reflexió egyúttal a tanári feladatokra való felkészülés jelenlegi helyzetéről ad képet, amelyben átgondolhatók és értékelhetők az eddig megtett út állomásai, valamint áttekinthetők és megtervezhetők a további tennivalók.

4. 11. Feladat

4.11.1.

„Tanárrá válásom folyamatának meghatározó állomásai” címmel írjon egy esszét, amelyben visszatekint/reflektál azokra a tanulási folyamatokra és eredményekre, amelyeket a tanári szakmára való felkészülésében jelentősnek tart!

Írhat egy-egy kurzus tanulási helyzeteiről, egyetemi/gyakorlóhelyi tapasztalatairól, egyéni és kiscsoportos hallgatói produktumokról és azok elkészítésének folyamatáról, egy-egy meghatározó könyv/szakirodalom elolvasásának/feldolgozásának élményéről és hatásáról, hallgatói/tanári feladat- és probléma-megoldások tanulságairól, stb.

Az esszéírás előtt ráhangolódásként elolvashat néhány hallgatói reflexiót, melyek egy-egy kurzushoz kapcsolódóan fogalmazódtak meg, és így engednek bepillantást a tanárrá válás útját kísérő tanulási/gondolkodási folyamatokba.

Esszéjét felhasználhatja a kurzus zárására készítendő portfóliójában.

¹⁶ V. ö.: Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004, 359-374. o.

¹⁷ Csapó Benő – Kárpáti Andrea (2002): Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 299-312.

„A tanár nem „főnök”, hanem segítőtárs”

„A szemeszter elején jelentkeztem egy kurzusra, amelyről azt hittem, hogy megint csak egy olyan kurzus lesz, amire keserves kínokat átélve fogom bevonzolni magam. És mindez háromszor egy egész napon át (ami ráadásul péntek)! Ilyen előítéletekkel felszerelve vágtam neki az első foglalkozásnak, amelyen kellemes meglepetés ért: »Jé, itt végre tanulhatok valami használhatót!«

Véleményem szerint sok sorstársam váгна bele nagyobb kedvvel a tanári pályába, ha több olyan foglalkozás lenne, amely a valós tanár-életre készít fel, és olyan módszereket ad a kezünkbe, amelyekkel hatékonyan taníthatunk, méghozzá úgy, hogy azt az »áldozat« még élvezi is. Már kezdtem feladni a reményt, hogy ez lehetséges.

Sajnos sosem voltam túl kreatív – bár tudom, hogy ez nagyon előnyös a pedagógiai pályán. A tanítási gyakorlaton is azt éreztem, hogy ennél többet is lehetne, illetve kellene tenni azért, hogy a csoportom ne unja annyira az óráimat. Ez a kurzus sok olyan eszközt mutatott meg, amellyel a hozzám hasonló beállítottságú pedagógus-palánták bátran kipróbálhatják magukat a katedrán – vagyis éppen hogy nem ott, hanem egy olyan szerepben, ahol a tanár nem „főnök”, hanem segítőtárs.

A középiskolai tanítási gyakorlaton már alkalmaztam az általunk megismert technikákat (*gondolkodástérkép, venn-diagramm, fürtábra, vita, interjú*), és láss csodát, bevált! A tanulók sokkal motiváltabbak voltak, mint vártam volna. Ez a sikerélmény megerősített elhatározásomban, hogy igenis megpróbálom a tanári pályát, mert igenis lehet ezt másképp is csinálni!

Sajnos gyakorlataim során nem nagyon találkoztam ezekkel az interaktív módszerekkel, de segítő tanárom megengedte, hogy kipróbáljam őket.

Fontosnak tartom, hogy a magyar oktatás végre elszakadjon az eddigi formájától. Nem a mennyiségi tanítás-tanulás a fontos, hanem a minőségi. Hiába tömjük tele a diák fejét a sok ténnyel és adattal, ha ez a tudás nem maradandó. Véleményem szerint a legfontosabb az lenne, hogy megtanítsuk a diákokat önállóan gondolkodni, kérdéseket feltenni, kutatni.

Schwáb Rita német szakos hallgató”

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE, Pécs, 2007, 170. o.

„Tanultam tanulni, tanultam a tanároktól, a diákoktól, és tanultam magamról magamtól”

„Korunk az információ szabad áramlását lehetővé téve szükségessé tette annak hatékonyabb, gyorsabb és könnyebb feldolgozását.

Véleményem szerint a tanításban forradalmi áttörést a konstruktivizmus hozta el a századfordulón, a tanulásban pedig az, hogy ma már belátható, hogy tanulni is meg kell tanulni. Ami a legfontosabb, hogy a tananyagot eszközként használjuk saját kritikai gondolkodásunk fejlesztéséhez.

Mindezek tükrében az utóbbi félévben különböző tréningek során sikerült elsajátítanom egy jó pár tanulási technikát, problémamegoldó stratégiát, attitűdöt. Mindezt a gyökeres változást ami a felfogásomban, világszemléletemben és hozzáállásomban végbement megerősítették, sőt továbbfejlesztették a tréningen szerzett tapasztalataim. A tréninggel kapcsolatos legfontosabb elvárásom az volt, hogy az elmélet elsajátítása gyakorlat útján történjen.

Örömet okozott, hogy újabb módszereket és technikákat ismerhettem meg, hogy mindezeket ki is próbálhattam. Hisz nem elég megszerezni az elméleti tudást, szükség van arra is, hogy mindazt, amit megtanultam, használni is tudjam a gyakorlatban, és használjam is ténylegesen.

Tanultam tanulni, tanultam a tanároktól, a diákoktól, és tanultam magamról magamtól. Köszönöm a lehetőséget, hogy kipróbálhattam magam az előadásban (a csoport előtti szereplésben), az irányításban és szervezésben, a csoportmunkában és kreativitásban, ezáltal közelebb kerültem ahhoz a pedagógiai felfogáshoz, amiről egyre inkább úgy érzem, a saját pedagógiai felfogásom.

Azt kaptam, amire szükségem volt, sem többet, sem kevesebbet. Leendő történelem tanárként mindenképpen alkalmazni fogom a tanítás során mindazokat a módszereket, amelyeket itt elsajátítottam. Egyelőre arra törekszem, hogy minél jobban elmélyítsem az itt megszerzett tudást, azért hogy azok a tanításban eszközként szolgáljanak.

Összegezve: Egy fejlődő világban szükség van arra is, hogy a világot felépítő egyén magabiztosan járja a saját fejlődésének útját.

Kovács Tímea történelem szakos hallgató

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE, Pécs, 2007, 174. o.

„Magamról és a gondolataimról gondolkodom, s haladok valami felé”

Tanulható-e a tanári mesterség? – egy vitaóra tapasztalatai

A vitaóra tapasztalatainak megfogalmazása volt számomra a legnagyobb hatással, s már magán a vitaórán kiválasztottam, mint megírandó dokumentumot, mivel a vita témája, maga a vita felkeltette érzelmeim, nézetek és vélemények rendkívül elemzendő, fontos dolgok, melyek igazán hasznosak a belső pedagógia kibontására. Saját véleményeim őszinte, mégis talán némileg rendszerezett megfogalmazása megdöbbentő kitérülést okozott, s hiszem, hogy a jövőre való tekintettel is használandók lesznek.

Számomra ez az óra igen sok úgymond meghökkentő momentumot tartalmazott, és sok nagyon hasznos tudnivalót sikerült a vita során elraktároznom, melyekről a képzés előtt kicsit más véleményt formáltam. Abban a hitben voltam, azt a nézetet éreztem magamhoz a legközelebbinek, melyet a képzés elején említettünk, azaz, hogy a tanárrá válás folyamatában egy kicsit nagyobb szerepet játszik az ösztönös, saját, belső pedagógia felszínre hozása, tehát a pedagógus a tapasztalataiból, a gyakorlati munkája során formálódott nézeteiből építi fel a módszerét. Örültem is, mikor ez a nézet elhangzott, ugyanakkor valahogy, pont azáltal, hogy elhangzott, kicsit túl egyszerűek tűntek.

Most is egyetértek azzal, hogy a pedagógus a leendő gyakorlatában nem úgy fog tanítani, ahogy azt az iskolában, egyetemen megtaníjták neki, ahogy azt a könyvekben olvassa, s mikor ezt a részt érintettük, szintén helyeseltem, mivel számomra, amióta a pedagógus szakmán elgondolkodom, teljesen szimpatikus nézet ez. Ugyanakkor az, hogy a saját nézeteit ekkor, a gyakorlati tanítás során vonja be a tanultakba, már számomra új dolog volt, és így vált a pedagógus szakma igazán összetetté a gondolataimban. A tanulás és a saját nézetek, melyek lappangó, látens nézetek összessége.

A tanárrá válás folyamata, egy az iskolában tanított módszerek, elméleti anyagok, és gyakorlati tapasztalatok által felszínre hozott és megformált saját, tanári meggyőződéseink együttese. Gyönyörű gondolat, mellyel a képzés elején már meg is barátkoztam, hisz a módszer szabadsága, nyíltsága és modern mivolta közel áll a szívemhez. Fel sem tűnt, hogy a pedagógus szakma ilyenén tanítása során valamennyire háttérbe szorul a képző szerepe. Amolyan megbúvó katalizátorként hozza felszínre, és tudatosítja az alanyban a saját nézetei alkotta tanári filozófiát, mely által a tanárrá válás egy erős önfejlesztő jelleget kap, s erre én egy percig sem gondoltam, márpedig kellett volna, mivel az előbb említettek alapján, ez a vonal áll hozzám közel.

Tehát itt már sikerült egy jelentős mennyiséget felszínre hoznom magamból, és tudatosítani, hogy igen, ez lehetséges így, és igen, ez a módszer komolyan fejlesztő és progresszív módszer. Mely módszert éppen átélem, éppen magamról és a gondolataimról gondolkodom, s haladok valami felé.”

Pernecker Dávid szabad bölcsészet – film szakos hallgató

2008. november 17.

Forrás: Pernecker Dávid portfóliójának „Tanulható-e a tanári mesterség? – egy vitaóra tapasztalatai” című írása. „Pedagógiai nézetek” kurzus dokumentációja, kézirat, PTE, Pécs, 2008.

4.12. Feladat

Ha kedvet érez hozzá, kipróbálhatja, kitöltheti és kiértékelheti az alábbi *tanulási kérdőívet!*

Kérdőív a tanulási orientáció vizsgálatára

Az egyes tételek sorszáma elé a válaszmódok kiválasztott betűjelét kell beírni.

A válaszmódok a következők:

- a: teljesen egyetértek
- b: részben egyetértek
- c: félig-meddig értek vele egyet
- d: többnyire nem értek vele egyet
- e: egyáltalán nem értek vele egyet

1.	Amit tanulok, mindig igyekszem összefüggésbe hozni azzal, amit más tantárgyban tanulunk.
2.	Olvasás közben gyakran megelevenedek előttem, s szinte látom azt, amit olvasok.
3.	Egyes tantárgyak annyira érdekelnek, hogy az iskola elvégzése után is foglalkozni akarok vele.
4.	Ha jól akarok felkészülni, sok mindent szóról szóra kell megtanulnom.
5.	Mindent úgy szeretek tanulni, hogy kis részekre osztom, s a részeket külön-külön tanulom meg.
6.	Azt hiszem, jobban érdekel az, hogy az iskolát sikeresen elvégezzem, mint az, hogy mit tanulunk.
7.	Feleléskor nagyon izgulok.
8.	Nagyon jól be tudom osztani a tanulásra szánt időmet.
9.	Nem tudom beismerni a vereséget még apróbb dolgokban sem.

10.	Ha valamit el kell végeznem, úgy érzem, csak nagyon jól szabad csinálnom a dolgomat.
11.	Mindig igyekszem megérteni a dolgokat, még ha először ez nagyon nehéznek látszik is.
12.	Szeretek eljátszani a saját gondolataimmal, még ha nem vezetnek is kézzelfogható eredményhez.
13.	Egyes iskolai tevékenységek valóban nagyon érdekesek.
14.	Ha olvasok egy könyvet, arra már nem tudok időt fordítani, hogy elgondolkozzam, mi mindenről szólt.
15.	A problémák megoldása során szívesebben követem a kipróbált utat, mint az ismeretlen újakat.
16.	Elsősorban azért tanulok, hogy jó foglalkozást választhassak magamnak.
17.	Nagyon izgulok, amikor a tanárok a munkámat értékelik.
18.	Az írásbeli feladatok végzésekor nem szoktam kifutni az időből.
19.	Nagyon élvezem a többi tanulóval való versengést az iskolában.
20.	Úgy érzem, kötelességem, hogy keményen dolgozzam az iskolában.
21.	Gyakran teszek fel magamban kérdéseket azzal kapcsolatban, amit olvastam, vagy az órán hallottam.
22.	Azt szeretem csinálni, amiben saját ötleteimet, fantáziámat használhatom.
23.	Elsősorban azért tanulok, hogy többet tudjak meg azokból a tantárgyakból, amelyek igazán érdekelnek.
24.	Legjobban akkor értem a szakkifejezések jelentését, ha a tankönyv meghatározását idézem fel szóról szóra.
25.	Szerintem a problémákat mindig gondosan, logikusan kell elemezni, anélkül, hogy az ösztönös belátásunkra támaszkodnánk.
26.	Ha keményen dolgozom, csak azért van, hogy továbbtanulhassak.
27.	Mindig aggódom, hogy lemaradok a munkában.
28.	Mindig gondosan szervezem a munkámat.
29.	Nagyon fontos nekem, hogy amikor csak képes vagyok rá, mindent jobban csináljak, mint a többiek.
30.	Nem bánom, ha nagyon sokáig kell is dolgoznom, hogy rendesen elvégezhessem a feladataimat.
31.	Amit olvasok, azt igyekszem kapcsolatba hozni a saját tapasztalataimmal.
32.	Azt szeretem, ha a tanárok sok szemléltető példát, saját tapasztalatot említenek, hogy megértessék velünk a dolgokat.
33.	Szabadidőm nagy részét azzal töltöm, hogy érdekes témákkal foglalkozom, olyanokkal, amelyekről tanultunk.
34.	Szeretem, ha az írásbeli munkáknál pontosan elmagyarázzák, mit kell csinálnom.
35.	Mindig kitartok egy megoldási mód mellett mindaddig, amíg végleg be nem bizonyosodik, hogy nem jó.
36.	Ha keményen dolgozom, az csak azért van, hogy a szüleimet ne hagyjam cserben.
37.	Valahogy sohasem tudom olyan jól megcsinálni a dolgokat, ahogy szerintem képes lennék rá.
38.	Ha rosszul csináltam valamit, mindig próbálok rájönni az okára, hogy legközelebb jobban csináljam.
39.	Ha valamit nagyon kívánok, nagyon rámenős tudok lenni.
40.	Ha valamibe belefogtam, kitartok, még ha nagyon nehéznek találom is.
41.	Ha csak lehet, magam szeretek jegyzeteket készíteni.
42.	Azt hiszem, hajlamos vagyok az elhamarkodott következtetésre.

43.	Az iskolában olyan témákkal is találkozom, amelyek csodálatosan érdekesek.
44.	Csak akkor írok le valamit az órán, ha a tanár mondja.
45.	Azt szeretem, ha a tanár a témánál marad, s nem tesz kitérőket.
46.	Azt hiszem, azért járok iskolába, mert nem volt más választási lehetőségem.
47.	Mások valahogy mindig jobban tudják csinálni a dolgokat, mint én.
48.	Ha a körülmények nem megfelelőek a tanuláshoz, mindig próbálok segíteni rajta.
49.	Vizsga, felelés előtt mindig nagyon izgulok, de ettől mintha még jobban tudnék szerepelni.
50.	Én mindig komolyan veszem a munkám, bármi legyen is az.
51.	Hogy jobban megértssem, amiről tanulok, a mindennapi tapasztalataimmal igyekszem kapcsolatba hozni.
52.	Az írásbeli feladatokban mindig az én saját véleményemet igyekszem kifejtteni.
53.	Sok mindent nagyon szeretek, élvezek az iskolai munkában.
54.	Általában csak azt olvasom el, ami kötelező.
55.	Ha valamit magyarázok, igyekszem minél több részletre kitérni.
56.	Csak akkor dolgozom keményen, ha kénytelen vagyok, mert a tanár kifejezetten megköveteli.
57.	Sokszor nem tudok elaludni, mert az iskolai dolgok miatt aggódok.
58.	Gondosan megtervezem a tanulási időmet, hogy minél jobban hasznosíthassam.
59.	Minden játékban azért veszek részt, hogy győzzek, nemcsak a szórakozás kedvéért.
60.	Ha fáradt vagyok, akkor is végigcsinálom a feladatomat.

A kérdőív 60 kérdéséből minden *azonos számra végződő tétel* (pl. 1, 11, 21, 31, 41, 51) egy adott skálába tartozik, az alábbi besorolás szerint.

A/ Mélyreható tanulás

01 mélyreható: megértésre való törekvés, az új anyag kapcsolása a régihez, saját tapasztalatok alapján önálló kritikai véleményalkotás

02 holista: nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, gyors következtetés

03. intrinsic: a tantárgy iránti érdeklődés, lelkesedés a tanulás iránt

B/ Reprodukáló (mechanikus) tanulás

04 reprodukáló: mechanikus tanulás, részletek megjegyzése, a struktúra tanártól várása

05 szerialista: tényekre, részletekre koncentráció, a formális kedvelése, rendszeresség

07 kudarckerülő: állandó félelem a lemaradástól

C/ Szervezett tanulás

08 szervezett: jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérésére való törekvés

09 sikerorientált: törekvés a legjobb teljesítményre az önértékelés fenntartása érdekében

10 lelkiismeretes: belső kontrollból fakadó törekvés a jó teljesítményre

A fenti három csoportba nem tartozó elem:

06 instrumentális: csak a bizonyítványért, a jó jegyért való tanulás

Értékelés

a válasz: 5 pontot jelent

b válasz: 4 pontot

c válasz: 3 pontot

d válasz: 2 pontot

e válasz: 1 pontot

Az **azonos sorszámra végződő tételek értékeit összeadva** megkapjuk mind a 10 összetevő pontértékét. Ez egyenként maximálisan 30 pont lehet.

Ezt követően a **három fő stratégia** (mélyreható, reprodukáló, szervezett) pontértéke is kiszámítható a **3-3 összetevő pontértékeinek összeadásával**.

A pontértékek rangsorba állításával, illetve egymáshoz viszonyításával megállapítható, hogy a 10 összetevőn belül mely *tanulási módszerek*, illetve *motivum elemek játszanak domináns szerepet*.

Ennek alapján átgondolható az, *milyen tanulási technikákat kell erősíteni*.

V.ö.: Kozéki Béla – Entwist N. J.: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. Pszichológia, 1986. 2. sz.; Balogh László: Tanulási stratégiák és stílusok. A fejlesztés pszichológiai alapjai. KLTE, Debrecen, 1993.

A 4. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

Az alábbi kérdésekre adható válaszaik megfogalmazásával, illetve az Ön által megfogalmazott legalább két kérdés, és az azokra adható válaszok megfogalmazásával értékeljük a tanulási egységet!

1. kérdés: Milyen következményekkel jár az, ha tanárként vállalni tudom, hogy nem a tananyag „leadásának” vagyok a szakembere?

1. válasz

2. kérdés: A tanulási egység feldolgozása miként befolyásolja a tanulásról, a saját tanulásról, a saját szakma-tanulásról alkotott eddigi tudásomat? Megerősítette, kiterjesztette, megváltoztatta, módosította, átértelmezte, átstrukturálta...?

2. válasz

3. saját kérdés:

3. válasz

4. saját kérdés:

4. válasz

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE I.

5. TANULÁSI EGYSÉG, 5 TÉMAKÖR

TERVEZÉS-INTERPRETÁCIÓK

CÉLOK

A tervezés és a döntés értelmezései

Tantervezés és iskola

A saját tanítás/tanulás tervezése

A tanulás tervezéséhez és értékeléséhez kapcsolódó személyes és szakmai tudás (deklaratív és procedurális tudás) témaadekvát előhívása, mozgósítása, (tovább)fejlesztése és önreflexiója

Az 5. tanulási egység témái

Tervezés és döntés

Tantervezés és iskola

A saját tanulás/tanítás tervezése

TERVEZÉS ÉS DÖNTÉS

5.1. Feladat

5.1.1.

Mit gondolnak, ha a tanórai/témaköri tanulás/tanítás megtervezésekor nem pusztán tananyagot, hanem tanulási/tanítási folyamatot tervezünk, akkor mi mindent kell átgondolnunk?

Készítsenek erről kiscsoportjukban egy listát! Ennek összeállításához mozgósítsák előzetes tudásukat, gondoljanak az előző tanulási egységben feldolgozottakra is!

5.1.2.

Kiscsoportjukban belső munkamegosztással olvassák el az alábbi „szöveg-párokat”, és ha szükségesnek látják, egészítsék ki, módosítsák korábbi listájukat!

Tanulás, tudás, megértés...? – 1. és 2. szöveg

1. szöveg

Egy 8. osztályos tanuló este a történelemtankönyve fölé hajolva nagy igyekezettel olvas, hogy a legfontosabb tudnivalókat megjegyezze. Az apja egy ideig csak nézi, aztán megkérdezi: „Mondd, kisfiam, hogy haladsz?” A fiú, Martin, valóban belefáradt, és beletörődve állapítja meg: „Egyáltalán nem tudom, mit is jegyezsek meg belőle. Voltaképpen fontos az egész, de nincs ember, aki mindet megtartsa a fejében.”

Nos, ez olyan helyzet, amilyennel nagyon sok fiatal tanulónál – de olykor egyetemi, főiskolai hallgatónál is – találkozhatunk: ezek a fiatalok még nem tanulták meg, hogy valamit tervszerűen véssenek be az agyukba. Valamilyen tananyag feldolgozásakor és bevésésekor nagyon fontos világosan kiemelni a fő gondolatokat, a lényeges tényeket, fontos adatokat. Aki tanulás közben nem képes a szöveg lényeges részének felismerésére és kiemelésére, az tagolás nélkül vési be az anyagot. Ennek következtében az ismeretei gyakran rendszerezetlenek és nem is tartósak. Ez derül ki az ide vonatkozó tanuláslélektani vizsgálatokból is, melyek azt mutatják: amikor valaki tervszerűen jár el tanulásában, csaknem kétszer olyan jól sikerül az ismereteket rögzítenie. Ezért célszerű bevéséskor a legfontosabb tényeket gondolatban, még jobb írásban – a legjobb egy áttekinthető sémában – rögzíteni. A lényegyet – definíciókat – és talán az oda vonatkozó példákat különböző színű ceruzákkal ki kell emelni.

V.ö.: Rudnianski, J.: *Hogyan tanuljak?* Tankönyvkiadó, Budapest, 1974; Balogh László: *Tanulási stratégiák és stílusok. A fejlesztés pszichológiai alapjai.* KLTE, Debrecen, 1993.

2. szöveg

„A tanulás, a tudás és a megértés között egyáltalán nem lineáris az összefüggés. Nem sorba rakott és nem is egymás tetejére tornyosuló apró ténydarabkákból állnak. A tudás földje, legyen az matematika, angol, történelem, természettudomány, zene vagy akármi más, egy terület, és ennek ismerete nem pusztán a területen levő összes tárgyak ismeretét jelenti, hanem annak tudását, hogy ezeket a tárgyakat hogyan lehet egymással kapcsolatba hozni, összehasonlítani és összeilleszteni. Nem mindegy, hogy pusztán elsorolom-e a lakásban levő asztalok, székek és lámpák hosszú sorát, vagy képes vagyok behunyt szemmel átlátni az egészet: az asztal mellett ott áll a négy karosszék, stb. Mint ahogy az sem mindegy, el tudom-e sorolni a város összes utcájának a nevét, vagy pedig bármelyik helyről bármely kívánt útvonalon képes vagyok-e eljutni bármely másik helyre.”

Forrás: HOLT, John: Iskolai kudarok, Gondolat Kiadó, Budapest, 1991, 122. o.

Használható tudás, optimális fejlődés, differenciált tanulássegítés...? – 3. és 4. szöveg

3. szöveg

„Álljon itt egy rövid történet a kompetenciafejlesztésről és a természettudományi nevelésről. Adva volt egy tanítványom, eléggé alulmotivált kislány. Volt egy szabadon választható, természettudományokhoz kötődő feladata. Az volt a dolga, hogy – miután a könyveket szereti – a Konkoly-Thege Csillagászati Kutatóintézet műemlékkönyvtárát, ahol sok értékes régi természettudományi könyv van, lefotózza. El is vitte néhány barátját, s kutattak: eredeti Galilei-kötetet, Kepler-könyvet s számos más kulturális értéket találtak, amely kapcsolódott a természettudományhoz. Beszélgetett Szabados Lászlóval, az intézet igazgatóhelyettesével. Egyáltalán feltalált a hegyre, előtte telefonált, rávette az igazgatóhelyettest, hogy beszélgessenek. Elintézte, hogy értékes, régi könyveket fotózhassanak. Utána az egész látogatásról powerpointos dokumentációt készített, majd előadta. Ez a projekt nekem félórányi munkámba került. Mennyit dolgoztam én, és mennyit profitált ez a természettudományok tanulása iránt kevésbé érdeklődő gyerek?! Miért hisszük azt, hogy az a hatékony tanítás, ahol sokat szerepel a tanár, s miért gondoljuk azt, hogy ha a gyerek sokféle tevékenységet végez, az nem igazi tanulás? Ez a kislány közel került a csillagászathoz, szervezett, kommunikált, és egy sor kompetenciája fejlődött a feladat során. Őt eltávolítottam volna a fizikától, ha ugyanazt a tananyagot adtam volna neki, mint amit a természettudományi pályák felé törekvő társainak. A tudás az, amiben megkapaszkodhatunk, de be kell látni, hogy nem attól születik meg a gyerek fejében, hogy a tanár elmondja neki az órán. Az iskolában működtetünk egy elektronikus rendszert, amelyben differenciált tananyagot küldök a tanítványaimnak, példákat adok, felteszem az animációkat. A személyre szabott tananyagot mindenki lehívhatja akár otthon is. A csoport igényeinek megfelelően évről évre változtatható a tananyag.”

Horányi Gábor, a Lauder Javne Iskola szervezeti igazgatója, fizikatanár

Forrás: Használható tudást vagy lebutított tudományt? Utak és tévutak a természettudományi és matematikai nevelésben. Szerkesztőségi beszélgetés, szerkesztette: Schüttler Tamás. Új Pedagógiai Szemle, 2006, 5, 66-67. o.

4. szöveg

„Evidens tény a konstruktivista gondolkodási rendszerben, hogy a gyerekek különböző tudásrendszerekkel, s így eltérő metakognitív tudással rendelkeznek. Ez a helyzet arra ösztönöz bennünket, hogy a konstruktivista tanulási környezeteket alkalmassá tegyük különböző előzetes tudásokra épülő, különböző előfeltételeket használó, különböző szándékok és célok alapján felépülő tanulási folyamatok szervezésére. A korábban már említett, a közösség szintjén megformálódó tanulási folyamatnak tehát olyan gazdag tevékenységstruktúrát kell alkalmaznia, amely lehetővé teszi mindenkinek, hogy az együttes tevékenységbe a saját fejlődését legjobban szolgáló módon kapcsolódjék be. Vagyis nincs közös tananyag, nincs közös cél és követelményrendszer, nincsenek egységesen mindenkire alkalmazható módszerek, hanem egy differenciálást lehetővé tevő, komplex közösségi tevékenységi rendszer van, amely biztosítja minden individuum számára az optimális fejlődés feltételeit. A közösségek pedagógiai mérnökei (szakértői), a pedagógusok természetesen rendelkeznek (kell, hogy rendelkezzenek) azzal a tudással, amely az ilyen környezetek tényleges felépítéséhez és működtetéséhez szükséges.”

Forrás: Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 79. o.

Tanárok és diákok, mint tanuló/tanító lények...? – 5. és 6. szöveg

5. szöveg

„Az ember (...) egyedülálló tanító lény, s e létnek hagyományos szervező kerete a *vertikális, a nemzedékek közötti* információátadás, illetve annak túlsúlya egy viszonylag stabil környezetben. Együtt jár ezzel, hogy a készségformálás s a mi könyves kultúránkban az explicit tudások „átadása” – a várható életkor növekedése mellett is – meghatározott korai életszakaszokra összpontosul. A gyorsan változó környezet, a növekvő életkor és az új kommunikációs minták révén azonban nemcsak az élethosszig tartó tanulás különféle változatai jelennek meg, hanem a tanítás *oldalirányú, horizontális válfajai* is. Ezzel a tanulás és tanítás újra több feszültséget és örömet is jelent, amire a társadalom nincsen felkészülve, de bizonyos körök továbbképzős és sokoldalú szupervíziós foglalkozási csoportjai igen. Sokat tanulhatunk tőlük. A hagyományos világban a tekintély az átadás alapja. Ennek kiugró példája az iskolai világ, ahol intézményes kánonok és személyek irányítják a felülről lefelé haladó információáramlást. A mai hálózatos világban azonban nemcsak a kánonok bizonytalanok, hanem egyre több lényeges tudás horizontálisan is terjed. A fentieket figyelembe véve új értelmezésre vár a tanár és a társak szerepe.”

Forrás: Pléh Csaba: Nevelés, gondolat, lélektan, Pedagógusképzés, 2005, 4, 11. o.

6. szöveg

„A közös tervezés, a diákokhoz jobban igazodó tanulászervezés többletmunkát jelent nekünk, tanároknak is. Mégis *szívesebben* megyek az iskolába, mint korábban. Az *atmoszféra* mindig újabb és újabb tevékenységre ösztönöz. A kollégáimat kevésbé látom már »csak szakembereknek«. A *tanárok maguk is tanulók* lettek, akik tanulnak, az elméleti és gyakorlati tanulás összekapcsolásán fáradoznak. A *tanterv flexibilis jellege* szinte szükségszerűen kívánja meg a *szorosabb együttműködést*, hiszen mind az éves terv, mind a heti terv elkészítése és megvalósítása ezt igényli.

A kollégák nagyon kritikusak önmagukkal szemben, sokkal nyitottabbakká váltak a csoportokban, több kritikát mernek kinyilvánítani és képesek elviselni. Megváltozott a tanár-diák kapcsolat is. Furcsa, de néha másodpercekig az az érzésem, hogy jó tanár vagyok. Egyre közelebb kerülök a diákokhoz, jobban megismerem őket és fogékonyabb vagyok problémáik iránt. Diákjaink körültekintőbbek lettek, jobban tudnak segíteni ott, ahol szükség van rájuk. – A szülők ismerik, értik és elfogadják az iskola törekvéseit.”

(tanárok, Gesamtschule)

Forrás: Bárdossy Ildikó: *Önfejlesztő iskolák az NSZK-ban. Embernevelés, 1990, 94. o.*

Együttműködés, hozzáértés és felelősség...? – 7. és 8. szöveg

7. szöveg

„Kezdem gondolkodni, mit is tehetnék, hogy szeressék a gyerekeim, és szívesen tanulják a német nyelvet, ne utálkozva üljenek az óráimon, aktív részesei legyenek a munkának. Pedagógiából azt tanították nekem, hogy a diákok eredményei mutatják a saját munkám eredményét is, tükröt tartanak elém. Nagy igazság! Nekem nem a katedrán van a helyem, hanem a gyerekek között. Úgy érzem elindultam lefelé a katedráról, a diákok felé. Én is velük együtt tanulok, próbálom irányítani, értékelné őket, de főként saját magamat. Amikor először próbáltam ki az egyik (számomra) új módszert, nagyon meglepődtem. Előzetesen azt gondoltam: na ebbe bele fog törni a foguk úgylis... aztán szép sorban jöttek a meglepetések! Az eddig passzív tanulók elkezdtek szervezni a csoporton belüli munkát, »leosztani« a többiekkel a feladatokat, mindezt olyan fegyelemmel és munkamorállal, hogy nem tudtam megállni szó nélkül. A dicséretem megerősítette őket, bátrabbak lettek, kezdtek készülni az órákra, mertek kérdezni, eredményesebbé váltak a számonkérések. (...) Ekkor éreztem, hogy tényleg elindultam.”

(tanár, szakközépiskola és szakiskola)

Forrás: „A tanári szemléletmód és gyakorlat megújítása” tanfolyam dokumentációja, kézirat, 2007.

8. szöveg

„15 éve vagyok a pályán, mindig is zavart, hogy képzésünk alatt rászoktattak arra, hogy »szak-emberek« vagyunk, az információk átadói. A két tárgyam, amit tanítok (matematika, fizika) nem a legkedveltebb tantárgyak a diákok között. Néha reménytelennek tűnik megszerettetni a tanulókkal. Csak a büntetés, a szigor a megoldás? Nagyon nem az én személyiségemnek való dolgok ezek! Ha egész lényemmel veszek részt a diákokkal való interakcióban, ha bátran önmagam adom az órán, vajon nem kockáztatok sokat, hogy rám sütik a »»gyenge kezű tanár« címet? Többször bevállaltam és éreztem, hogy jól működik, de több tanuló nem tud ezzel a viszonytal mit kezdeni, ők nem ezt szokták meg, nem így szocializálódtak. Érdemes levenni a »szak-ember« álarcot és interaktív módon a diákokkal együtt dolgozni az órán. Nem jó, ha csak a tanár halad az anyagban, a diák pedig még ellenséget is lát a tanárban. Nehéz váltani, váltani a fejekben, a tanáréban, a tanulóéban. Látom, hogy a tanulók bevonása a tananyag elsajátításába fontos dolog, szem előtt tartva, hogy csak együtt lehetünk sikeresek, és hangoztatom, hogy nincs a zsebemben a bölcsek köve (hányszor mondtam már ezt órán).”

(tanár, szakközépiskola és szakiskola)

Forrás: „A tanári szemléletmód és gyakorlat megújítása” tanfolyam dokumentációja, kézirat, 2008.

5.1.3.

Korábbi tanulmányai során bizonyára foglalkozott már azokkal a kérdésekkel, hogy mi minden segítheti a hatékony tervező munkát. Emlékeztetőül ismét elolvashatja és átgondolhatja az alábbi kérdéseket.

5.1.4.

A kérdésekre adható lehetséges válaszok kiscsoporton belüli megbeszélése után módosítsák, rendezzék – az 5.1.1. és 5.1.2. feladatban készített és kiegészített – listájukat, és tegyék közzé a csoport egésze számára!

„A következő kérdések végiggondolása segítheti a hatékony tervezőmunkát:

- Az adott téma, tartalmi egység tanítása miként illeszkedik a tantárgy tanításának távlati céljaihoz? (Ha alapvető célom az irodalomtanítás kapcsán az értő olvasóvá nevelés, ez miként jelenik meg az antik irodalom, a romantika vagy akár József Attila életművének tanítása során? Sikerül-e elkerülnöm azt a csapdát, hogy az aktuális tartalom válik céllá?)
- Az órára való készüléskor minden lényeges szempontot figyelembe vettünk-e? Az alapvető célok felidézése és a tartalom meghatározásán túl megjelennek-e az adott tanulócsoport képességeinek, érdeklődéseinek, az előző óra történéseinek, a diákok tanulási szokásainak, az eltérő képességű tanulóknak a szempontjai vagy akár az a probléma, hogy hányadik óráról is van szó a tanítási napon, esetleg egy szünet előtt utolsó vagy szünet utáni első óráról?
- A tanóra mely történéseit, mozzanatait szükséges terveznünk? Lehet csupán a tanári, csupán a tanulói tevékenységeket, de lehet e kettőt együtt tervezni. Lehet a tanári kérdéseket megfogalmazni, esetleg a feladatok megoldásának (a megoldás segítségének) logikai lépéseit feljegyezni. Elképzelhető olyan óravázlat is, mely előre jelzi a jósolható nehézségeket, tanulói problémákat, melyre már a tervezéskor lehet alternatív megoldásokat (feladatokat, rávezető kérdéseket) kigondolni. »Jobb félni, mint megijedni.«
- Az óravázlat elkészítése során vajon képesek voltunk-e a »tanulók fejével« is gondolkodni? Az adott tananyag akkor, olyan módon, azoknak a gyerekeknek valóban befogadható, megérthető, esetleg érdekes lesz-e?
- Amit elterveztünk, az osztály hány százalékának, mely tanulóknak szól? A tehetségeseknek? Lesznek-e olyan tanulók, akiknek a terveink szerinti tartalom, tempó nem megfelelő?
- Mi az, amit az előző órai terveinkből meg tudtunk valósítani? Az esetleges eltérések, sikertelenségek hogyan küszöbölhetők ki a jövőben?»

Forrás: Szivák Judit: A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 491. o.

TANTERVEZÉS ÉS ISKOLA

5.2. Feladat

5.2.1.

Az eddig elvégzett feladatok, a korábbi tanulmányok és a tanítási gyakorlat tapasztalatai alapján érdemes átgondolni azt, miként is foglalható össze a tervezés lényegisége. Azt is érdemes megfontolni, vajon a tervezés kinek/kiknek a „privilegiuma”.

Tekintse át az alábbi szöveget, és fogalmazza meg a saját álláspontját!

A tervezés nem jelent mást, mint a célok és az előre meghatározott sikerkritériumok ismeretében hozott döntések és cselekvések programját, a rendelkezésre álló idő, az azonosított források, a tisztázott felelősség, a résztvevő egyének és csoportok összefüggésében.

Fontos, hogy az egyes lépések megvalósíthatók legyenek, mert minden lépés szembesítendő a sikeresség előre megfogalmazott kritériumaival.

A tervezés folyamata (a tervezéshez kapcsolódó döntések és cselekvések programját építő folyamat) alapos mérlegelést, közös tervezés esetén pedig szoros együttműködést igényel a tervezésben résztvevő egyének, csoportok (például tanárok és tanulók) között.

A tervezés számos olyan embert hoz(hat) össze, aki bármely módon, bármely szálon kapcsolódik a tervezéshez, a döntések előkészítéséhez, befolyásolásához, meghozatalához. A tervezés folyamán információk gyűlnek össze, különféle álláspontok alakulnak ki, vita bontakozhat ki, érdekek, értékek ütközhetnek.

A döntés olyan folyamatot jelent, melyben az egyén vagy csoport tudatosan keresi a célt, megpróbálja meghatározni, kiválasztani a megoldás lehetséges és szükséges alternatíváját, mérlegeli a várható következményeket.¹⁸

Ha a „tervezést az agy magasabb szintű funkciói közötti kulcsfontosságú munkafolyamatnak, és az emberi tanulás sikeressége alapvető tényezőjének”¹⁹ is tekinthetjük, akkor kétség sem férhet ahhoz, hogy olyan tanulási környezetet tervezzünk és működtessünk, amely a *tanulók tervezési és döntési kompetenciáját* mozgósítja és fejleszti.

5.2.2.

Elevenítsen fel iskolai/egyetemi tanulási, tanári tanítási tapasztalataiból olyan helyzeteket, ahol tanár-diák vagy éppen diákcsoportok közös tervező munkája valósult meg?

Hogyan tudja jellemezni és értékelni a történeteket?

Osszák meg egymással gondolataikat kiscsoportjaikban! A legfőbb tanulságokat pedig tegyék közzé a csoport egésze számára!

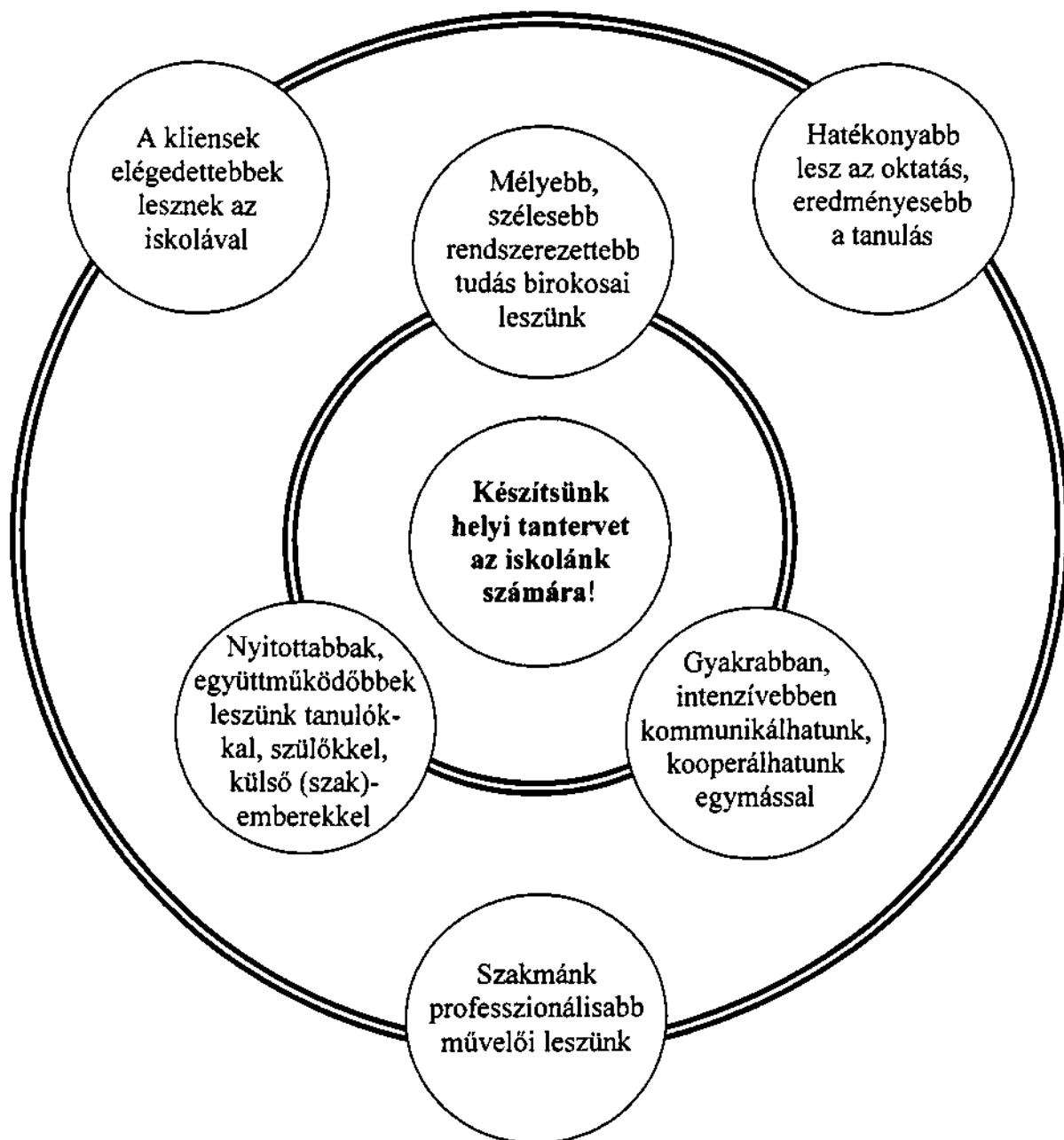
¹⁸ V.ö.: Bárdossy Ildikó: A curriculumfejlesztés alapkérdései. Távoktatási tananyag pedagógusok, pedagógusjelöltek számára a curriculumfejlesztés alapkérdéseinek tanulmányozásához és megoldási lehetőségének kipróbálásához. UNESCO Tanárképző Portál – ELTE. PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Budapest – Pécs, 2002.

¹⁹ Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyerekeinket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999, 51. o.

5.3. Feladat

5.3.1.

Tanulmányozza az alábbi „döntési kereket”, illetve „hullámhatás-diagramot”²⁰, amely egy tervezési döntés várható hatásainak átgondolására mutat be egy példát!



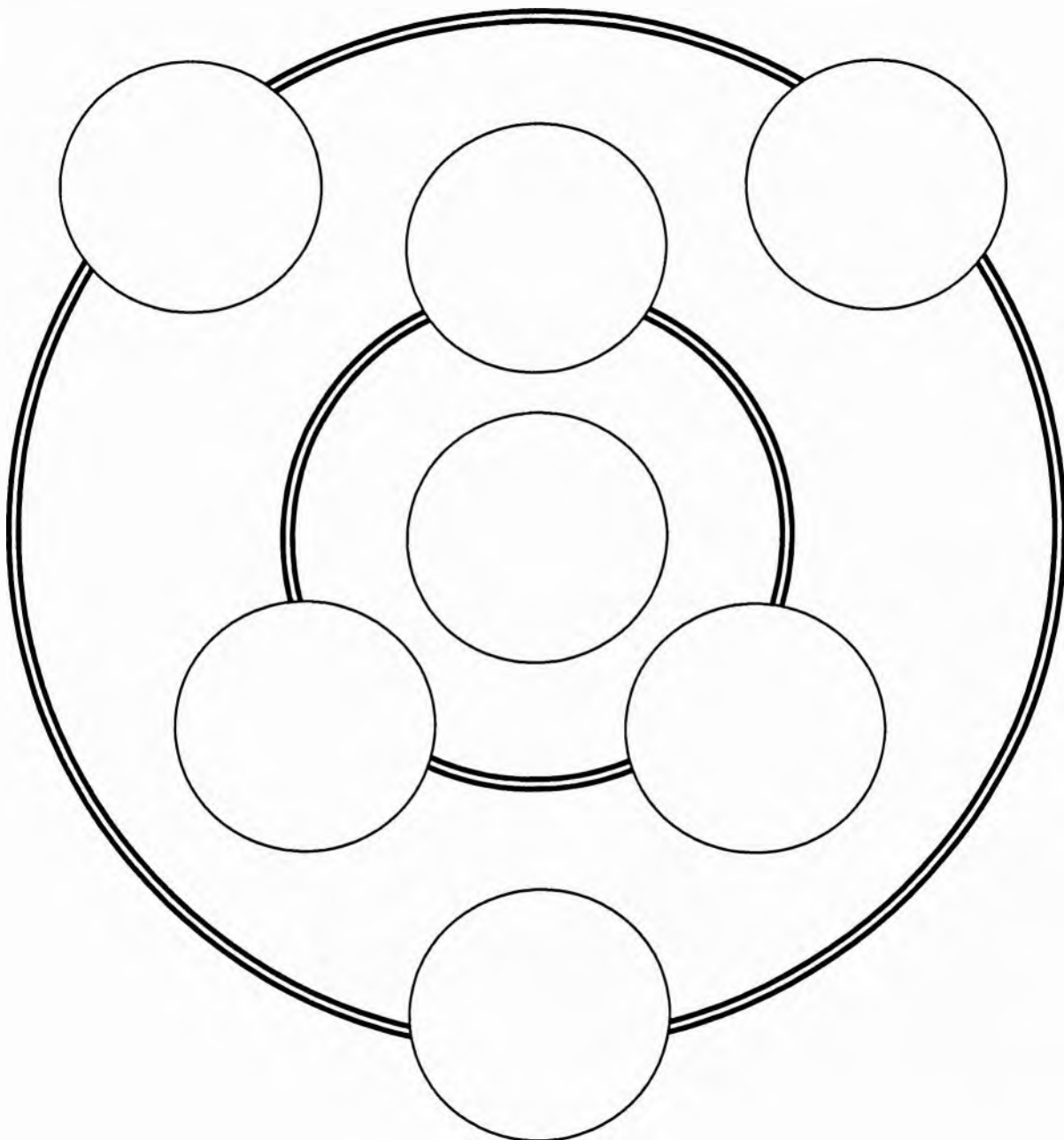
²⁰ Bárdossy Ildikó: A curriculumfejlesztés alapkérdései. Távoktatási tananyag pedagógusok, pedagógusjelöltek számára a curriculumfejlesztés alapkérdéseinek tanulmányozásához és megoldási lehetőségeinek kipróbálásához. UNESCO Tanárképző Portál – ELTE. PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Budapest – Pécs, 2002. A modellről más összefüggésben ld. Bonstingl: A minőség iskolái. A Teljeskörű Minőségi Menedzsment /TQM/ alkalmazása az iskolában. School B.T. Nyíregyháza, 1996. 94. o.

5.3.2.

Kiscsoportjaikban gondolják át, hogy milyen hatások/eredmények tervezhetők/várhatók akkor, ha *tanárok és diákok közös tervező munkája* valósul meg különböző tanulási/tanítási helyzetekben!

Válasszanak ki egyet az alábbi helyzetek közül, és töltsék ki az ábrát!

- Készítsünk tantárgyközi projekttervet!
- Tervezzünk meg egy tantárgyi témakört!
- Tervezzünk egyéni tanulási programot!



A SAJÁT TANULÁS/TANÍTÁS TERVEZÉSE

A következő szöveg feldolgozása a *szakaszos szövegfeldolgozási technikával* ☐ történik. Ez a komplex eljárás aktív/interaktív részvételre készíti az olvasót a szövegfeldolgozás során: mozgósítja a megértés, az értelmezés, a gondolkodás, a továbbgondolás folyamatát, saját kérdések megfogalmazására bátorít, az olvasottakhoz kapcsolódó saját vélemény kifejtésére készíti; a szövegszakaszokat megelőző és követő (tanári) kérdésekkel, feladatokkal irányítja a feldolgozás folyamatát, ösztönzi a saját jelentések megteremtését, a szöveg mondanivalójával való személyes találkozást. A szakaszos szövegfeldolgozás közben megfigyel(tet)hető az is, hogy milyen hatással vannak az olvasó/tanuló egyénre a különféle feladatok.

A következő feladatok a szövegszakaszok egyéni feldolgozásán, a szövegszakaszok után feladatok egyéni megoldásán, majd a feladatmegoldások páros munkában történő megosztásán, megvitatásán alapulnak.

A tanulás/tanítás tervezése és a Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflektálás modell

5.4. Feladat

5.4.1.

Gondolkodjon el a címről, és írja le néhány mondatban azt, ami eszébe jut, amit a cím üzen Önnek! Gondolatait ossza meg párjával!

5.4.2.

Olvassa el az első szövegrészt!

Voltak és vannak még ma is olyan megközelítésmódok, amelyek a tanórai tanítás megtervezésének keretében „a motiválás – új anyag feldolgozása – összefoglalás” hármas egységét tekintik. A konstruktív pedagógia tanulás szemléletére épülő egyik modell a „Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflektálás” modell.

Az alábbi példa azt mutatja, miként vélekedik, mit feltételez a két modell jelentéséről egy tanárjelölt egyetemi hallgató akkor, amikor még egyikkel sem foglalkoztak az egyetemi kurzusokon.

1. modell: motiválás, új anyag feldolgozása, összefoglalás

2. modell: ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás

Nekem a második modell szavai azok, amik szimpatikusabbak. Hogy miért? Azért, mert ebben több diák-kezdeményezést, aktivitást érzek, mint a másikban.

Hiszen a motiváció csak akkor igazán hatásos, ha mindenkinél bekövetkezik, ezt pedig igen nehéz ellenőrizni. Ezzel szemben a ráhangolódást talán könnyebb elérni csoportosan. Az is igaz, hogy szerintem a ráhangolódásban benne van a megfelelő motiváció jelenléte. A ráhangolódás a diáktól kíván valamit, míg a motiválás inkább külső tényezők hatására következik be.

Az új anyag feldolgozása történhet valamilyen szinten a gyerek bevonásával, de nem biztos, hogy meg is értenek mindent. A jelentésteremtés pedig pont ezért fontos, ugyanis ebben az esetben nem a tények mennyisége, hanem minősége – vagyis jelentésbeli értelmének megértése az igazi cél. A jelentésteremtés ismét magában hordozza a kölcsönösséget tanár-diák között. Valószínűsíthető ezek alapján a nagyobb fokú interakció.

És végül a reflektálásban benne van a diákok egyéni gondolata, érzése, és értelmezése a témáról. Benne látszik meg, hogy milyen mélységig tette magáévá a problémát. Összefoglalni úgy is lehet, hogy száraz szabályokkal dobálózunk, anélkül, hogy igazán értenénk. Pedig ez a legfontosabb, mivel szerintem, amíg nem érti, nem is tudhatja. A tudás magában foglalja az értést. Hiszen ha nem érti, nem is tudja jól használni.

Számomra tehát egyértelműen a második modell a nyerő.

Berényi Ágnes, PTE, Didaktika, 2000/2001. I. szemeszter

5.4.3.

Fogalmazza meg az olvasottakkal kapcsolatos véleményét, kérdéseit, problémáit! Gondolatait jegyezze fel, majd ossza meg párjával!

5.4.4.

Folytassa tovább a szöveg olvasását a következő feladatig!

A Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflektálás fázisaiban működő (iskolai, tanórai) tanulás és tanítás tudományos hátterét, szemléleti keretét a konstruktív pedagógia, a konstruktivizmus és a konstrukcionizmus eredményei adják.

„A konstruktivizmus szerint a megismerés aktív, sőt konstruktív folyamat (innen a neve is), amelyben a megismerő ember nem csak egyszerűen elraktározza az ismereteket, hanem megalkotja magában. Ez a »tudásalkotás« *értelmezési folyamatokban* zajlik, vagyis a megismerő elme mindig azt teszi, hogy a rá záporozó információkat meglévő tudása segítségével feldolgozza, megkísérli az új információknak a már meglévők rendszerébe illesztését, vagy még pontosabban megkísérli az új információnak a meglévőkől való létrehozását.” (Nahalka, 2002. 50.) A tanulás tehát nem a készen kapott tudás passzív befogadása, elsajátítása. A tudás és tudásváltozás a környezettel való interakció révén jön létre, alakul, változik.

A konstrukcionizmus érdeklődése a pedagógiai rendszerekben zajló tanulási, megértési folyamatokra irányul. A pedagógiai rendszerekben zajló tanulás, az iskolai tanulás „társas mezőben, felnőttek »asszisztálásával«, tanítói környezetben, illetve az egykorú társakkal való interakciók keretei között megy végbe”. (Nahalka, 2002. 62.) Az iskolai, tanórai tanulási helyzetekben nem lehet elvonatkoztatni a személyes tudás létrejöttében szerepet játszó társas dimenziótól, az együttműködő tanulás, a tudásmegosztás csoportos tevékenységen alapuló tanulási (tervezési, megvalósítási, közzétételi, értékelési) szituációitól.

A tanulás sikerét nagyban befolyásolja az, hogy a tanuló egyének, (kis)csoportok:

- meg tudják-e szűrni az információt, el tudják-e dönteni, hogy számukra mi a fontos és mi nem;

- megértik-e, azt, hogy a különféle információk miként kapcsolódnak, kapcsolhatók össze;
- képesek-e az új ismeretek, az új élmények jelentésének megteremtésére; az irreleváns vagy érvénytelen információk elvetésére;
- képesek-e az ismeretek gyakorlati helyzetekben való felhasználására, alkalmazására;
- képesek-e a tanultak személyes jelentésének, az emocionálisan is megtámogatott tanulási helyzeteknek a megteremtésére.

Az R–J–R modellben értelmezett és szervezett tanulás abban támogatja a tanuló egyénet, (kis)csoportokat, hogy a fentebb leírtak megtapasztalhatók, megérthetők, működtethetők legyenek a tanórai és a tanórán kívüli tanulásban.

Az RJR keretben értelmezett és szervezett tanulás előnyben részesíti az egyéni, a páros, és kiscsoportos munkaformákat, az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulást, a projekttanulás módszerét. A tanulásban, tanulássegítésben alkalmazott eljárások, technikák sorában vannak olyanok, amelyek a tanulók előzetes tudásának előhívására, amelyek a saját tudás aktív, felelős megalkotására, amelyek az új tudás szerves beépülésére, „lehorgonyzására”²¹, alkotó felhasználására szolgálnak vagy éppen a „fogalmi váltást”²² mozdítják elő. Komoly szerepe van az értő olvasás és a kreatív írás fejlesztésének, az információgyűjtést és -elrendezést szolgáló grafikai szervezők alkalmazásának, a találgatások, előfeltevések, kritikai kérdésfelvetések megfogalmazására ösztönző technikáknak, a tanulási folyamatértékelésre is szolgáló eljárásoknak, a vélemények megfogalmazására, megosztására, az állítások érvekkel való alátámasztására bátorító vitatechnikáknak.²³

5.4.5.

Gondolja át azt, hogy a fentebb olvasottak mennyiben orientálják, értéktételezik, alapozzák a tanítás/tanulás tervezését!

Készítsen egy listát azokról a – szövegből kibontható vagy a szöveg olvasása során továbbgondolt – szempontokról, amelyek figyelembe vétele Ön szerint nélkülözhetetlen a tanulás/tanítás tervezésekor!

5.4.6.

Pármunkában hasonlítsák össze az elkészült listákat! Vajon ezek a listák miként viszonyulnak a korábbi, 5.1. feladatnál átgondoltakhoz?

²¹ A tanulás során „lehorgonyzás” akkor történik, amikor sikerül „az új ismeretet hozzákapcsolni a meglévő struktúrához”. Ld. Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 2002.56. o.

²² A „fogalmi váltás” „azt jelenti, hogy az információ és a belső rendszer ellentmondása a belső rendszer radikális átalakulásához vezet. Valami új struktúrát fogad el a gyerek, valamilyen új magyarázó rendszert, valamilyen új elméletet, hogy aztán a következőkben ezzel magyarázza a világ jelenségeit”. Ld. Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 2002. 58. o.; Lásd még: KOROM Erzsébet: *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás.* Műszaki Könyvkiadó. Bp., 2005.

²³ A vonatkozó módszerekről, technikákról részletesebben ld.: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest, 2002; Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV.* Pécsi Tudományegyetem BTK Tanárképző Intézet. Pécs, 2003; Pethőné Nagy Csilla: *Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás. Módszertani kézikönyv az irodalomkönyv 9-12. és az irodalomtankönyv a szakközépiskolák 9-12. tankönyvcsaládjához.* Korona Kiadó. Budapest, 2005.

Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflektálás: RJR modell

5.5. Feladat

5.5.1.

Ismerkedjen meg az RJR modell²⁴ „Ráhangolódás” fázisának leírásával!

Ráhangolódás – előzetes tudás, személyes tudás aktiválása, gondolkodás a témáról, a feladatról, a saját viszonyulásról

A tanulók először aktívan felidéznek a témáról való tudásukat. Ez arra ösztönzi őket, hogy vizsgálat alá vegyék mindazt, amit tudnak, és gondolkodni kezdjenek arról a témáról, amelyet hamarosan részleteiben is megismernek. Ennek a lépésnek kiemelt jelentősége van, hiszen minden maradandó tudást a már meglévő és megértett ismeretek kontextusába ágyazzuk be. A tanulási folyamat során az új ismereteket a már meglévő ismeretekkel kapcsoljuk össze. A tanulók az újonnan megértett dolgokat meglévő tudásukra és vélt tudásukra építik. A korábbi valós és vélt ismeretek felelevenítésével olyan alap kialakulását segítjük elő, amely elengedhetetlenül szükséges az új információ hosszú időre való megértéséhez. Így azokra a félreértésekre, ellentmondásokra és tévedésekre is rámutathatunk, melyek máskülönben elkerülnék a tanulók figyelmét.

5.5.2.

Idézzon fel eddigi tanulási/tanítási tapasztalataiból olyan megoldásmódokat, technikákat, amelyek alkalmasak voltak az előzetes tudás előhívására, a személyes tudás aktiválására, az adott témáról, feladatról való gondolkodásra, az adott témához, feladathoz való saját viszonyulás mozgósítására!

Párjával cseréljék ki tapasztalataikat!

5.5.3.

Olvassa tovább a szöveget, ismerkedjen meg a „Jelentésteremtés” fázis leírásával!

Jelentésteremtés – ismerkedés az új információkkal, megértési folyamat nyomon követése, hídépítés meglévő és új ismeretek között

A tanulók ebben a fázisban ismerkednek meg az új információkkal és gondolatokkal. Ez történhet úgy, hogy elolvasnak egy szöveget, megnéznék egy filmet, meghallgatnak egy előadást, valamilyen kísérletet folytatnak le, stb. E fázis célja, hogy fenntartsa a figyelmet, hogy segítse a tanulókat a bennük lezajló megértési folyamat nyomon követésében. Azok, akik hatékonyan tanulnak, figyelemmel kísérik azt, mi játszódik le bennük akkor, amikor új információval találkoznak. Ők újraolvassák azt, amit nem értenek pontosan. Ők a meghallgatott előadáshoz kapcsolódóan kérdéseket tesznek fel, vagy a későbbi tisztázás céljából jegyzeteket készítenek. Ha a tanulók figyelemmel kísérik saját megértésük folyamatát, az információt aktívan saját gondolkodásmódjukhoz illesztik. Így célirányosan kapcsolják össze az újat a már ismerttel, mintegy hidat építenek a már meglévő ismereteik és az új ismeretek között, így téve lehetővé az új befogadását.

²⁴ V.ö.: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. PTE. Pécs – Budapest, 2002, 163-196. o.

5.5.4.

Idézzon fel eddigi tanulási/tanítási tapasztalataiból olyan megoldásmódokat, technikákat, amelyek alkalmasak voltak az új információkkal való ismerkedésre, a megértési folyamat nyomon követésére, a hídépítésre a meglévő és új ismeretek között!

Párjával cseréljék ki tapasztalataikat!

5.5.5.

Olvassa tovább a szöveget!

Reflektálás – az újonnan tanultak megszilárdítása, intenzív gondolatcsere, új gondolati sémák létrejötte

A tanulók ebben a fázisban szilárdítják meg az újonnan tanult ismereteket, és aktívan alakítják gondolkodásuk elméleti keretét az új gondolatok befogadása céljából. E fázis célja, hogy a tanulók (tanulócsoportok) saját nyelvükön fogalmazzák meg azokat az új gondolatokat és információkat, amelyekkel találkoztak. Erre azért van szükség, hogy létrejöhessenek az új gondolati sémák.²⁵ A maradandó tudás megszerzése és az elmélyült megértés személyes dolog. A tanuló arra emlékszik leginkább, amit saját kontextusába helyezve értett meg, saját szavaival megfogalmazva, saját produktumaiban rögzítve. További cél, hogy jelentős mértékű gondolatcsereét generáljunk a tanulók között. Nemcsak kifejezőképességük fejlődik, de saját gondolati rendszerük kiépítése közben másokéval is megismerkednek. A reflektálás fázisának vitái során, a tanulói produktumok kapcsán a tanulók sokféle gondolkodás- és megoldásmódot figyelhetnek meg. A tanulás folyamatának e fázisa a tudásrendszer változásának, az új, módosult koncepciók kialakulásának fázisa. A tanulók az új információ integrációjának sokféle módjával találkoznak, így bennük is rugalmasabb gondolkodásmód alakul ki, amit a későbbiekben hasznosabban és célirányosabban tudnak alkalmazni.

5.5.6.

Idézzon fel eddigi tanulási/tanítási tapasztalataiból olyan megoldásmódokat, technikákat, amelyek alkalmasak voltak az újonnan tanultak megszilárdítására, intenzív gondolatcsereére, új gondolati sémák létrejöttére!

Párjával cseréljék ki tapasztalataikat!

²⁵ Szkéma < görög: 'valamely dolog, jelenség általános meghatározó vonásait tartalmazó rendezési forma, vázlat, leegyszerűsített ábrázolás'. A sémák – pszichológiai megközelítésben – a memóriában tárolt olyan kognitív struktúrákra vonatkoznak, amelyek emberek, események, tárgyak, viszonyok, helyzetek osztályainak mentális reprezentációi. A sztereotípiák is egyfajta sémák, mert emberek osztályait reprezentálják. A sémák az egyén tudásának összefüggő egységei (egységes egészek). Az egyén az információkat sémák formájában fogadja be, tárolja. Hogy valamely információ elraktározódik-e, beépül-e az egyén tudásába, az attól függ, hogy létezik-e az egyén tudáskészletében megfelelő, „befogadó” séma, hogy az aktiválódik-e, hogy az információk hatására módosulnak-e a meglévők, hogy kialakulnak-e új sémák. Bartlett az emlékezés séma elméletének kidolgozója. Eszerint az emlékezés során az egyén aktívan rekonstruálja emlékeit aktivált, értelmezett sémái alapján. V.ö: Bartlett, F. C.: Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge, Cambridge University Press, 1932. Bartlett, F. C.: Az emlékezés. Gondolat Kiadó. Bp., 1985. „Számos, a tananyagszervezést mint organizációs feladatot és az aktív tanulást kiemelő didaktikai koncepció (...) a kognitív stílus sémaelméleteire támaszkodik. Az egész oktatási folyamat is elképzelhető ebből a szempontból, mint újabb sémák kibontakoztatásának szervezett irányítása a tananyag alakításával s a feldolgozást irányító feladatok segítségével.” Kiemelés Pléh Csaba „kognitív pszichológia” szócikkből. Pedagógiai lexikon II. kötet. Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.), Keraban Könyvkiadó, Bp., 1997, 252. o.

A témaköri/tanórai tervezés

A tanári pályára való felkészülés során, illetve pályakezdő pedagógusként elsősorban az egyes tanórák terveinek szisztematikus átgondolásában és rögzítésében tudunk kellő gyakorlatot szerezni. Ugyanakkor azzal is érdemes már előre számolni, hogy ugyanaz az óraterv – kiváltképp, ha annak nem merev megvalósítására, hanem a tanuló egyénekhez/csoportokhoz való rugalmas adaptálására törekszünk – különböző „életet él” az egyes osztályokban. Ezért ahogyan a tanári szakmában, a szakértővé válás útján egyre előrébb haladunk, egyre inkább célszerűvé válik a témakörönkénti tervezés megvalósítása.

Tanulmányai során bizonyára találkozott már a Bloom nevéhez fűződő „mastery learning” stratégiával. Azzal a stratégiával, amely az optimális elsajátítás érdekében mozgósított tanulás tervezését nem elsősorban tanórákhoz, hanem nagyobb tananyagegységekhez, témakörökhöz kapcsolja.

A „megtanítás stratégiája” (vagy optimális elsajátítás stratégiája), azaz a „mastery learning” stratégia célja, hogy a tanulók eredményesen teljesítsék egy adott tantárgy vagy egy adott témakör törzsanyagának alapvető követelményeit. E stratégia alkalmazása olyan tananyagegységeknél kiemelten is indokolt, amelyek meghatározó, alapozó funkciót töltenek be, melyek nélkülözhetetlenek a további tananyagegységek elsajátításhoz, feldolgozásához.

A stratégia tervezésének fontos tennivalói:

- a tananyag feldolgozásához szükséges előzetes tudás számbavétele;
- diagnosztikus értékeléshez szükséges eszközök készítése;
- a tananyag részekre bontása;
- az egységek pontosított és operacionalizált követelményeinek a kidolgozása;
- a tananyag feldolgozásához kapcsolódó korrekciós, dúsító, kiegészítő anyagok, feladatok variációinak összeállítása;
- a formatív, a szummatív értékeléshez szükséges eszközök készítése.

V.ő.: Block, J. H. (ed.): *Mastery learning: Theory and Practice*. New York, Holt, Rinehard and Winson, 1971; Csapó Benő: *A mastery learning elmélete és gyakorlata*. Magyar Pedagógia 1978. 1. sz.; Nagy József: *A megtanítás stratégiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

A témaköri tervezés során a fentiek figyelembe vétele mellett fontos átgondolni az adott témakör/problémakör:

- tanulásának/tanításának célját – a tanítási/fejlesztési célokat és a tanulási célokat (a követelményeket, amelyek a tanulásszervezés célkategóriái és az értékelés alapját alkotják);
- tananyagának feldolgozásához nélkülözhetetlen előzetes kompetenciákat (vonatkozó attitűd-, ismeret- és képességrendszer), s ezek feltárásához tervezhető tanulói feladatokat (tanulásszervezési módokat, technikákat), s egyúttal olyan lehetséges alternatív feladatokat, amelyek a felzárkóztatáshoz, korrekcióhoz, hiánypótláshoz, dúsító programokhoz, stb. alkalmasak;
- tananyagának kisebb tanulási egységekre bontását, a tananyag feldolgozásához kapcsolódó feladatokat, a fejlesztendő kompetenciák mozgósításának tanulói tevékenységekben, különböző tanulásszervezési módokkal, különböző taneszközök és egyéb tanulási segédletek felhasználásával történő megtervezését;
- azokat az értékelési, ellenőrzési módokat, eljárásokat, feladatokat, amelyek az új tananyag feldolgozásának „éppígyletéről” nyújtanak visszacsatolást tanárnak, tanuló egyéneknek, tanuló kiscsoportnak egyaránt.
- lezárását követő értékelés programját, melynek tervezése során tekintettel kell lennünk arra, hogy csak azt és úgy kérhetjük számon tanítványainktól, amit és ahogy megtanítottunk.

5.6 Feladat

5.6.1.

Készítsenek téma- vagy óratervet! Az Önök döntésére van bízva, hogy egyéni munkában, páros munkában vagy kiscsoportban terveznek.

A tervezés előtt tanulmányozhatják az alábbi tématerveket²⁶, óraterveket²⁷, és felhasználhatják a bennük megtalálható rendezőelveket, szempontokat.

TÉMATERV: VÖRÖSMARTY MIHÁLY: CSONGOR ÉS TÜNDE

Kooperatív tanulás irodalomórán

Gimnázium 10. osztály, 8 óra

A TÉMA ELŐTT

CÉLOK

Tartalmi célok:











- a Csongor és Tünde irodalomtörténeti helyének kijelölése,
- a kétszintes dráma modelljének alkalmazása az értelmezés folyamatában,
- a mű archetipusos motívumainak és jelentéseinek feltérképezése,
- a mű lehetséges kérdésvetéseinek megbeszélése a szereplők céljaival és motivációival összefüggésben,
- a műben megjelenő létértelemkérdések és történelemfilozófiai problémák személyes értelmezése,
- változatos helyzetek teremtése az olvasói válaszok előhívására, az értelmező közösség(ek) alakítására

Módszertani célok:

- egy téma feldolgozása kooperatív tanulással,
- interaktív-reflektív tanulási technikák alkalmazása kooperatív tanulás keretében,
- a szociális és együttműködési készség fejlesztése,
- gondolkodásfejlesztés,
- a nyelvi intelligenciához (beszéd, belső beszéd, írás, olvasás) tartozó alapkészségek fejlesztése,
- a tanulási folyamat értékelésének, az önértékelés képességének alakítása

²⁶ A tématervekről bővebben ld. Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. PTE BTK Tanárképző Intézet. Pécs, 2003.

²⁷ Az óratervekről bővebben ld. Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése II. kötet. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE, Pécs, 2007.

<p>KÖVETELMÉNYEK</p>	<p>Tartalmi követelmények:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a tanuló tudja alkalmazni a kétszintes dráma modelljét a Csongor és Tünde drámai költeményre, • ismerje és értse a mű gondolkodástörténeti hátterét, lehetséges kérdésfelvetéseit, • tudjon kiemelni és értelmezni a műből fontos idézeteket, ezekkel összefüggésben tudjon kapcsolatot teremteni más művészi alkotások hasonló problematikájával, • legyen képes személyes viszonyt kialakítani az olvasott műhöz, tudjon a lényegi jelentésekhez kapcsolódó tételmondatot, értékítéletet fogalmazni, állításait legyen képes érvekkel alátámasztani, szövegszerűen kifejteni <p>Tanulási készségek, képességek fejlesztési követelményei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a tanuló aktívan vegyen részt a csoportfolyamatokban, szóban és írásban megnyilvánulva, együttműködően segítse a csoporttanulás hatékonyságát, • tudjon csoporttársaival együttműködve a többiek számára is használható szemléltető anyagot készíteni, és bemutatni, • tudatosságra és felelősségre való törekvése nyilvánuljon meg egyéni és csoportos tanulási folyamatának értékelésében, • gyakorolja a mások iránti türelem és beleérzés (tolerancia és empátia) képességét, • a közzétételek alkalmával legyen képes önállóan saját jegyzetek készítésére
<p>MUNKAFORMA</p>	<p>A téma feldolgozása a nyolcórás folyamatban együttműködésen alapuló tanulással történik.</p> <p>A kooperatív tanulás során a tanulók 4–5 fős kiscsoportokban közösen tevékenykednek – közös problémamegoldáson, kutatáson és/vagy értelmezésen dolgoznak.</p> <p>A kooperatív tanulás folyamatában számos interaktív és reflektív tanulási technika alkalmazása is szerepet kap.</p> <p>Tanulási technikák:</p> <p>állóképek </p> <p>egy marad, három megy </p> <p>eszmecsere </p> <p>fürtábra </p> <p>idézetkártya </p> <p>írás saját magunk számára </p> <p>jegyzőkönyvkészítés </p> <p>jellemtérkép </p> <p>jelmezterv </p> <p>kettéosztott napló </p>

	közzététel 📖 listakészítés 📖 mozaik 📖 tanári kalauz 📖 vándorló csoportok 📖	
A TÉMA ALATT		
RÁHANGOLÓDÁS	JELENTÉSTEREMTÉS	REFLEKTÁLÁS
1. óra A mű hagyományba ágyazottsága; a kétszintes dráma jellemzői (az előzetes tudás aktivizálása) 2–3. óra Drámaszervező motívumok a Csongor és Tündében	4–5. óra Az archetipusos motívumok jelentései a műben; a szereplők elhelyezkedése a szinteken 6–7. óra Karakterek, célok, motivációk; történelem- és létfilozófiai kontextus: az Éj monológja értelmezése	8. óra A Csongor és Tünde tér/idő szimbolikájának feltárása és megjelenítése drámajátékkal
A TÉMA UTÁN		
KITERJESZTÉS	Emberről, történelemtől, világról gondolkodni, létezésünk értelmét keresni saját életünk tudatosabb, minőségibb megélésének lehetőségét jelenti. Ilyen kérdésekről gondolkodni izgalmas, le nem zárható tevékenység. A művel folytatott párbeszéd és annak kiterjesztése: a saját gondolatok másokkal való megosztásának, illetve más gondolatok meghallgatásának alkalmi elmélyíthetők az irodalomolvasás szeretetét, öröm- és sikerforrássá válhatnak, alakíthatják, formálhatják a személyiséget és az értelmező közösséget. A folyamatban individuális és társadalmi szempontból egyaránt nélkülözhetetlen készségek és képességek fejlődnek, melynek hozadéka feltehetően egy életre szól.	

A tématervet készítette: Pethóné Nagy Csilla














Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethóné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: Kooperatív stratégiák az iskolában IV. Pécsi Tudományegyetem, BTK Tanárképző Intézet, Pécs, 2003, 43-47. o.

TÉMATERV: KORA ÚJKOR

Kooperatív tanulás történelemórán

Gimnázium 10. osztály, 9 óra

CÉLOK	<p>Tartalmi célok:</p> <ul style="list-style-type: none">• a nagy földrajzi felfedezések okainak, lefolyásának és gazdasági, társadalmi következményeinek megismerése,• a centrum- és a periféria- országok fejlődési jellegzetességeinek, kapcsolatrendszereiknek a feltárása,• a reformáció és a katolikus megújulás jellemzőinek és hatásainak vizsgálata,• a németalföldi szabadságharc és következményeinek megismerése,• a kora újkor jelentős személyiségei életútjának számbavétele <p>Módszertani célok:</p> <ul style="list-style-type: none">• önálló és csoportos tanulási technikák elsajátítása,• a kifejezőképesség és az érvelés fejlesztése,• tájékozódás a történelmi térben térképolvasás segítségével,• különböző források kritikai szemléletű összevetése,• lényegkiemelés és vázlatkészítés önállóan és párban
KÖVETELMÉNYEK	<p>Tartalmi követelmények:</p> <ul style="list-style-type: none">• legyen képes minden diák számba venni a nagy földrajzi felfedezések kiváltó okait, a felfedezéseket segítő találmányokat és emberi motivációkat,• ismerje a jelentősebb felfedezőket és az általuk bejárt területeket,• tudja a felfedezések pozitív és negatív következményeit összegezni,• legyen képes a reformáció előzményeinek és főbb irányzatainak bemutatására,• vegye számba a katolikus megújulást és hatásait,• ismerje az új polgári állam, Hollandia létrejöttének körülményeit <p>Tanulási készségek, képességek fejlesztési követelményei:</p> <ul style="list-style-type: none">• a tanuló aktívan vegyen részt a pár- és csoportmunkában, együttműködésével segítse a csoport tanulási folyamatát,• legyen képes adott forrásokból lényeg kiemelésére, különböző szemléletű források összevetésére,• legyen képes csoporttársaival együttműködve szemléltető anyagok készítésére és bemutatására,• legyen képes kérdéseket feltenni az adott témával kapcsolatban

MUNKAFORMA	<p>A téma feldolgozása 9 órás folyamatban együttműködésen alapuló tanulással, illetve projekt tanulással történik. A tanulók párban, 4, illetve 6 fős csoportokban dolgoznak</p> <p>Tanulási technikák:</p> <p>Fürtábra </p> <p>Kerekasztal-körforgó </p> <p>Kilépő kártya </p> <p>Mozaik </p> <p>Ötlebörze </p> <p>Pókhálóábra </p> <p>Reciprok-tanítás </p> <p>Rövid esszé </p> <p>Tanári kalauz </p> <p>Tollak középen </p> <p>T-táblázat </p> <p>Tudom, Tudni akarom, Megtanulom </p> <p>Vita (állásfoglalás átló mentén) </p>
ÓRABEOSZTÁS	<p>1. óra A nagy földrajzi felfedezések előzményei, folyamata</p> <p>2. óra A nagy földrajzi felfedezések következményei – a kultúrák egymásra hatása</p> <p>3. óra A nagy földrajzi felfedezések hatásai a gazdaságra</p> <p>4. óra A Habsburgok felemelkedése és a Habsburg – Valois párharc</p> <p>5. óra A reformáció kialakulásának előzményei</p> <p>6-7-8. óra Európa vallási képe a XVI. században – Projekt</p> <p>9. óra A németalföldi szabadságharc</p>

A tématervet készítette: Priskinné Rizner Erika

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: Kooperatív stratégiák az iskolában IV. Pécsi Tudományegyetem, BTK Tanárképző Intézet, Pécs, 2003, 85-87. o.

ÓRATERVEK

Tantárgy: magyar irodalom	Évfolyam: 12. (fakultáció)	Téma: Vörösmarty Mihály: Liszt Ferenchez és Illyés Gyula: Bartók
Szerző: Dr. Balogh Gyöngyi tanár, pedagógus szakvizsga		Óraszám: 2

AZ ÓRA ELŐTT

Motiváció

- **Miért értékes, fontos ez az óra?**
A művészetről annak szerepéről, helyéről már több ismerettel rendelkeznek a diákok, irodalomtörténeti és olvasmányélmények alapján is.
Most két különböző korszak költőjének művészetfelfogását ismerhetik meg (a köztörténeti anyagban egyik művet sem tanítom).
- **Hogyan illeszkedik abba, amit korábban tanítottam, és amit ezt követően fogok tanítani?**
A lírai műfajok áttekintése, a jellegzetes verstípusok koronkénti jellegzetessége és mássága a fontos előzmény.
A következő néhány órában az azonos műfajú vagy verstípusú lírai művek összehasonlítása történik.
- **Milyen lehetőségeket rejt az óra a kritikai gondolkodás szempontjából?**
A művészetről való gondolkodás fontossága
A művész szerepe, lehetőségei és korlátai a mindenkori valóságban
Lehetséges befogadói magatartások
Értékelés, jök-e ezek a versek vagy csak fontosak
Asszociációk – művészek, akik másokat megidéznek

Célok

- **Milyen információkat keresünk és dolgozunk fel?**
Ars poetica, parafrázis, evokáció
Reprezentatív költő, korszakos zenész
Disszonancia
Nemzet és emberiség mértékű kérdések
Modell értékűség
- **Mihez kezdhetnek a tanulók ezzel a tudással?**
Fontos önismereti és önigazolási ismeretekre tehet szert az egyetem előtt álló diák
Befogadói magatartásának, a művészethez való attitűdjének formálódásában is segítheti

Előfeltételek

- **Milyen ismeretekkel, képességekkel kell rendelkezniük a tanulóknak ahhoz, hogy sikeresen tanuljanak az órából?**
Műfaji ismeretek (ars poetica és óda rokonsága)
Szövegolvasás, szövegértés
Nyelvi kifejezőkészség
Az alkalmazott módszerek, technikák ismerete
Verselemző gyakorlat

Értékelés

- **Mi bizonyítja, hogy a diák tanult az órából?**

Az írásos feljegyzések

A prezentációk

A következő órai feladat megoldása

Hagyományos számonkérés

Végső soron a felvételi

Segédanyagok és időbeosztás

- **Milyen segédanyagokra van szükségem, és hogyan kell beosztanom az időt?**
Eszközök: csoportonként egy-egy ív csomagolópapír, gyurmaragasztó, filctollak, diákonként egy 10. és egy 11. évfolyamos szöveggyűjtemény

Idő: ráhangolódás: 15 perc

jelentésteremtés: 40 perc

prezentációk: 15 perc

reflektálás: 20 perc

Munkaforma

- **Milyen munkaformát alkalmazok?**

A külső érdeklődőkkel együtt négy ötfős csoportot hozok létre úgy, hogy minden csoportban legyen legalább egy fő, aki magyarból felvételizik, és olyan is, aki csak érdeklődő.

AZ ÓRÁN

Ráhangolódás


- **Hogyan ébresztem fel a diákok kíváncsiságát, hogyan hozom felszínre az előzetes tudásukat?**

Az 1. – 2. csoport feladata: Költői szerepek és attitűdök legalább két különböző korszakban (szabad asszociáció alapján készítsenek felsorolást).

A 3. – 4. csoport feladata: Irodalom és társművészetek – művek, alkotók, akik más művészeti ágban alkotóhoz fordulnak (szabad asszociáció alapján készítsenek felsorolást).

Jelentésteremtés

- **Miként fognak a tanulók a téma feltárásába?**

Mindenki együtt dolgozik: a kettéosztott napló  technikájával az öt leginkább megragadó képet, verssort bejelöli, s lejegyzi személyes reflexióját.

A csoportok megbeszélik ezeket, majd konszenzus alapján kiválasztanak egy-egy jellegzetes idézetet, egy-egy jellegzetes közösen kialakított reflexióval.

A csoportot képviselő prezentátor bemutatja a végeredményt (mit és miért emeltek ki a versekből).

Minden csoport közös feladata: Határozzanak meg legalább három szempontot, amely alapján a két művet feldolgoznák, értelmeznék.

A prezentátor beszámol és indokol.

„Szabad a vásár” a megjelenő szempontok közül minden csoportnak joga van vásárolni (a saját szempontja közül egyről a vásárláskor le kell mondania).

Minden csoport kialakít egy logikai sorrendet: az általa kialakított vagy vásárolt szempontok közül mivel kezdené, és milyen sorrendben végezné el a művek értelmezését.

Az első helyre került szempontot a csoport közösen kidolgozza.

A prezentátor beszámol: kitér arra, miért azt a szempontot dolgozták ki, a kidolgozás során milyen módszereket alkalmaztak.

Reflektálás

- **Milyen hasznos tudást szereztek a diákok?**
Közös (a négy csoport közötti) elemek értelmezése
A művészi attitűdök változatosságának tapasztalata
Korok és korszakok közötti hasonlóságok és különbségek
Művészlét és befogadói magatartás különböző korszakokban
- **Hogyan jutottak ehhez a tudáshoz?**
Interaktív és reflektív tanulással, problémamegoldással, gondolkodással
Interpretációs stratégiák választásával és alkalmazásával
Nyelvi kifejezőkészsége fejlesztésével
- **Hogyan járultam én tanárként hozzá mindehhez?**
Tevékenységem a tanulásszervezésre irányult
Ez kiegészült a tanári megerősítéssel
A tanulói reflektálások esetében összegzésekkel, magyarázatokkal
Nem utolsó sorban odafigyeléssel
- **Milyen következtetésekhez kell eljutnunk az óra végére?**
Mindkét versben az adott kor reprezentatív költője szól világhírű nemzedéktársához, a zene képviselőjéhez
A versekre az allegorikus példázatosság helyett a jelentésgazdag metaforikusság, szimbolikusság a jellemző
A lírai alaphelyzet merőben eltérő, erősen módosított az Illyés-vers esetében
Vörösmarty egy eszményt mutat: mi a művész feladata, ezért kér, szólít fel és ad tanácsot
Illyés a Bartók-modell kapcsán, a bartóki attitűd alapján példát állít: mi az amit követni kell ahhoz, hogy művész lehess
Lényeges motívumok mindkét versben: remény/reménytelenség, nemzet/emberiség; a „mi” tudat

AZ ÓRA UTÁN

- **Kiterjesztés: Milyen további tanulás irányába vezet ez az óra?**
Az ars poetica és az evokáció kapcsolatának további példái
Összehasonlító műértelmezések, műelemzések: már tanult művek illetve még nem tanult művek hasonló szempontú vizsgálata pl.: Szabó Lőrinc: Mozart hallgatása közben c. művét kapcsolja az előző kettőhöz. Vagy: Nagy László: József Attila! És Pilinszky János: Újra József Attila c. versének összehasonlítása.
Teljesen általánosan pedig, a diák megérti a mintaadás és mintakövetés lényegét, mibenlétét, minden korban való szükségességét.

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése II. kötet. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE. Pécs, 2007, 59-62. o.

Tantárgy: Német	Évfolyam: 10.	Téma: Fernsehpause – Ein Märchen von Gudrun Pausewang.
Szerző: Heizler Erika tanár, pedagógus szakvizsga		Óraszám: 1

AZ ÓRA ELŐTT

Feltételek

Az óravázlat 10. évfolyam 14 fős német tagozatos csoportja számára készült.

Segédanyagok

Maros Judit: Unterwegs, Német tankönyv II. 4. lecke 52-53. o: Fernsehpause – Ein Märchen von Gudrun Pausewang

Fénymásolt kép a televízió előtt ülő Lachmann családról

Az óra céljai

A tanulók olvasás- és beszédképességének fejlesztése

Autentikus irodalmi szöveg feldolgozása

Kooperáció elmélyítése a csoportban

Munkaformák

Egyéni, páros és csoportmunka

A tanulást segítő tényezők

A tanulók motiváltak, nyelvi ismereteik jók, a csoport nagyjából homogénnek tekinthető.

A téma (televízió) érdekessége.

A tanulók előzetes tudása megfelelő, az előző órákon kialakított szókincsre alapozható.

Nyelvi szempontból egyszerű, jól érthető szöveg.

Esetleges nehézségek

A tanulási egység megvalósítására az 5-6. órában kerül sor, ezért számolni kell a diákok (esetleges) fáradtságával.

Változatos munkaformákkal és feladatokkal kell gondoskodni a figyelem folyamatos fenntartásáról az óra 85 percében.


Az óra várható eredményei


A diákok tudása és nyelvi készségei fejlődnek: megértenek egy irodalmi szöveget, változatos módon (vita, interjú, véleményalkotás) feldolgozzák azt.

Televíziózási szokásaik tudatosabbakká válnak.

AZ ÓRÁN

Ráhangelődés (25 perc)

A már meglévő tudás felelevenítése a televízió hívó szóhoz a táblára elkészített *fürtábra*  segítségével.

Rövid esszé  írása az olvasmány címének és műfajának megadása után (Mit gondolsz, miről fog szólni a szöveg?).

Jelentésteremtés (50 perc)

A tanár egy mondatban ismerteti, hogy Lachmann úrról és feleségéről fog szólni a mese, majd a tanulók megkapják a televízió előtt ülő házaspárt ábrázoló képet. (A képleírás a *kockázás* ☐ egyes szempontjainak felhasználásával készül, melyek felkerülnek a táblára: Írd le, asszociálj, elemezd, értékeld!)

Miután a kép segítségével megtudtuk, hogy a Lachmann család életét a televízió határozza meg, megkérem a diákokat, hogy *jósolják meg* ☐, mi történik a családdal, amikor a tévések sztrájkolnak; az *ötletbörze* ☐ elemei szintén a táblára kerülnek.

Kinyitjuk a tankönyvet, ahol egy második kép ábrázolja a család életét a sztrájk után; a diákok állást foglalnak, mennyiben teljesültek elképzeléseik.

A mese nem sorrendben lévő 1-1 bekezdésének elolvasása egyénileg, majd a bekezdés tartalmának megbeszélése a padtárrsal, aki ugyanazt a szövegrészt olvasta.

Két csoportot alakítunk, ahol minden bekezdést most már 1-1 tanuló képvisel; a diákok elmondják az általuk olvasott bekezdés tartalmát, majd megállapítják az egyes szövegrészek helyes sorrendjét (*Vak kéz technikája* ☐).

Mese hangos elolvasása.

A szövegben található néhány ismeretlen szó megbeszélése.

Két csoportban kérdések gyűjtése egy Lachmanné-val vagy Lachmann úrral készítendő *interjúhoz* (kérés: olyan kérdéseket is gondoljanak ki, amelyekre nem található egyértelmű válasz a szövegben).

Pár keresése a másik csoportból, akivel kölcsönösen meginterjúvolják egymást.

Reflektálás (10 perc)

Kilépőkártya ☐: egy gondolat vagy kérdés megfogalmazása az órával, illetve témájával kapcsolatban.

Házi feladat: *rövid esszé* ☐ írása:

„A televízió szerepe családom életében” vagy „Az élet televízió nélkül” vagy „Beszámoló egy német nyelvű adásról” (Hol láttad, mikor, miről szólt, miért tetszett/nem tetszett?).

Az óra elemzése, értékelése

A tanóra kellemes hangulatban folyt, az előzetesen megfogalmazott esetlegesen felmerülő problémának nyomát sem láttam: a diákok oldott hangulatban, kedvvel és dicséretes feladattudattal vettek részt a tanórai munkában. Az egyéni, páros- és csoportmunka elmélyítette a tanulók közti kooperációt, változatosságot hozott, s nagy szerepe volt a figyelem fenntartásában, és a tanulói aktivitás megőrzésében.

A fűrtábra segített a már meglévő ismeretek felidézésében, s megfelelő alapot nyújtott az új tudás ráépítéséhez. A jelentésteremtés szakaszban a diákok a megértéstől az értékelésig terjedő, a tudás különböző szintjeire irányuló kérdéseket és feladatokat kaptak, a kilépőkártyák pedig tanúbizonyságai annak, hogy mindenki hasznosnak érezte az órát, sőt további kérdések is felmerültek bennük. Különösen örültem annak, hogy néhány tanuló saját tévénézési szokásain is elgondolkodott.

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése II. kötet. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE. Pécs, 2007, 75-76. o.

Tantárgy: történelem	Évfolyam: 10.	Téma: A végvárak szerepe, a végvári életmód a XVI. századi Magyarországon
Szerző: Hegedűs Györgyné tanár, pedagógus szakvizsga		Óraszám: 1

Célok

Tartalmi célok

- a végvárrendszer elhelyezkedése, kiépülésének okai és körülményei
- a várháborúk eseményei 1552 és 1568 között
- a végvári katonaság társadalmi összetétele, motivációi
- a mindennapi élet a végvárakban

Módszertani célok

- tájékozódás térben és időben térképolvasás segítségével
- a források kritikus szemléletű olvasása, egybevetése
- önálló és csoportos tanulási technikák alkalmazása
- lényegkiemelés, vázlatkészítés
- szóbeli kifejezőkészség fejlesztése

Követelmények

Tartalmi követelmények

- a végvárrendszer megismerése
- a végvárak feladatai
- véleményalkotás a várháborúkról és azok résztvevőiről
- a XVI. század e sajátos életformájának és értékeinek felfedezése

Tanulási készségek, képességek fejlesztése

- tanulói aktivitás önállóan és csoportmunkában
- lényegkiemelés adott forrásokból
- önálló vélemény megfogalmazása
- vitában való részvétel
- szemléltető anyag készítése és bemutatása

Munkaformák

A 40 fős osztály öt 8 fős csoportban dolgozik. A munkacsoportok év elején kialakultak, félév után néhány fő „mozgott” csupán.


Tanulási technikák:

- Tudom, tudni akarom (mindenki elvégzi) 📖
- Jellemtérkép (új) 📖
- Fürtábra 📖
- Rajz
- Vita: sarok technikával (új) 📖

Az óra menete

Ráhangolódás

Az egri vár ostromáról szóló részlet megtekintése az Egri csillagok című filmből.

A film után a diákok párban osztják meg egymással benyomásaikat a végvárok szerepéről, a végvári életmódról. Ezután a tanulók a Tudom, tudni akarom  technikával gyűjtik össze előzetes tudásukat a témáról. Ezt a táblázat bal oldalára írják, majd jobb oldali oszlopba írják azokat a kérdéseket, amelyekre választ szeretnének kapni.

A diákok kérdései az alábbi témákba voltak sorolhatók:

Témák	A tanulók kérdései
A végvárok elhelyezkedése, feladatai	Hogy nézett ki egy végvár?
	Milyen fegyverek voltak?
	Ki, miből tartotta fenn?
A várak személyzete, várkapitányok	Ki miért lett végvári katona?
	Milyen emberek voltak?
	Miért vállalták ezt az életet,
Végvári harcok	Hogyan zajlott le egy csata?
	Milyen eredményekkel zárultak a várháborúk?
Élet a csaták között	Mivel töltötték az idejüket a harcok szünetében?
	Hogy szórakoztak?

Jelentésteremtés


A csoportok az egyes témákat, s az ezen belüli kérdéseket kutatják.

Az első csoport végvárat rajzol, vizsgálja a várak elhelyezkedését térkép segítségével.

A második és harmadik csoport a várak személyzete, várkapitányok témával foglalkozik.


Megpróbálják megalkotni a végvári vitéz jellemterképét.

A negyedik csoport jegyzetet készít a várháborúkról, és táblázatba foglalja azokat.


Az ötödik csoport a végvári élettel foglalkozik, fűrtábrát  készít belőle.

Reflektálás

A csoportok bemutatják elkészült megoldásaikat, a többiek jegyzetet készítenek ezekből.

A sarkok  technika segítségével az alábbi kérdéseket vitatják meg:

- A végvári katonák életében milyen szerepet játszott az anyagi érdek, illetve a társadalmi felemelkedés lehetősége?

Házi feladat: ötsoros  készítése a végvári életről.

1. számú melléklet

A végvárok elhelyezkedése – térkép segítségével

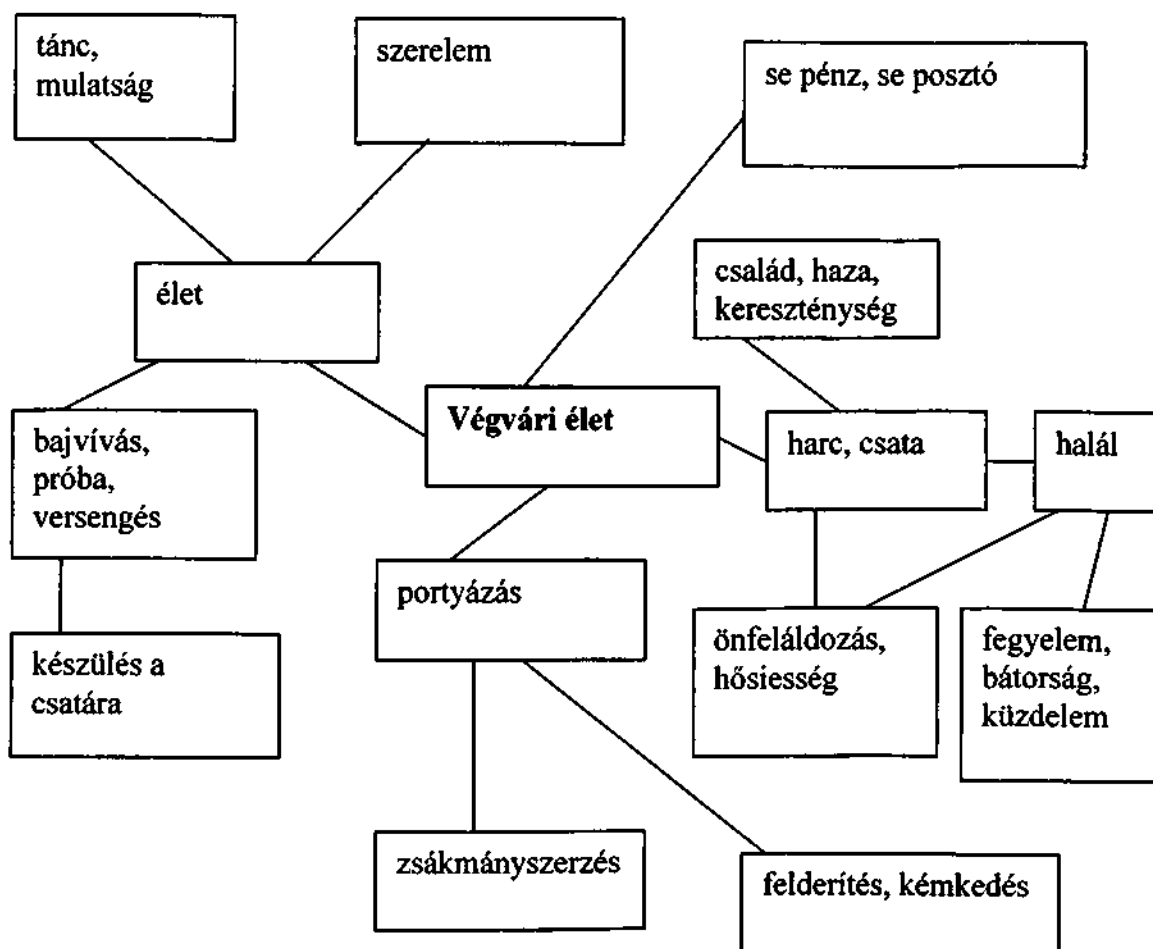
A végvárok feladata: védelem

a török portyák megakadályozása

A végvárok társadalma: kisnemes
 szökött jobbágy
 hajdúk
 iparosok

Várháborúk: Drégely (1552.) Szondi György
 Temesvár (1552.) Losonczy István
 Eger (1552.) Dobó István
 Szigetvár (1556.) Zrínyi Miklós
 1568. drinápolyi béke

2. számú melléklet: A végvári életről készült fűrtábra



3. számú melléklet: Ötsorosok

A várak
 Magasak, bevehetetlenek,
 Védnek, oltalmaznak, feltartóztatnak,
 Határ, hősiesség, túlélés, halál
 Haza
 A végvári katona
 Hős, bátor,
 Harcol, vív, meghal
 Elszántság, veszély, vállalás, tisztelet
 Magyar

Az órán használt szövegek

Száray Miklós – Szász Erzsébet: Történelem II. Műszaki Kiadó, Budapest, 2000, Várháborúk fejezet, 160-162.

Sinkovits István (szerk.): Történelmi Olvasókönyv III. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980, 234-238.

Arany János: Szondi két apródja

Balassi Bálint: Egy katonaének

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése II. kötet. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE. Pécs, 2007, 119-122. o.

Tantárgy: földrajz	Évfolyam: 7.	Téma: Az Alpok
Szerző: Jelenszkyné Fábián Ildikó tanár, 60 órás tanfolyam		Óraszám: 1

AZ ÓRA ELŐTT

Motiváció

Miért értékes ez az óra?	A téma közel áll a tanulókhoz, utazásaik, filmélményeik alapján sok ismerettel rendelkeznek.
Hogyan illeszkedik abba, amit korábban tanítottam, és amit ezt követően fogok tanítani?	Közép-Európa földrajzának témakörén belül a fontosabb országok, tájak megismerésének folyamatába illeszkedik a téma.
Milyen lehetőségeket rejt az óra a kritikai gondolkodás szempontjából?	Meglévő tanulói ismeretek aktív felidézését, új információkkal való bővítését teszi lehetővé, közben véleményformálásra, meghallgatásra, elfogadásra, kételyek megfogalmazására ad lehetőséget.

Célok

Milyen információkat keresünk és dolgozunk fel?	<ul style="list-style-type: none"> • Magashegységi formakincs jellemzői, felismerése. • Gyűrődés, kiemelkedés. • Magashegységi övezetesség, növény és állatvilág • A magasság meghódítói • A természeti adottságok és a társadalmi-gazdasági élet összefüggései
Mihez fognak kezdeni a tanulók ezzel a tudással?	A szép tájak esztétikai élményt nyújtanak, utazáshoz, szabadidő hasznos eltöltéséhez ötletet adnak.

Előfeltételek


Milyen ismeretekkel, készségekkel és képességekkel kell rendelkezniük a tanulóknak ahhoz, hogy sikeresen tanuljanak ebből az órából?	Felszínformák jellemzésének szempontjai, térképolvasás képessége, egymásra figyelés, kifejezőkészség, összeszokott csoportmunka.
--	--

Értékelés

Mi bizonyítja majd, hogy a tanulók tanultak az órából?	Csomagolópapíron lévő vázlatok, prezentáció képekkel, transzparenszel. A fűrtábra bővítése, végül a témazáró dolgozat.
--	--

Segédanyagok és időbeosztás

Milyen eszközöket tervezek?	Eszközsükséglet: naptárképek, fotók, útikönyvek, diaképek, közetek, tankönyv, fénymásolat, diavetítő, dianéző, írásvetítő, transzparens. A csoportoknak csomagolópapír, filctoll, gyurmaragasztó.
-----------------------------	---

Milyen időbeosztást tervezek?	Ráhangolódás: 5 perc (fürtábrák  készítése és a kérdések értékelése, fürtábrákban jelzett ismeretek, kérdések csoportosítása) Jelentésteremtés: 30 perc (csoportmunka, prezentáció, értékelés) Reflektálás: Egyéni és csoportos értékelő lap kitöltése
Munkaforma	
Hogyan rendezem kiscsoportba a diákokat a tanuláshoz?	24 fős osztályban 6 csoportot alakítunk ki (erősebb- gyengébb tanulókat előzetesen egyenletesen elosztva).
AZ ÓRÁN	
Ráhangolódás	
Hogyan vezetem rá a tanulókat a tanulással kapcsolatos célok és kérdések megfogalmazására, saját előzetes tudásának megvizsgálására?	Fürtábra készítésével annak feltárása, milyen ismereteik vannak az Alpokról. Kérdések gyűjtése azzal kapcsolatosan, mire kíváncsiak, mit szeretnének megtudni.
Jelentésteremtés	
Miként fognak a tanulók a téma feltárásába?	Csoportmunka 1. csoport Mikor és hogyan alakult ki az Alpok? (A földtörténeti időszak megnevezése és a bizonyítékok keresése.) A kérdésre a választ a tankönyvi olvasmány és a teremben látható földtörténeti tábló felhasználásával adják meg a tanulók. 2. csoport Milyen külső formai jellemzői vannak az Alpok hegyvonulatainak? Képelemzés, térképről magassági számok, földrajzi nevek leolvasása. A kérdésre adandó választ segítő eszközök: naptárképek, térkép. 3. csoport Ki hódította meg először az Alpok legmagasabb csúcsát? Felfedezők és hegymászók, az Alpok meghódítása. Fénymásolt papírlapok folyóiratcikkekből, ismeretterjesztő könyvek. 4. csoport Milyen jellemző állatok és növények élnek a havasokban? Magashegységi növényövek. Eszközök: képek, könyvek. 5. csoport Mutassátok be az összefüggést a havasi rétektől a Milka csokoládéig! Alpi tehenészet jellemzőinek megismerése. Eszköz: transzparens. 6. csoport Hogyan élnek az emberek az Alpokban? Mivel foglalkoznak, hogyan vigyáznak a környezeti állapotra? Az ember és természet viszonya a magashegységben.

	Eszközök: fénymásolatok, prospektusok.
Miként ellenőrzik a tanulók, hogy megértették a tanulási tartalmat?	Csomagolópapírok kiragasztása a táblára, csoportok képviselője bemutatja a munkájukat, kérdések, kiegészítések, kép- és diabemutató, transzparens magyarázata. Prezentáció alatt jegyzetkészítés. Tanulói kérdések. Kiegészítések az elhangzottakhoz, tanári kérdések.
Reflektálás	
Mire tudják használni a tanulók a tanultakat?	1. Prezentáció: a csoportok bemutatják az elkészített posztereket. 2. Útiterv készítése csoportonként (Kirándulás az Alpokba) A tanulók közös élményt szereznek a megismert táj földrajzi jellemzőiről. Összefüggéseket látnak meg a kialakulás folyamatából, külső-belső erők felszínalakító munkájából, az ember és természet viszonyáról. Példát kapnak arra, hogy információkat sokféle módon és több helyről lehet és érdemes megismerni.
Milyen irányítást kaptak a tanulók ahhoz, hogy későbbiekben felkészültek legyenek az új információk feldolgozására, kérdéseik megfogalmazására és megválaszolására?	A tankönyv segítséget ad, de nem kizárólagos információforrás. Megerősítést kapnak arra, hogy bátran használják meglévő, nem tankönyvből szerzett ismereteiket a tanulás folyamatában. A tanári tevékenység elsősorban a tanulás szervezésére irányul, a tanulók képességeik szerint önállóan, társaik segítségével, esetleg tanári megerősítéssel szereznek új ismereteket, tevékenységük során ismereteket gyűjtenek, különböző gondolkodási műveleteket végeznek, értékelnek (fontos-nem fontos), lényegyet kiemelnek, összegeznek. Közben fejlődik kifejezőkészségük, magabiztosabban használják a földrajzi fogalmakat, szakkifejezéseket. Csoportértékelés és egyéni értékelés segíti a tanulókat további munkájuk tudatosabb szervezésében.
Milyen következtetésre jutunk az óra végére?	Az Alpok Európa, és azon belül Közép-Európa egyik meghatározó tája. Jellemző formavilága, az ott élő ember számára biztosított környezeti feltételek folyamatok eredményeként jön létre, és ezek a folyamatok időben és térben változnak.
AZ ÓRA UTÁN	
Kiterjesztés: Milyen további tanulás irányába vezet ez az óra? Mit tegyenek a tanulók az óra befejezése után?	Az ismeretek gyakorlati alkalmazását megcélözva egy 2-3 oldalas útleírást készítenek a tanulók arról, merre jártak, mit néztek meg az Alpokban. Írásukat rajzokkal, képekkel, térképvázlattal is kiegészíthetik.

Tanulságok az óraterv elkészítése során

Legfontosabb tanulság, hogy mennyire belém ágyazódott a *hagyományos óraterv*, a „Motiválás – Új anyag feldolgozása – Összefoglalás” forma. Bármennyire is alaposan áttanulmányoztam a „A kritikai gondolkodás fejlesztése” c. könyv azon fejezeteit, melyek a Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflektálás modellt mutatják be, amikor magamnak kellett e modell szerint tervezni, nem volt könnyű munka.

Még a Ráhangolódás szakasz megtervezése jelentette a legkevesebb problémát. Elsőre hasonlít egymáshoz a két tanóra fázis (Ráhangolódás – Motiválás), mégis érzem a különbséget. A hagyományos tanulási formában én motiválom a tanulót, az RJR modell szerint belülről érzi motiválnak magát a tanuló. A második szakasz, a Jelentésteremtés ugyanúgy a leghosszabb szakasz, mint a korábbi Új anyag feldolgozás, azonban sokkal intenzívebb tanulói tevékenységet igényel és tesz lehetővé. A Reflektálás legnagyobb lehetősége, hogy a tanulók megosztják egymással a gondolataikat, közben fejlődik a kifejező- és kommunikációs készségük, saját gondolkodásmódjukra építve mélyítik el a tudásukat a témáról.

Az óra tervezésében *feltételezem* a tanulók részéről a meghallgatás képességét, az egymásra figyelmet, a segítő szándékot. A valóságban ezt is tanulniuk kell, elsőre bizonyára nem fog könnyen menni.

A tanórára tervezett sokféle információhordozó beiktatása *nem okozott problémát*, mert ezeket eddigi munkám során is használtam. Fontosnak tartom, hogy lehetőség szerint a földrajz órán használjunk többféle könyvet, képet, technikai berendezést. Egyrészt, mert a földrajzi ismeretanyag nagyon szemléletes, sok érzékszervünkre ható, másrészt, mert a tanulóink egy részének dolgát éppen a sokoldalú, nem kizárólag szövegfeldolgozásra épülő ismeretszerzés könnyíti meg, teszi eredményesebbé.

A *tanulók előzetes tudásának feltérképezése* mindenképpen több munkát jelent, de hasznos számomra, hiszen jobban fel tudom mérni az egyéni különbségeket, ezeket esetleg a csoportkialakításnál is szempontnak vehetem, és vegyesen ültethetem a több és kevesebb információval rendelkezőket.

Fontos tényező az RJR modellben az idő megtervezése, és még inkább a betartása. A gyakorlat majd eldönti, hogy megfelelő arányú-e a „Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflektálás” időbeosztása. Gondolom, tanítási egységenként, témánként és a tanított osztály milyensége szerint is módosulások lehetségesek.

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése II. kötet. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE. Pécs, 2007, 141-144.o.

5. 6.2.

Gondolja/gondolják át azt, hogy az elkészült téma- vagy óraterv milyen lehetőségeket nyújthat a differenciált tanulássegítéshez, olyan egyéni tanulási programok – tanulókkal történő közös – megtervezéséhez, melyek az adott tanulók egyéni fejlesztését, felzárkóztatását, tehetséggondozását támogatják!

Az alábbiakban példát láthat egyéni tanulmányi szerződésre, melynek tanulmányozása után készítsen(ek) egy lehetséges tanulmányi szerződés-tervezetet! (Természetesen nem kell az adott tanulmányi szerződés struktúrájához igazodni.)

Önálló tanulmányi szerződés előkészítésének néhány szempontja:

1. Határozzuk meg, hogy rövid vagy hosszú távú szerződésről van-e szó.
2. Alakítsuk ki a szerződés általános formátumát.
3. Gyűjtsük össze a forrásanyagokat és az információs lehetőségeket.
4. Tartsunk néhány konzultációt a diákkal arról, hogy hol tart a munkában.
5. Állapítsuk meg a szerződésben, hogyan fogjuk a diákot értékelni.
6. Először csak egy gyerekkel kössünk szerződést. Ha ez sikeres, köthetünk a többiekkel is.

Önálló tanulmányi szerződés

Kérdés: Hogyan maradnak fenn Afrikában az emberek, ha forróság van, és nincs elég élelem?

Feltevések: 1) Afrikában forróság van. 2) Nincs elég élelem

Tervezett időtartam: Két-három hét

Önálló felkészülés: A diák, ha kell, minden kedden elmegy a könyvtárba.

Konzultáció: A tanár és a diák találkozik minden kedden, plusz szükség szerint.

Tevékenységek: A diák megtalálja a fenti kérdésekre a választ, s eredményeit a következő formában mutatja be:

1. időjárási és esőtérképek elkészítése vagy előkészítése
2. interjú két szakemberrel – mindegyiknek 10-10 kérdés feltevése
3. az Afrikáról szóló filmek és diák naplószerű bemutatása
4. a fenti tevékenységek eredményeinek bemutatása az osztálynak
5. válaszadás a tanár és az osztály témával kapcsolatos kérdéseire

Értékelés: A diák „A” jegyet kap, ha valamennyi feladatát megoldja, ha a kérdéseket megválaszolja

Lehetséges források: Almanach, Atlasz, Filmek és diák a könyvtárban, Egyéb szakkönyvek, Interjúk

Aláírások: (diák) (tanár)

V.ö. C. R. Rogers: A tanulás szabadsága a 80-as években. Kliensközpontú pszichoterápia napjainkban a kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései (ford.: Angster Mária) Magyar Pszichológiai Társaság, Center for Cross – Cultural Communication. Szeged, 1986. 107-111. o.

AZ 5. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

Egy tantárgyi témakör tervezése során figyelembe veszem az alábbiakat:

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE I.

6. TANULÁSI EGYSÉG, 6. TÉMAKÖR

A TANULÁS (ÖN)ÉRTÉKELÉSE

CÉLOK

A tanulás (ön)értékelése megközelítései elemzése, a folyamatorientált értékelés értelmezéseinek és tapasztalatainak áttekintése

Értékelési eszközök készítése

A tanulás tervezéséhez és értékeléséhez kapcsolódó személyes és szakmai tudás (deklaratív és procedurális tudás) témaadekvát előhívása, mozgósítása, (tovább)fejlesztése és önreflexiója

A 6. tanulási egység témái

A tanulás/tanítás (ön)értékelése

A folyamatorientált értékelés

Az (ön)értékelés eszközei

A TANULÁS/TANÍTÁS (ÖN)ÉRTÉKELÉSE

Az alábbi feladatban megfogalmazódó körkérdés alapvető funkciója az, hogy a *tanuló/tanító egyének* (a kurzuson résztvevő hallgatók és a kurzusvezető oktatók) számára a retrospektív (ön)értékelés lehetőségét hívja elő.



6.1 Feladat

Milyen szerepe és jelentősége volt az Ön számára az eddigi tanulási egységek végén megtalálható/megoldott értékelő feladatoknak?

Ha szükséges, lapozzon vissza a korábbi tanulási egységek értékeléséhez, és olvassa át ismét az ott megfogalmazott értékelő megjegyzéseit!

Véleménye szerint a kurzusvezető tanár számára miért voltak fontosak/miért fontosak ezek a visszajelzések?

Az értékelés és az előzetes tudás

A témához kapcsolódó előzetes tudás feltárását és megosztását az írásfolyamathoz kapcsolódó feladatok – az *írászeminárium*  és a *gondolkodástérkép*  technikáinak sajátélményű kipróbálásán keresztül – mozgósítják.

Thomas Mannt idézve: „Szépen írni (...) az már majdnem annyit jelent, mint szépen gondolkodni, és ettől már csak egy lépés a szép cselekedet”²⁸.

Az írás folyamatlapú megközelítésére fókuszálás irányította a figyelmet arra, miként jellemezhető a jó írók tevékenysége. Ezek szerint ők kifinomultabb írásstratégiával rendelkeznek, több időt töltenek a tervezéssel, többször olvassák át vázlataikat, és nagyobb gondot fordítanak a végső változat átnézésére, ellenőrzésére is. Az írás felfedező utat is jelent, melyben rátalálnak igazi mondanivalójukra.²⁹

Az írásfolyamat fontos lépéseit jelentik: a tervezés, az első fogalmazvány, az átdolgozás, a korrektúra/szerkesztés, és a közreadás.

²⁸ Mann, T., idézi Krisnó N. J.: Bölcsességek könyve. Gondolat Kiadó, 1983, 86. o.

²⁹ V.ö.: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. PTE. Pécs – Budapest, 2002, 225-241.


6.2. Feladat

6.2.1.

Jegyezzen fel néhány – Önt érdeklő – témát az értékelés témaköréhez kapcsolódóan!

Az elkészült témalistán aláhúzással jelölje meg azt a témát, amelyről a következőkben írni fog!

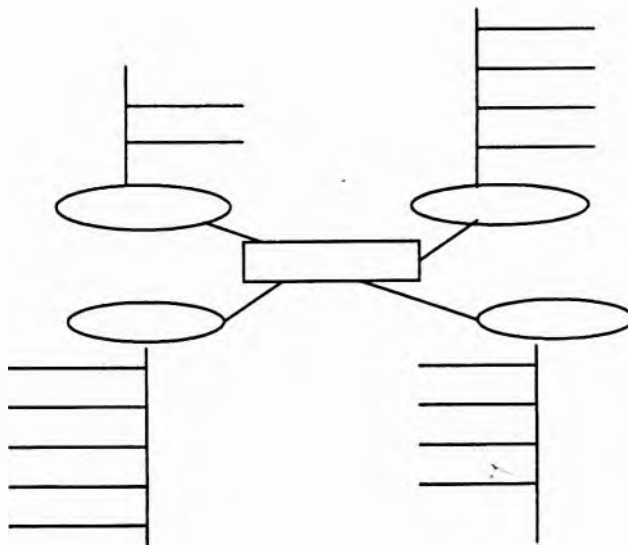
6.2.2.

Írásának megtervezéséhez használjon *gondolkodástérképet* !

Ez olyan grafikai szervező, amely segíti az átgondolt, szerkezetében és tartalmában igényesen felépített szövegalkotást. Központi fogalma funkcionálhat címként, az ahhoz kapcsolódó kulcsfogalmakból a szövegalkotás során tételmondatokat fogalmazhat, és a kulcsfogalmakhoz rendelt információk, megjegyzések, észrevételek pedig a tételmondatot kifejtő, bizonyító szövegrészek, bekezdések vázlatául szolgálhatnak.

Az alábbi mintát alakíthatja (bővítheti vagy éppen szűkítheti) aszerint, hogy milyen struktúrában kívánja felépíteni írását.

Minta a gondolkodástérkép elkészítéséhez



6.2.3.

A gondolkodástérkép segítségével készítse el írását, fejtsse ki a választott témához kapcsolódó gondolatait!

6.2.4.

Tanulmányozzák a táblára kihelyezett témalistákat, és alakítsanak párokat a témákhoz kapcsolódó érdeklődésük szerint!

6.2.5.

Olvassák el egymás írását! Felváltva legyenek egymás segítói, konstruktív kritikai észrevételeikkel támogassák az írás továbbfejlesztését!

Tehetnek fel kérdéseket egymásnak, melyek kapcsolódhatnak például

- a jelentéshez:
Mi az, amit feltétlenül el akar mondani?
Mi az összefüggés a cím és a tartalom között?
- a kifejtettséghez:
Elmondaná ezt részletesebben?
Hogy jutott erre a következtetésre?
- a megszerkesztettséghez:
Logikus?
Világos?
A bekezdéseknek van tételmondata, kifejtése, konklúziója?
- a továbblépéshez:
Mi az a gondolat, amelyet érdemes volna továbbfejleszteni?, stb.

6.2.6.

A beszélgetés után térjen vissza írásához, szükség szerint módosítja, javítsa azt!

Olvassa el produktumát, helyesírási, nyelvhelyességi, szövegtani szempontból is korrektúrázza!

6.2.7.

Olvassák fel a kész írásművet egymásnak!

6.2.8.

Miközben hallgatják társukat, gondolják át, mi tetszett a legjobban, milyen kritikai észrevételeik vannak! Osszák meg gondolataikat a szerzővel!

Ha megnyerte tetszését párja írása, ajánlja azt a csoport előtti felolvasásra!

6.2.9.

Kiscsoportokban osszák meg egymással gondolataikat arra vonatkozóan, hogy az írásfolyamatban elvégzett feladatok milyen tanulságokkal jártak, hogy az értékeléshez kapcsolódó tudásuk miként formálódott (megerősödött, kiegészült, módosult)!

A beszélgetés legfontosabb tanulságait tegyék közzé a csoport számára!

A FOLYAMATORIENTÁLT ÉRTÉKELÉS

Az előző és a következő feladatesokor közös találkozási pontját jelenti az, hogy mindegyik a folyamatra fókuszál. Míg az előző feladatok az értékeléshez kapcsolódó előzetes tudást az írásfolyamatra fókuszáltan mozgósították, addig a további feladatok középpontjába az értékelés mint folyamat helyeződik. Talán nem érdektelen feleleveníteni a korábban tanultakat (vagy éppen a gyakorlatban is megtapasztaltakat), vagyis a tanulási-tanítási folyamatban érvényesülő/érvényesítendő alapvető értékelési típusokat és azok alapfunkcióit³⁰.

Diagnosztikus értékelés: feltáró értékelés, fejlesztő/formatív funkcióval

Az adott tanulási/tanítási folyamat elején, ún. bemeneti értékelésként valósul meg.

Funkciója: a tájékozódás, a tanuló előzetes tudásának feltárása, a soron következő tanulási egység(ek) megkezdése előtt. A diagnózis (a helyzetfeltárás) során információk szerezhetők arról, hogy a tanulók milyen feltételekkel, előzetes tudással (motivációval, ismeretekkel, képességekkel, attitűdökkel) kezdik a tanulás adott szakaszát. Ezek ismeretében dönthető el, hogy milyen beavatkozásokra, pótlásokra, fejlesztésekre, korrekciókra, stb. van szükség.

Formatív értékelés: formáló-segítő értékelés, fejlesztő/formatív funkcióval

Az adott tanulási/tanítási folyamat közbeni folyamatos tanári/tanulói (ön)értékelésként valósul meg.

Funkciója a tanulás/tanítás folyamatszabályozása, önszabályozása, a folyamatos visszajelzés, a fejlesztés. A tanulás/tanítás folyamatának állandó kísérője az eredményes tanulás, az önszabályozó tanulás érdekében. A tudáselemekre, rész tudásokra irányulva jelenti a tanulási hibák, nehézségek, tudáshiányok differenciált feltárását, javításuk, pótlásuk szakszerű támogatását, önszabályozását.

Szummatív értékelés: összegző, lezáró értékelés, minősítő/szummatív funkcióval

Az adott tanulási/tanítási folyamat végén történő ún. kimeneti értékelésként valósul meg.

Funkciója a minősítés a tanulási egységek (tanulási témák, félévek) végén. Arról ad globális képet, hogy egy-egy hosszabb-rövidebb tanulási egység végén (témazáráskor, félév, év végén, iskola befejezésekor, vizsgák alkalmával) milyen mértékben tett eleget a tanuló a követelményeknek.

6.3. Feladat

6.3.1.

Alakítsanak párokat, és döntsék el, hogy az alábbi két szöveg közül ki, melyiket olvassa el!

6.3.2.

Olvasás után osszák meg párjukkal az olvasottakat, fogalmazzák meg reflexióikat, gondolataikat, kérdéseiket, vonatkozó saját tapasztalataikat, példáikat, vagy ellenpéldáikat!

Gondolják át azt is, hogy az olvasottaknak milyen *konzekvenciái* lehetnek a tanári professzióra, a saját szakmaiságra, a saját tanulás- és tanításfelfogásra, a tanulás/tanítás tervezésére, és a tanulás/tanítás (ön)értékelésére!

6.3.3.

Legfontosabb gondolataikat osszák meg a csoport egészével!

³⁰ Scriven, M.: The Methodology of Evaluation. In: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. N. 1. 1967, 39-83. o.

1. szöveg

„A minősítő értékelés a tanulási *eredményekre* koncentrálnak. Most azonban változtatni kell a nézőpontunkon: a fejlesztő értékelés a tanulási *folyamat* szerves része. Kellene, hogy legyen... Bármit meg akarunk tanulni, szükségünk van a visszajelzésre arról, hogy hol tartunk most a tanulási folyamatban, mire van még szükség, mit kell másképp csinálnunk. Ebben a mondatban a kulcsszó az »*akarunk*«. A fejlesztő értékelés nélkülözhetetlen előfeltétele, hogy a tanulónak legyenek tanulási céljai, azaz aktív részese legyen saját tanulási folyamatának.

Sajnos az iskolában ez hamar megszűnik. Bár első osztályban már nagyon régóta nem szokás osztályozni, a minősítő értékelés sok esetben (persze nem minden esetben) már ott annyira átszővi a tanulási folyamatot, hogy nem jut tér a fejlesztő értékelés számára. A bónuszpontok (mosolygósok, angyalkák) rendszerére gondolok. A gyerekek között hamar kialakul a pontgyűjtő verseny, figyelmük erre a külső jutalomra irányul, és ez szükségszerűen homályosítja el, hogy miről is van szó tulajdonképpen. Akinek már sok angyalkája van, azt ez a tény meg fogja nyugtatni akkor is, amikor éppen gyengén teljesít, akinek viszont kevés, az úgy fogja érezni, hogy nincs esélye, hiába teljesít már jól.

A minősítés – akár angyalkákról van szó, akár érdemjegyekről – ugyanis érdekeltté teszi a tanulót abban, hogy saját teljesítményéről hamis (a valóságosnál jobb) képet mutasson a tanárnak, és bizony saját magának is. (...)

Gondoljon most minden olvasó arra, hogy mire emlékszik azokból a tárgyakból, amelyeket nem tanult már az érettségi után! Mennyire értette az anyagot annak idején? És hányas tanuló volt? Hétköznapi jelenség, hogy négyes-ötös osztályzatokat szerez valaki olyan tantárgyakból, amelyekkel kapcsolatban a legalapvetőbb összefüggésekkel sincs tisztában. Megtanulunk az iskolában úgy felelni, úgy fogalmazni, úgy »adni elő magunkat«, mintha valóságos tudással rendelkezünk. Eközben persze sokszor saját magunkat is meggyőzzük arról, hogy minden rendben van: a tanár elégedett, a követelményeket teljesítettem. Igaz, hogy sok mindent nem értek, ami alapvető, de ez rejtve marad, és nem látszik fontosnak. Ez a jelenség ismét azt támasztja alá, hogy az értékelési helyzetekben (felelés, dolgozatírás) a tanulót nem az érdekli, hogy milyen szinten áll a tudása, hanem kizárólag az, hogy jó eredményeket érjen el.

A kérdés tehát ez: lehetséges-e az iskolában olyan értékelési helyzeteket teremteni, amelyekben az eredmények úgy érdeklik a tanulókat, mint a fogyókúrázót a testsúlya, a nyelvtanulót a tudáspróba eredménye, a táncolni tanulót a tánctanár instrukciói, a sportolót az edzésen mért eredmények? Lehet-e az iskolai értékelés visszajelzés? A fejlesztő értékelés ezt próbálja megvalósítani.”

Forrás: Knausz Imre: Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008, 29-30. o.

2. szöveg

„Vannak olyan iskolák, amelyek – hagyományosan – a tanulás végtermékére koncentrálnak, és kisebb hangsúlyt fektetnek azokra a tanulási folyamatokra, melyek során ezek a tanulási produktumok, eredmények, »végtermékek« létrejönnek.

Sajátos ellenpéldaként említhető – többek között – a szentlőrinci kísérleti iskola munkacsoportjának egykori kezdeményezése, mely a tanulás tervezésénél, megvalósításánál és értékelésénél is kulcskérdésnek tartotta azt, hogy ne csak a tanulói »végtermékre«, hanem a folyamatra is koncentráljon.

A tanulási programok (curriculumok) tervezésénél, a tanulás segítésénél egyaránt hangsúlyozták a következőket. Ha alapvető érték az önálló tanulás, ha feladat tanulni is megtanítani a tanulókat, akkor nemcsak az »akkor« és »ott« benyújtott, leírt vagy elmondott tanulói »végtermék« lesz fontos, hanem az az út is érték lesz, ahogy a tanuló eljutott a »végtermékhez«. A tanulási célok (a követelmények) rendszerében nemcsak a »mit«, a »milyen szinten«, hanem a »hogyan« kategóriáinak is szerepe van.

Fontosnak tartották, hogy átgondolják, megfogalmazzák, értelmezzék (is) a tudás elsajátításához, a teljesítendő feladatok elvégzéséhez szükséges tanulási módokat, s természetes visszajelzést is kapjanak (szóban vagy írásban, képekben vagy kazettán) egy-egy feladat megoldásának útjáról, támogatva azt, hogy a diákok maguk is tudatos részesei legyenek saját tanulásuk nyomom követésének.

Hangsúlyozták, hogy a tanulási cél (a követelmény) sem pusztán azzal egyenlő, ami mérhető, hanem azzal, amit el kell sajátítani és sajátítani, amit értékelni, önértékelni kell. Az alábbi feltevéseket a tanulási, tanulássegítési tapasztalatok meg is erősítették. Ha a tanulók beszámolnak tanulásukról, a feladat elvégzésének útjáról, a feladathoz, s a feladatvégzéshez való viszonyukról, akkor ők maguk is tudatosabban figyelnek saját tanulásukra, saját tanulásuk felelős tervezői, kivitelezői és értelmezői, értékelői lesznek, ugyanakkor a tanulótársak tapasztalatainak kicserélése is gazdagítja a tanulási stratégiák, technikák tárházát, alakítja az értelmes tanuláshoz való pozitív viszonyulást. A pedagógusok pedig pótolhatatlan információkat kapnak a további fejlesztésekhez, a szükséges beavatkozásokhoz.”

Forrás: Bárdossy Ildikó: A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978-1983). *Pedagógiai Szemle*, 1986, 10, 979-989. o. V.ö.: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulóhoz. PTE. Pécs – Budapest, 2002; 92. o.

A fejlesztő értékelés általános keretei/elemei és gyakorlati példái

Az OECD Oktatási és Innovációs Kutató Központja (Centre for Educational Research and Innovation – CERI) 2002-ben kezdte tanulmányozni a fejlesztő értékelés lényegiségét, jól működő iskolai gyakorlatait. Nyolc ország (Anglia, Ausztrália /Queensland/, Dánia, Finnország, Kanada, Olaszország, Skócia és Új-Zéland) középiskoláiban lefolytatott vizsgálatok, valamint a vonatkozó szakirodalmak kutatási eredményeit felhasználva tette közzé összefoglalóját 2005-ben „Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban” címmel.³¹

A kötet alapján a fejlesztő értékelés osztálytermi jelentése és jelentősége az alábbiak szerint ragadható meg: „Az osztályterekben a fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tanulásának olyan gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, melynek célja a tanulási igények meghatározása, és a tanítás azokhoz igazítása. A fejlesztő értékelés módszereit és technikáit alkalmazó pedagógusok jobban fel vannak készülve a változatos tanulói igények kielégítésére, a tanulói teljesítmény szintjének emelése és az eredmények méltányosabbá tétele érdekében a tanítás során differenciálnak, alkalmazkodnak a tanítványaikhoz”.³²

6.4. Feladat

Az alábbi hat szöveg az OECD CERI – esettanulmányokra és szakirodalomra alapozott – kiadványa alapján a fejlesztő értékelés általános kereteit, elemeit foglalja össze.

A továbbiakban hat kiscsoportban kerül sor a szövegek feldolgozására oly módon, hogy minden kiscsoport más szöveget tanulmányoz.

A *vándorló csoportok* □ technikájával tekintjük át, értelmezzük és osztjuk meg egymással a fejlesztő értékelés hat elemének lényegiségét, megvalósításának lehetőségeit.

6.4.1.

Kiscsoportonként értelmezzék a saját szövegüket, készítsenek poszttert a fejlesztő értékelés egy elemének bemutatására az alábbi szempontok szerint!

1. A fejlesztő értékelés vonatkozó elemének lényegisége
2. A fejlesztő értékelés vonatkozó elemének jelentősége a tanár és/vagy a tanuló számára
3. Lehetséges példák a fejlesztő értékelés vonatkozó elemének gyakorlati megvalósítására – olvasott példák és/vagy saját tapasztalatok

³¹ Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. L'évaluation formative: Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. OECD, Paris, 2005.

A magyar nyelvű fordítás az OKI kiadásában jelent meg az OECD Paris engedélyével: Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto>

Ld. még: Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. Új Pedagógiai Szemle, 2005, 7-8, 4-17. o.; Mihály Ildikó (összeállítása): A középiskolások tanulásának hatékonyabbá tételéért. Az OECD szakértői a formatív értékelésről. Új Pedagógiai Szemle, 2005, 7-8, 194-204. o.; Fejlesztő értékelés a gyakorlatban. In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.): Adaptív oktatás.

Szöveggyűjtemény. 2. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008, 205-225. o.

³² Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005, 1. fejezet.

A fejlesztő értékelés 1. eleme

Osztálytermi kultúra, ösztönző légkör

Lehetséges példa/példák

Az interakciót és az értékelési eszközök használatát ösztönző kultúra kialakítása az osztályteremben

„A szakértők többsége ma úgy gondolja, hogy a fejlesztő értékelés a tanítási és a tanulási folyamat állandó része. A fejlesztő értékelés így a tanítás és tanulás központi elemévé lép elő. Az esettanulmányokban szereplő iskolákban a fejlesztő értékelés a tanítás szerves részévé vált, az osztálytermekben az interakciót és az értékelési eszközök használatát ösztönző kultúra alakult ki. A tanárok az esettanulmányok mindegyikében fontosnak tartották, hogy segítsék a tanulókat a kockázatvállaláshoz és hibázáshoz szükséges bátorság kialakulásában. Ennek gyakorlati jelentősége is van: azok a gyerekek, akik mernek kockáztatni, nagyobb valószínűséggel fogják bevallani, hogy mikor értenek valamit és mikor nem, ami a fejlesztő folyamat egyik alapvető jellemzője.

A kutatások annak a fontosságát is kiemelik, hogy a tanulók figyelmét arra kell összpontosítani, hogy a feladatot oldják meg jól – és ne a társaikkal akarjanak versenyezni – és emocionális készségeik fejlődjenek. Az olyan emocionális készségek, mint az önismeret, az önuralom, az együttérzés, az együttműködési készség, a rugalmasság, valamint az információk értékének a megítélésére szolgáló képesség nemcsak az iskolában tesznek jó szolgálatot, hanem az egész élet során. Az érzelmek befolyásolják a diákok önbecsülését, motiváltságát, valamint a saját tanuláshoz szabályozásának képességét is. (...)

Az angol esettanulmányban bemutatott iskolákban tanítók közül többen említették, hogy alaposan meg kellett dolgozniuk azért, hogy az osztályterem a kockázatvállalásra alkalmas, biztonságos hely legyen. A tanárok gyakran alkalmazzák a „ne tedd fel a kezed” rendszert azért, hogy ne mindig csak a magabiztos, kifelé forduló diákokat szólítsák fel, hanem mindenkinek elegendő időt adjanak a válasz végiggondolására, és ne hozzák zavarba azokat, akiknek kevesebb az önbizalmuk. Néha a válasz párokban vagy kis csoportokban való megbeszélésére is lehetőséget adnak, mielőtt az egész osztály megvitátná azt. Máskor pedig arra törekednek, hogy a ritkábban megszólaló tanulókat is bevonják a beszélgetésbe azzal, hogy megkérdezik, egyetértene-e a társuk által adott válasszal.”

Forrás: Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005, 3. és 4. fejezet

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejlesztzo>

A fejlesztő értékelés 2. eleme

Tanulási célok, egyéni haladás

Lehetséges példa/példák

A tanulási célok meghatározása és az egyéni haladás nyomon követése

„Számos OECD-ország általános követelményeket határozott meg a tanulói teljesítmény méréséhez, és folyamatosan ellenőrzi a tanulók e mértékadó követelményekhez viszonyított fejlődését. Az esettanulmányokban bemutatott iskolák közül többenél előfordult, hogy a tanárok közös munkával részletesebb követelményeket határoztak meg, értékelési szempontokat dolgoztak ki, ezeket ismertették a kollégákkal és a tanulókkal, és a tanulók egyéni fejlődését nyomon követő új belső rendszereket fejlesztettek ki. (...)

A pedagógusok a hagyományos osztályozási rendszerektől – melyek gyakran a tanulók teljesítményének „társas összehasonlítására” támaszkodnak (azaz az egyéni teljesítményt a többiek teljesítményével hasonlítják össze) – olyan módszerek felé mozdultak el, melyek lehetővé teszik a tanulási célokhoz viszonyított, meghatározott értékelési szempontok alapján megítélt egyéni fejlődés nyomon követését.

A nemzetközi kutatások alátámasztják azt a gondolatot, hogy a tanulási célok teljesítése felé való haladás nyomon követése hatékonyabb, mint a társak fejlődésével való összehasonlítás. (...) Az összehasonlítás során a gyengébbekben az a képzet alakul ki, hogy rosszabb képességűek, és ettől elveszítik a motivációjukat és az önbizalmukat.

A tanulási célok meghatározása és a célok teljesítése felé való egyéni haladás nyomon követése sokkal átláthatóbbá teszi a tanulási folyamatot; a tanulónak nem magának kell kitalálnia, hogy mit tegyen, ha jobban akar teljesíteni. A pedagógus ahhoz is segítséget nyújt, hogy a gyerekek maguk is nyomon tudják követni saját fejlődésüket, és egyre nagyobb önbizalomra tehetnek szert. (...)

Általános gyakorlatnak ugyan nem mondható, de az esettanulmányok készítése során megkérdezett pedagógusok többsége rendszeresen megbeszéli tanítványaival a tanulási célokat, értékelési szempontokat és követelményeket. Ennek jellemző módszere, amikor az óra elején ismertetik az aznapi célkitűzéseket (általában a táblára írják, vagy szóban közlik), illetve a már tanultakhoz kötik a célokat, hogy az új anyagot összefüggésbe helyezték. Előfordul az is, hogy a tanulókat is bevonják a jó munka ismérveinek megvitatásába, és ilyenkor példákat is mutathatnak be a gyerekek modellértékű munkáiból. (...)

Az esettanulmányok készítése során meglátogatott több iskolában is felmerült az osztályozás hasznának a kérdése. A legtöbb esetben azt tapasztalták, hogy a szülők, amennyiben tájékoztatják őket arról, hogy mit és miért tesznek, elfogadják a fejlődés nyomon követésének új, fejlesztő módszerét. Az esettanulmányokban bemutatott több iskolában a gyerekek szülei szerint a szöveges értékelés vagy az értékelő táblázattal együtt alkalmazott osztályozás hasznos, jobban képet tudnak alkotni arról, hogy gyerekeik mivel foglalkoznak az iskolában, és ők hogyan segíthetnek az iskolai feladatokban.”

Forrás: Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005, 3. és 4. fejezet

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto>

A fejlesztő értékelés 3. eleme

Változatos módszerek, eltérő igények

Lehetséges példa/példák

Változatos tanítási módszerek alkalmazása a tanulók eltérő igényeinek kielégítése érdekében

„Az esettanulmányokban bemutatott iskolákban tanító tanárok tanítási módszereik megválasztása során alkalmazkodnak a különböző tanulói igényekhez. Egyes esetekben ez azt jelenti, hogy a tanítási módszert a különböző emocionális stílusok figyelembevételével alakítják ki. A tanárok elmondták, hogy a sérülékenyebb gyerekeknek segítségre van szükségük érzelmi kompetenciájuk fejlesztéséhez. (...) Ezek a pedagógusok fontosnak találják, hogy a tanulóknak kialakítsák a hitet saját készségeikben és tudásukban, valamint a saját tanulásuk irányítására való képességükben.

A szociálpszichológusok és a kognitív pszichológiával, antropológiával és más társadalomtudományokkal foglalkozó szakemberek egyre inkább felismerik azt, hogy a tanulást meghatározzák azok az ismeretek és tapasztalatok, melyeket a gyerekek magukkal hoznak az iskolába. (...) Ezt az előzetes tudást részben a tanuló etnikai, kulturális, társadalmi-gazdasági háttere és/vagy neme határozza meg. A pedagógus segítheti az új fogalmak és gondolatok elsajátítását olyan módszerekkel, melyek kapcsolatba hozzák azokat a korábbi ismeretekkel és világszemléletekkel. Azoknak a tanároknak, akik rá vannak hangolódva a kommunikációs minták kulturális különbségeire, és fogékonyak az egyéni kommunikációs stílusokra, nagyobb esélyük van arra, hogy kihozzák a gyerekekből azt, amit tudnak, és megismerjék, hogy hogyan értik meg az új dolgokat. (...)

A finnországi Tikkakoski Iskolában a pedagógusok közösen dolgozzák ki az órarendet. Ügyelnek arra, hogy a gyerekeknek minden nap legyen legalább egy gyakorlati vagy választható órájuk. Az iskola olyan rendszert alkalmaz, ahol az egyes időszakokban nem mindegyik, hanem csak bizonyos tantárgyakkal foglalkoznak. A tanulók azt mondták, hogy tetszik nekik ez a megközelítés, és hogy jobban tudnak összpontosítani akkor, ha az órarend változatos. Az iskola emellett különféle választható tantárgyakat is kínál, amit a diákok elmondásuk szerint szintén értékelnek.

A Tikkakoski Iskola tanárai a jobban teljesítő gyerekeknek biztosíthatják a gyorsabb haladás lehetőségét, és külön segítséget tudnak nyújtani azoknak, akik azt igénylik. Azok, akiknek komoly nehézséget jelent egy adott tantárgy, felzárkóztató órákon vehetnek részt, míg azoknak, akiknek kevésbé súlyos nehézségei vannak, a választható felzárkóztató órák helyett egyéni korrepetálást biztosítanak.”

Forrás: Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005, 3. és 4. fejezet
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejlesztio>

A fejlesztő értékelés 4. eleme

Változatos értékelési módszerek

Lehetséges példa/példák

Változatos módszerek alkalmazása a tanulók tudásának értékelésére

„Az esettanulmányokban szereplő iskolák tanárai különböző módszerekkel, valós helyzetekben és változatos kontextusokban értékelik a tanulók idők során elért egyéni fejlődését. Azok, akik bizonyos feladatokban esetleg gyengén teljesítenek, lehetőséget kapnak arra, hogy tudásukat és készségeiket más feladatokban bizonyítsák. Az ilyen változatos értékelések arról is tájékoztatást adnak, hogy a gyerekek mennyire képesek új szituációkban alkalmazni a tanultakat – ami a tanulás tanulása szempontjából játszott fontossága miatt hangsúlyos –, valamint arról, hogy a tanulók ismeretei hogyan javíthatók ki, vagy mélyíthetők el. Ezek a változatos értékelések tartalmazhatnak tesztek és a minősítő értékelés egyéb formáit is, amennyiben a teljesítmény tesztekől kapott adatait a tanulás további menetének kialakítására használják fel.

Nagyobb az esély a minősítő értékelések eredményeinek fejlesztő módon történő felhasználására akkor, ha azok a tanítás és tanulás tágabb környezetébe vannak beágyazva. Ez segítheti a teszt által kiváltott stressz csökkentését is, ami negatív hatással lehet a gyengébb eredményeket elérő tanulók önbecsülésére. (...)

A portfóliók és tanulási naplók lehetőséget nyújtanak arra, hogy írásbeli párbeszéd alakuljon ki a tanár és a diák között. Az esettanulmányokban szereplő dán és kanadai iskolákban eléggé elterjedt a portfóliók alkalmazása, de a skót iskolákban is alkalmazzák a módszert, bár kisebb mértékben. A portfólióba vagy a tanulási naplóba azoknak a munkáknak az eredményei kerülnek be, melyet a tanuló élvezett, és amelyben jól dolgozott, vagy amelyik nehezebb volt és több munkát igényelt. A portfólióba a tanulási folyamatra vonatkozó reflexiókat is írathatnak a gyerekekkel. Ezek az eszközök különösen fontosak a szülőknek, akik így konkrét tájékoztatást kapnak arról, hogy gyerekeik mit tanulnak, és jobb alapjuk lesz ahhoz, hogy a tanárokkal vagy gyerekeikkel elbeszélgessenek. Maguk is láthatják a tanulás egyes eredményeit, illetve azt, hogy hogyan támogathatják, ösztönözhetik gyerekeik tanulását.

Az értékelő táblázat a tanulók munkájának értékeléséhez használt konkrét útmutató, azaz eszköz az eredmény számításához, mely felsorolja a jó munka kritériumait, méghozzá általában egy pontozási skála szerint. Az esettanulmányokban bemutatott iskolák közül többnek a diákjai használnak ilyen értékelő táblázatokat saját munkájuk minőségének a megítélésére, majd a munka átdolgozására, minőségének fejlesztésére.”

Forrás: Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005, 3. és 4. fejezet
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto>

A fejlesztő értékelés 5. eleme

Visszacsatolás és adaptivitás

Lehetséges példa/példák

A tanulói teljesítményről adott visszajelzés és a felismert igényekhez való alkalmazkodás a tanításban

„A fejlesztő értékelés visszacsatolás nélkül elképzelhetetlen, de nem minden visszajelzés hatékony. Visszajelzést a megfelelő időben kell adni, és konkrétumokat, a jövőbeli teljesítmény javítására vonatkozó javaslatokat kell tartalmaznia. A jó visszacsatolás a tanulói teljesítménnyel kapcsolatos elvárásokra vonatkozó explicit értékelési szempontokhoz kötődik, átláthatóbbá téve ezzel a tanulási folyamatot, és a tanulás megtanulásához szükséges készségeket modellezve a tanulók számára. (...)

Negatívan befolyásolja például a teljesítményt az olyan visszajelzés (még dicséret formájában is), mely az egyénre vonatkozik és nem a szóban forgó feladatra. Szintén jobb eredményeket érnek el a diákok akkor, ha a munka során a cél maga a folyamat, és nem a folyamat terméke, és fejlődésüket a tanulás általános céljaihoz mérten kísérik figyelemmel. Az osztályzatok pedig alááshatják a feladattal kapcsolatos konkrét visszajelzés pozitív hatását.

A visszacsatolás folyamata a pedagógus számára is hasznos. Amikor visszajelzést kell adnia, a tanár jobban odafigyel a diákokra és arra, hogy mit nem értenek eléggé, a tanítási stratégiát jobban képes a tanulók megállapított igényeihez igazítani. (...)

A Woodridge iskola megkérdezett diákjai elmondták, hogy az órai írásbeli munkáról szöveges visszajelzést kapnak a tanároktól. Egyikük megmutatott egy könyvecskét, amely egy történelem tantárgyból készített, értékelt feladat volt. Az elején található lapon a kimeneti szabályozásra épülő értékeléshez használt kijelentések szerepeltek, melyeknél a „kezdő”, „haladó” vagy „teljesített” szintet lehetett megjelölni. A tanár ezek mellett kifejtette, hogy mit kellene tenni a munka továbbfejlesztése érdekében. A 8. évfolyamosok elmondták, hogy soha nem kapnak osztályzatot, és úgy érzik, ez segít nekik abban, hogy megtanuljanak a saját normáikhoz mérten dolgozni, és ne azzal foglalkozzanak, hogy másokhoz hasonlítják magukat. Mindannyian azt állították, hogy a tanári észrevételeket elolvassák, azok alapján cselekszenek, és a tanár mindig készen áll azok megbeszélésére.

Az Our Lady's iskolában a társadalmi ismeretek tantárgy esetében az értékelt munka piszkozatára tesznek észrevételeket a tanárok, azt jelzik, hogy hogyan lehetne a munkát tökéletesíteni. A tanulók az órán időt kapnak az átdolgozásra. A természettudományi munkaközösség vezetője szerint ez az ő tantárgyuknál is előfordul, és a tanulók sokkal inkább hajlandók elolvasni a piszkozatra adott megjegyzéseket, mint a kész munkára adottakat.”

Forrás: Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005, 3. és 4. fejezet

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto>

A fejlesztő értékelés 6. eleme
A saját tanulás folyamata
<i>Lehetséges példa/példák</i>

A tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban

„A fejlesztő értékelés célja végső soron az, hogy irányt mutasson a tanulás megtanulásához szükséges egyéni készségek kialakításához (melyeket néha „metakognitív” stratégiáknak is neveznek). A tanuló elsajátítja a tanulás nyelvét és eszköztudását, és nagyobb lesz a valószínűsége annak, hogy ezeket a készségeket a mindennapi életben is alkalmazni fogja a problémamegoldásban. Kialakul a képessége arra, hogy válaszokat keressen vagy stratégiákat dolgozzon ki a még ismeretlen megoldandó problémákra. Más szóval: saját tanulására „szabályozására” szolgáló erőteljes stratégiákat fejleszt ki. A „metakogníció” azt jelenti, hogy az ember tudatában van annak, hogyan tanul meg, gondol végig egy új anyagot. Helyenként a „gondolkodásról való gondolkodásként” is utalnak rá. Az a tanuló, aki tudatában van annak, hogy hogyan tanul, jobban tud célokat kijelölni, ügyesebben alakít ki változatos tanulási stratégiákat, jobban képes irányítani és értékelni saját tanulásának a folyamatát. (...)

A PISA egyik fontos eredménye az volt, hogy motiváció és önbizalom híján a tanulók valószínűleg nem képesek ilyen szabályozó stratégiák használatára. A feladat során nyújtott teljesítményt jelentősen befolyásolja az is, hogyan ítélik meg a gyerekek a feladat végrehajtására való képességüket. Ezért a pedagógus egyik legfontosabb szerepe az, hogy segítse a gyerekek önbizalmának a fejlődését és a változatos tanulási stratégiák kialakítását. Az esettanulmányokban szereplő iskolák tanárai modellt adnak erről a viselkedésről, fejlesztik az önértékelési készségeket, és segítenek a diákoknak elemezni, hogy a különböző tanulási stratégiákat mennyire jól tudták hasznosítani a múltban. A tanításnak ez a felfogása különösen azoknál a gyerekeknél fontos, akik otthon nem kapnak külön támogatást a tanuláshoz. (...)

Bariban a Michelangelo Iskola tanulóit arra biztatják a tanárok, hogy fogalmi térképen vizsgálják meg az új anyag és a már ismert dolgok közötti összefüggéseket. Amikor egy új téma feldolgozásába kezdenek, az ötletbörze technikával összegyűjtik, hogy mi az, amit már tudnak az adott tárgyról, és az hogyan kapcsolható a korábban már tanultakhoz. A tanulók azt mondták, hogy nem lineárisan tanulnak, hanem modellek segítségével dolgozzák fel a fogalmakat. Ezek lehetnek szöveges, leíró, elemző vagy retorikai modellek. Az önálló munka megkezdése előtt a tanár alaposan megbeszéli a modellt a diákokkal. A gyerekek elmondták, hogy a tanárok mindig az ok és okozat iránt érdeklődnek.

A Michelangelo Iskola tanárai a tanulókkal együtt ellenőrzik a házi feladatot, és javítják ki a hibákat. Arra szoktatják a gyerekeket, hogy maguk javítsák ki hibáikat, gondolják végig a munkafolyamatot, és ellenőrzik a forrásaikat. Lehetőséget adnak a diákoknak a házi feladat átdolgozására. A tesztek eredményeit fejlesztő módon használják annak meghatározására, hogy a tanulók tanulási igényei szempontjából milyen beavatkozások a legmegfelelőbbek. Néha segítenek a diákoknak feltárni a félreértések elsődleges forrását, lehetővé téve hibáik kijavítását, és ezeknek a készségeknek az új problémáknál való alkalmazását.”

Forrás: Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005, 3. és 4. fejezet
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto>

6.4.2.

Ha elkészültek a poszterek, elkezdődhet a csoportok *vándorlása*.

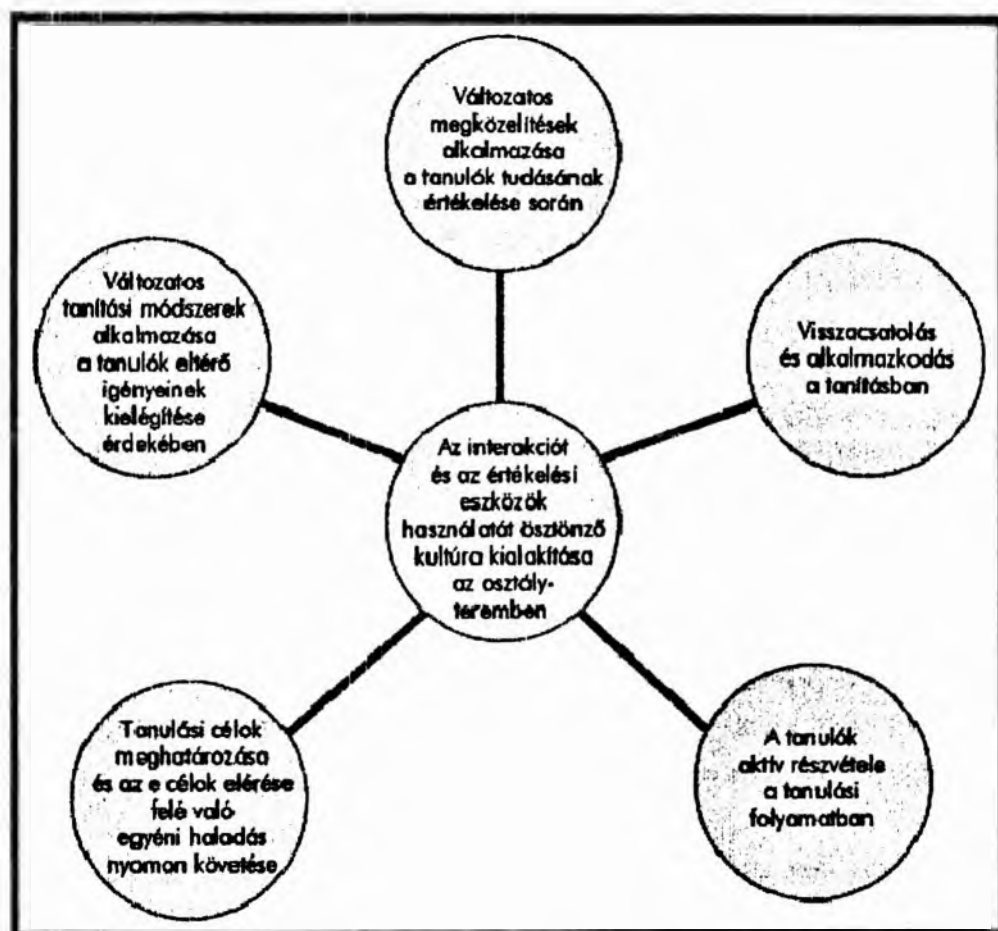
Minden kiscsoport tanulmányozza a többiek poszterét! Írják rá az adott poszterekre az olvasás és értelmezés közben felmerülő kérdéseiket, megjegyzéseiket!

6.4.3.

Ha a kiscsoport visszaért saját poszteréhez, tekintse át a többiek által felírt kérdéseket, megjegyzéseket, és a csoport egésze előtt válaszoljon azokra, illetve értékelje, kommentálja a kiegészítéseket! A kiscsoportok válaszait kezdjék a fejlesztő értékelés elemeit összefoglaló, alábbi ábrán látható központi elemmel!

„Az ábra a fejlesztő értékelés értelmezését foglalja össze az »Ami működik az oktatási innovációban« sorozathoz készült esettanulmányok és az ehhez a tanulmányhoz felhasznált szakirodalom-ismertetők alapján.

A fejlesztő értékelés hat eleme



Megjegyzés: az esettanulmányokban bemutatott iskolák tanárai a fejlesztő értékelést a tanítás és a tanulás keretként használták. A fejlesztő értékelés rendszeres gyakorlásának kialakításában és fenntartásában központi szerepe volt a kultúraváltásnak. A pedagógusok ezeknek az elemeknek mindegyikét felhasználták ahhoz, hogy dinamikus tanítási és tanulási környezetet alakítsanak ki, és a tanulókat hozzásegítsék a tanulási célok eléréséhez.”

Forrás: Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005, 3. fejezet. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto>

AZ (ÖN)ÉRTÉKELÉS ESZKÖZEI

Az eddigi tanulási egységek feldolgozása után bizonyára egyetértenek azzal, hogy az (ön)értékelés – tantárgyhoz, témakörökhöz, tanórákhoz rendelhető – eszközeinek átgondolását, megtervezését és alkalmazását alapvetően befolyásolja az, hogy mit is gondolunk a tanulás/tanítás lényegiségéről, a tanulók/tanulócsoporthoz saját tanulásuk tervezésében, nyomon követésében és értékelésében betöltött szerepéről. Ha annak érdekében tevékenykedünk, hogy tanítványaink saját tanulási folyamatuk felelős és hozzáértő részeseivé váljanak, akkor bizonyára mindent megteszünk annak érdekében, hogy a tanulási célokkal, az (ön)értékelés módjaival, szempontjaival, az (ön)értékelés/teljesítés kritériumaival is tisztában legyenek.

6.5. Feladat

6.5.1.

Vegyék elő az előző tanulási egységben készített tématerveiket/óraterveiket!

Gondolják át, hogy a tervezett tanulói feladatokhoz, s azok teljesítéséhez, (ön)értékeléséhez milyen szempontsor, kritériumrendszer illeszthető!

Az alábbiakban néhány (ön)értékelési megoldást, eszközt, példát tanulmányozhat, amelyek segítséget, ötleteket adhatnak a feladat megoldásához.

6.5.2.

Mutassák be az (ön)értékelési szempontokkal, megoldásmódokkal kiegészített tématerveiket/óraterveiket!

Portfólió

A portfólió fogalma és készítésének céljai

A tanulói portfólió (portfólió: olasz „dokumentumdoszié, szakértői dosszié”) egyrészt az önálló tanulást támogató eszközként, másrészt az (ön)értékelés sajátos eszközeként is tetelezhető. A tanulói portfólió előre meghatározott, tanulókkal egyeztetett, szükség szerint tanulók által is meghatározott cél- és szempontrendszer alapján összeállított munkák gyűjteménye, amely megmutatja adott tantárgyhoz, tudásterülethez, tanulási egységhez kapcsolódó (deklaratív és procedurális) tudást, tudásváltozást.

Készülhet portfólió értékelési céllal, és készülhet a tanulás elősegítése érdekében.

„Az elsősorban értékelési célt szolgáló portfólió a diák adott területen elért eredményeit mutatja be. A portfólióban található dokumentumok segítségével a tanár pontosabban, átfogóbban, minőségi szempontokat is mérlegelve tudja értékelni a diák teljesítményét, vagy például egy munkaadó pontosabban tudja felmérni egy potenciális munkavállaló kompetenciáit. Ha az értékelés szempontjai világosak és előre megadottak, az értékelési célú portfólió a tanuló önértékelését és döntésképeségét is fejleszti, hiszen az értékelési szempontok tudatában a tanuló fel tudja mérni, mely munkáit teheti be a portfólióba a siker reményében.

Ha a cél elsősorban a tanulás elősegítése, akkor a tanuló a tanítási-tanulási folyamatot dokumentáló portfóliót készít. A portfólióra a tanár rendszeres visszajelzést ad, és a rendszeres visszacsatolás, *formatív értékelés* elősegíti a tanár és tanuló együttműködését, a párbeszédet a tanítási-tanulási folyamatról. Ebből a párbeszédből sokat tanulhat a tanulásról a diák és a tanár is. Idővel a tanulóban is kialakul az önreflexió képessége, tehát a portfólió a tanulni tanulás eszközévé válik, elősegíti a diák *metakognitív készségeinek* fejlődését, autonóm tanulóvá válását, a tanulási folyamatért való fokozottabb felelősségvállalást. Tanulás, értékelés és önértékelés folyamatai tehát összefonódva jelennek meg.”

Forrás: Falus Iván – Kimmel Magdolna: A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003, 12-13. o.

A tanulói portfólió készítésének folyamata a tanár és a diák szemszögéből

Tanár	Diák
1) A célok kitűzése (ismeretek, képesség- és készségfejlesztés)	1) A portfólió fogalmának és a készítés folyamatának megismerése
2) A dokumentumok típusainak, az értékelési szempontoknak, önértékelő íveknek, az időbeosztásnak, a tanulási környezetnek, valamint az értékelés és visszacsatolás módjának a megtervezése	2) A portfólió-készítés céljainak, a választható és önálló dokumentum-típusoknak, azok számának, valamint az értékelés szempontjainak megismerése (a tanárral közös összeállítása)
3) A tanulók előkészítése a munkára: a folyamat ismertetése példákkal, a célok és követelmények közzététele, a határidők tudatosítása	3) Egyéni tervezés
4) A folyamat „gondozása” (eszmecsere, nyomon követés, visszajelzések)	4) Anyaggyűjtés, -készítés
5) Értékelés a közzétett szempontok alapján, visszacsatolás, tervezés (a tanuló segítése abban, hogy a fejlődéséhez szükséges új célokat és tanulási stratégiákat megfogalmazza)	5) Konzultáció (tanárral, tanulótárrsal, szülővel)
	6) A legjobbnak ítélt, beadásra szánt munkák, mintadarabok kiválasztása, a dokumentumtípusoknak és a szempontoknak megfelelően.
	7) Szerkesztés
	8) A tanulási folyamatra, és a dokumentáció válogatására reflektáló, összegző, önértékelő esszé megírása
	9) Irányadás (új tanulási célok)

Falus – Kimmel, 2003 alapján

Forrás: Falus Iván – Kimmel Magdolna: A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003, 24-40. o. Összefoglalja: Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9-12. évfolyamában. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 175. o.

Példa tanulói írás-olvasás portfólióra

<i>A portfólió tartalomjegyzéke</i>	
Név:.....	Dátum:
A tanév végére a portfóliónak a következő munkákat kell tartalmaznia:	
Tanulói önértékelő levél	Minden negyedév vagy félév végén, esetleg csak egyszer az év végén kell elkészíteni. Ebben a levélben a tanuló elmagyarázza a portfólió olvasójának, milyen okokból kerültek be a portfólióba a kiválasztott munkák, és egyben értékeli is saját munkáit.
Olvasónapló és könyvértékelések	Az előírt olvasmányok, könyvek száma attól függ, hányadik osztályba jár a diák. Az olvasónapló értékelésében nem csak az olvasott könyvek száma, hanem a választott könyvek nehézségi foka alapján megállapítható olvasáskészség-fejlődés is beleszámít.
Az olvasási attitűd változását felmérő kérdőív	Ebből a kérdőívből* a tanév elején és végén is ki kell egyet töltenie a tanulóknak, hogy az attitűdváltozás jobban mérhető legyen. Az év végi felmérést érdemes szóban lebonyolítani, hogy még tisztább képet nyerhessünk a változásokról.
Fogalmazások, egyéb írásművek	Számuk attól függ, hányadik osztályosok, és milyen képességűek a diákok. A pedagógus előírhatja, hogy pontosan milyen típusú fogalmazásokat szeretne látni a portfólióban: érvelő esszét, rövid történetet, verset, riportot. De arra is lehetőséget kell adni, hogy a diákok a legjobb munkáikat, amelyekre különösen büszkék, betehessék a portfólióba.

Forrás: De Fina, A. A.: Portfolio Assessment. Getting Started. New York (Scholastic Professional Books) 1992, 79. Idézi: Falus Iván – Kimmel Magdolna: A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003, 50. o.

* A kérdőívet ld. i.m. 5. mellékletében a 96. oldalon

Példa a tanulói írás-olvasás portfólióba teendő egyik dokumentum értékelésének szempontrendszerére

<i>A tanulók elbeszélő írásműveinek értékelésére szolgáló szempontrendszer</i>		
A tanuló neve:	Dátum:	
Évfolyam:		
A fogalmazás címe/témája:		
Ez a fogalmazás azt bizonyítja, hogy az írója	Félévkor	Év végén
mer átfogó témához nyúlni		
képes leírást, dialógust használni egy gondolat kifejtésére vagy történet elmondására és ki tudja fejezni az érzéseit		
képes olyan történetet írni, amelynek van világos eleje, közepe és vége, amely tükrözi a történet időrendjét		
képes világos fejezetekre bontani egy hosszú történetet		

képes klasszikus irodalmi ismereteit használni a bevezetésben	Félévkor	Év végén
ismeri a helyesírási szabályokat		
képes olyan külalakkal és kézírással írni, amely nem nehezíti az írás megértését		
Összpontszám:		
<p>Ha egy kritériumnak a portfólióban benyújtott írásművek általában megfelelnek, akkor 4 pontot, gyakran megfelelnek, akkor 3 pontot, néha megfelelnek, akkor 2 pontot, soha nem felelnek meg, akkor 1 pontot kapnak.</p> <p>Megjegyzések:</p>		

Forrás: De Fina, A. A.: Portfolio Assessment. Getting Started. New York (Scholastic Professional Books) 1992, 78. Idézi: Falus Iván – Kimmel Magdolna: A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003, 51. o.

Példa egy tantárgyi témakör feldolgozása során alkalmazott értékelésre: portfólió és témazáró dolgozat alapján – történelem, 10. osztály

Készítette: Priskinné Rizner Erika szakvezető tanár, történelem módszertan oktató, PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola

A magyar őstörténet és az Árpád kor (15 órás témakör) tanulási folyamatának követelményei

Tartalmi követelmények

- Évszámok: 896, 955, 973, 997-1038, 1077-95, 1095-1116, 1172-96, 1205-35, 1222, 1235-70, 1241-42, 1301
- Személyek: Álmos, Árpád, Géza, I. István, Koppány, Imre, Gellért, I. András, I. László, Könyves Kálmán, III. Béla, Anonymus, II. András, IV. Béla, Kézai Simon
- Fogalmak: nomadizálás, kettős fejedelemség, nemzetség, törzs, kalandozás, szeniorátus, vármegye, ispán, várjobbágy, várnép, tized, hiteles hely, bán, vajda, nádor, Szent korona, regálé, szerviens, bandérium, báró, nemes, Aranybulla, familiaritás, székely, szász, kun
- Topográfia: Magna Hungaria, Levédia, Etelköz, Vereckei hágó, Augsburg, Pannonhalma, Esztergom, Székesfehérvár, Pozsony, Horvátország, Erdély, Dalmácia, Szerémség, Muhi, Buda

Fejlesztési követelmények – A tanuló:

1. legyen képes a kompetenciaterületeken (ismeretszerzési képességek, kifejezőképesség, tájékozódás térben és időben, problémaközpontúság) önmagához mérten fejlődést felmutatni
2. legyen képes önálló kutatási kérdés megfogalmazására
3. legyen képes szöveges, képi és táblázat formájában megjelenő információ kódváltással történő feldolgozására
4. tudjon lényegyet kiemelni, rendszert építeni különféle grafikai szervezők használatával
5. legyen képes kutatási feladatának esszészerű kifejtésére írásban és szóban

6. aktívan vegyen részt a csoportfolyamatokban, együttműködésével segítse a csoporttanulás hatékonyságát
7. a témakör valamely általa választott résztémájában legyen képes egy portfólió elkészítésére és bemutatására

A teljes folyamat értékelése:

1. a tanulói portfólió értékelése,
2. témazáró dolgozat értékelése alapján.

1. A portfólió összeállításának kritériumai

A portfóliónak tartalmaznia kell:

a választott témához kapcsolódó kutatási kérdést, a témához gyűjtött bibliográfiát (legalább két-három cikk vagy könyv), a választott témához kapcsolódó írásos vagy képi forrásokat, a választott téma vázlatát (lehetőleg gondolkodási térképpel), a témáról írott saját esszét.

A portfólió értékelésének szempontjai:

A beadott dokumentumok bizonyítják, hogy a tanuló érdemi tájékozottságra tett szert a választott kutatási témájában.

A tanulói dosszié tartalmazza az előírt feladatok megoldásának mindegyikét az alábbiak szerint:

A tanuló megfogalmazott legalább egy kutatási kérdést választott témájában (2 pont)

A témához kapcsolódó bibliográfia több műből áll, helyesen jelzett (3 pont)

Talált és mellékelte a témához kapcsolódó elsődleges és /vagy másodlagos forrásokat, ezeket igyekezett beépíteni esszé feladatába (4 pont)

A választott témáról készített vázlatot vagy gondolkodási térképet, s az esszét ez alapján építette fel (5 pont)

A témából készült esszé logikus felépítésű, lényeges elemeket tartalmazó, jelentősen nem haladja meg az előírt terjedelmi korlátot (8 pont)

A témát nagyrészt szabadon, érthetően adja elő (3 pont)

A beadott dokumentumok, feladatmegoldások tartalmi minősége

A tartalom esztétikus kivitelezése

2. A témazáró dolgozat értékelése

Példa a témazáró dolgozat esszéfeladatának értékeléséhez

A mellékelte források és saját tudása segítségével mutassa be, milyen változások következtek be IV. Béla politikájában a tatárjárás után!

„Mivel a barbár népek és a tatárok vadsága országomat majdnem egészen elpusztították, attól félek, hogy az ország végső veszedelemre jut, s óhajtom, hogy a megmaradt nép, mely isteni rendelés szerint uralmam alatt áll, gondoskodásom révén épségben maradjon. Miért is országom báróinak tanácsára elrendelem, hogy a koronám alá tartozó alkalmas helyeken mindenféle erősségek és várak épüljenek, ahová a nép veszedelem idején menekülhessen. Ezen cél könnyebb elérése végett elrendelem, hogy ha valamely magánembernek vagy magának a királynak birtokában megerősítésre alkalmas hely van, ezt vagy többeknek, vagy valamely egyháznak kell adományozni, akik aztán majd itt várakat építenek.” (IV. Béla rendelete)

„Mi pedig ahhoz folyamodtunk, amihez lehetett, és a kereszténység érdekében megalázva királyi méltóságunkat, két leányunkat a rutének két hercegéhez, a harmadikat meg Lengyelország hercegéhez adtuk nőül, hogy tőlük és más keleti barátainktól megtudhassuk a tatárok gondosan titkolt terveit...Befogadtuk a kunokat is országunkba, és sajnos most pogányokkal védelmeztetjük országunkat. Sőt a kereszténység érdekében elsőszülött fiúunkat kun lánnyal háziasítottuk össze. (Részlet IV. Béla IV: Ince pápának írt 1250-es leveléből)

Az értékelés szempontjai	Optimális megoldás
A feladat megértése	A tanuló a királyi politika változásainak bemutatására koncentrálnak
Kompetenciák Történelmi forrásból információk gyűjtése A különböző forrásokból származó információk összevetése A következmények jelentőségének felismerése Történelmi fogalmak helyes használata Megszerkesztettség, nyelvhelyesség	A tanuló kiemeli, hogy a király támogatja a várépítést, jó viszonyra törekszik a környező államokkal, visszahívja a kunokat az országba; bemutatja, hogy a két forrás politikájának más aspektusát mutatja ugyan be, de a fő cél mindkét esetben az ország védelmi képességének növelése; feltárja, hogy Béla képes volt politikáján a tatárjárást követően jelentősen módosítani; helyesen használja a korszakhoz kapcsolódó fogalmakat (kiváltságok, várépítés); világos, logikus a gondolatmenet, nyelvhelyesség jellemző.

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A tanulói kulcskompetenciák fejlesztése. A magyar irodalom és történelem tantárgyak egy-egy témájának feldolgozása a gimnázium 10. évfolyamán. KOMA pályázat, kézirat, CD, 2004.

Példa egy tantárgyi témakör feldolgozása során alkalmazott portfólióra – irodalom, 10. osztály, Katona József: Bánk bán (10 óra)

Készítette: Pethőné Nagy Csilla, tankönyvíró, szakvezető tanár, módszertan oktató, PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola

Egy Bánk bán tanulói portfólió összeállításának kritériumai

A tanulói portfóliónak 5 beadott munkát (dokumentumot) és egy visszatekintő-reflektáló esszét kell tartalmaznia.

1. A visszatekintő-reflektáló esszében a tanulónak indokolnia kell választásait (miért épp ezeket a dokumentumokat válogatta be a dossziéba), és be kell mutatnia tanulási folyamatának eredményeit, problémáit, valamint azt, hogy a választott dokumentumai megfelelnek a portfólió megadott készítési szempontjainak.
2. Beadható dokumentumok:
 - egy szabadon választott szereplő jellemzése – karakter, indítékok, célok, eszközök, cselekvési lehetőségek, értékelés – szövegből alátámasztott bizonyítékokkal (A/4-es lap terjedelemben)
 - egy szabadon választott 1-2 oldalas párbeszéd feldolgozása a drámából a belső hangok technikájával ☐☐ (például: Melinda–Gertrudis, Gertrudis–Bánk, Bánk–Petur, Melinda–Ottó, Ottó–Gertrudis)
 - kreatív írás, egy témáról különböző szerepekben ☐: a dráma bármely szereplőjének nézőpontjából, tetszőleges műfajban (napló, levél, interjú, belső monológ, védőbeszéd, vádbeszéd stb. – A/4-es lap terjedelemben)
 - a dráma egy tetszőleges jelenetének feldolgozása a kettéosztott napló☐☐ vagy a T-táblázat ☐☐ technikájával

- kutatás: jelentés különböző források alapján: egy szabadon választott, a korral, a szerzővel, a művel vagy a befogadással kapcsolatos kérdés részletesebb vizsgálata a szakirodalomban 3-4 forrás alapján és saját feldolgozási szempontok szerint (vándorszínészet, színháztörténet, Bánk tragikuma stb.)
- kutatás: gyűjtőmunka és néhány soros bemutatás: híres régi színészek Bánk, Gertrudis, Melinda, Tiborc és Petur szerepében (5-8 kép megkeresése, kinyomtatása, elrendezése és reflektálása)
- kutatás: gyűjtőmunka és néhány soros, reflektáló bemutatás: Bánk bán-illusztrációk (3-4 illusztráció megkeresése, kinyomtatása vagy fénymásolása, elrendezése és bemutatása)
- összehasonlítás – Bánk bán-adaptációk: Erkel Ferenc operájának szövegkönyve, Kael Csaba Bánk bán operafilmje: különbségek és hasonlóságok bemutatása szemponttáblázzal
- kritika vagy előadáselemzés egy megtekintett Bánk bán előadásról (szempontok: Pavis, P.: Előadáselemzés, Balassi Kiadó, 1996. melléklete felhasználásával)
- saját készítésű alkotások: jelmez- vagy színpadtervek, illusztrációk, műsorfüzet, plakát stb.
- a vitaóra tapasztalatainak összegyűjtése és megfogalmazása, zárónyilatkozat írása saját érvrendszerrel (1-2 oldal terjedelemben)
- a Bánk bánnal kapcsolatos önálló ötlet, önkéntes tevékenység dokumentációja indoklással

A tanulói portfólió értékelésének szempontjai

Kritériumok	igen	nem
A beadott dokumentumok bizonyítják, hogy a tanuló érdemi tájékozottságra tett szert a <i>Bánk bán</i> világában és a mű kontextusában.		
A tanulói dosszié a megadott dokumentumtípusoknak megfelelően 5 tanulói munkát tartalmaz a következők szerint: <ul style="list-style-type: none"> • 2 db. szövegalkotási dokumentum, • 1 db. szövegfeldolgozási dokumentum, • 1 db. kutatási dokumentum, • 1 db. a szempontok szerint szabadon választott dokumentum. A dosszié tartalmazza a záró esszét a megadott szempontok szerint.		
A beadott dokumentumok megfelelnek az értékelési szempontoknak (műfaj, indoklás, reflexió stb.) és kifogástalan minőségűek.		
A dokumentumok hitelesek (dátum, források megjelölése).		
A dokumentumok tanúsítják a tanuló kreativitását, elmélyült gondolkodását, a saját tanulási folyamatra való rálátást.		
A dosszié esztétikus, rendezett, jól szerkesztett, megfelel a formai és a nyelvi követelményeknek.		

Forrás: Pethőné Nagy Csilla: Befogadasközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás. Módszertani kézikönyv az irodalomkönyv 9-12. és az irodalomtankönyv a szakközépiskolák 9-12. tankönyvcsaládjához. Korona Kiadó. Budapest, 2005, 177-178. o.; Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rízner Erika: A tanulói kulcskompetenciák fejlesztése. A magyar irodalom és történelem tantárgyak egy-egy témájának feldolgozása a gimnázium 10. évfolyamán. KOMA pályázat, kézirat, CD, 2004.

További (ön)értékelési eszközök

Példa a vitakészség önértékelésére értékelési táblázattal

Kiváló	Megfelelő	Nem megfelelő
A vita témájára való felkészüléskor mozgósítottam és grafikai szervezőkkel megszereztem meglévő tudásomat.	A vita témájára való felkészüléskor meggondoltam, mit tudok a témáról.	Nem mozgósítottam vagy nem tudtam előhívni érdemi ismereteket a témáról.
Különböző forrásokból új érveket kerestem, hogy felkészülten tudjam védeni álláspontomat.	Legalább egy forrást elolvastam, hogy új szempontokat találjak a téma megközelítéséhez.	Nem volt időm forrásokból tájékozódni, vagy tájékozódtam, de nem tudtam a forrás érveit azonosítani (nem értettem).
Határozott álláspontom alakult ki a kérdésről, amelyet meg is fogalmaztam a többiek számára.	Nem alakult ki határozott álláspontom a kérdésről, de van néhány érvem ellene és mellette is. Ezeket el is mondtam a vitában.	Tanácsstalan voltam a kérdésben, kívül maradtam a vitában, nem fogalmaztam meg semmilyen véleményt.
A vitában az álláspontomat alátámasztó érveim közül ki tudtam válogatni és össze tudtam kapcsolni („ezért”, „így”, „ebből fakad”, „ennek feltétele”, „például”, „ebből következik”, „mindez bizonyítja”) a szerintem leghatásosabbakat, vita közben új érvek is eszembe jutottak.	A vitában több érvet is meg tudtam fogalmazni, és menet közben új érvek is eszembe jutottak.	Nem tudtam érveket mondani egyik álláspont mellett vagy ellen sem, vagy volt néhány érvem, de bizonytalan voltam bennük, így inkább nem tettem közzé azokat.
Kérdéseket tettem fel, hogy pontosan értsem a másik álláspontot képviselők érveit.	Kérdéseket tettem fel, ha valamit nem értettem.	Nem kérdeztem.
Kérdéseket tettem fel, hogy rámutassak a másik álláspont gyengeségeire.	Nem tudtam olyan kérdéseket feltenni, amelyek megzavarták a vitapartnert.	Ha kérdeztek, megpróbáltam válaszolni.
Figyeltem arra, hogy világosan, meggyőzően és hatásosan érveljek (szófordulatok, változó mondattartalmak, szemléletes és életszerű példák, testbeszéd, prozódiai	Többször kaptam vitapartnereimtől arra vonatkozó kérést vagy kérdést, hogy ismételjem meg, fejtsem ki világosabban gondolataimat.	Csak arra tudtam figyelni, hogy ha kérdeznek, én is mondjak valamit.

eszközök).		
Nyitott voltam a vitapartnerek érveire, megfontoltam, és ha lehetett, elfogadtam azok igazságát.	Hajthatatlan voltam álláspontom védelmében.	A vita végére sem tudtam saját álláspontot kialakítani az elhangzott érvekkel kapcsolatban.

Forrás: Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9-12. évfolyamában. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 193-194. o.

Példa az esszé típusú szöveg értékelésére becslési skálával

A minősítés szempontja	Állítás	Becslés
Szerkezet/műfaj 1. bevezetés	A tanuló képes a téma (cím, kérdés, feladat) tág értelmezésére, és ebből kiindulva néhány részletesen vizsgálható szempont indoklással történő kiválasztására.	1 2 3 4 5
Szerkezet/műfaj 2. tárgyalás	A tanuló képes kiválasztott szempontjait logikus rendbe fűzve részletes értelmezést adni.	1 2 3 4 5
	Állításait képes (saját és/vagy a szakirodalomból vett) példákkal igazolni, a példákat értelmezni.	1 2 3 4 5
	Gondolatmenete a retorika szabályai szerint építkezik, induktív és/vagy deduktív.	1 2 3 4 5
Szerkezet/műfaj 3. befejezés	A tanuló befejezésében visszatér a bevezetésében kiválasztott szempontokhoz, képes összegezni vizsgálódásának eredményét.	1 2 3 4 5
	Az összegzés nyomán képes logikus következtetések levonására és véleményalkotásra.	1 2 3 4 5
	A tanuló az esszé zárlatában a továbbgondolkodás lehetőségét is felvillantja, kiterjeszti tudását.	1 2 3 4 5
Globális szerkezet	A szöveg megfelel a terjedelmi elvárásoknak, arányosan és jól tagolt, lokálisan és globálisan egyaránt koherens.	1 2 3 4 5
Műveltség (tudásbázis)	Az esszé meggyőzően bizonyítja, hogy a tanuló biztos ismeretekkel és interpretációs eljárásokkal rendelkezik az adott tudásterületre érvényesíthető kontextusokra vonatkozóan.	1 2 3 4 5

Gondolkodás	A szöveg igazolja a tanuló problémaérzékenységét, önálló, eredeti és kritikus gondolkodását, érvelő- és rendszerező-képességét, tárgyyszerűsége és önálló véleményformálásra törekvésének egyensúlyát.	1 2 3 4 5
Hatásosság	A szövegalkotás átütő ereje megnyilvánul (például izgalmas szófordulatok, változatos modalitás, hatásos párhuzamok, ellentétek vagy kérdésfeltevés, meglepő következtetés).	1 2 3 4 5
Nyelvi minőség	Az írásmű a köznyelvi norma biztos ismeretéről tanúskodik, a tanuló szóhasználata a tartalomnak adekvát és változatos, stílusa szabatos, világos, lényegre törő és gördülékeny, megfelel a kommunikációs helyzetnek.	1 2 3 4 5
Helyesírás, írásképek	A tanuló kézírása olvasható, a szöveg írásképe rendezett, helyesírása biztos, látható az önkorrekcióna törekvés.	1 2 3 4 5

Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv. Befogadasközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9-12. évfolyamában. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 194-195. o. alapján

Példa a csoport működésének értékelésére/önmegfigyelésre

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

A csoport tagjai <i>odafigyelnek arra, hogyan segíthetnek csoporttársaiknak.</i> Önként jelentkeznek csoportmunkára és az előrelépést szolgáló feladatokra.	
(STEELE, Jeannie – MEREDITH, Kurtis: <i>Felnőttképzés, A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással</i> projekt segédanyaga nyomán, 1988, kézirat.)	

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

Példa a kooperatív csoport szóbeli prezentációjának kérdéssor alapján történő önértékelésére

Kérdések	Igen	Nem
A csoport minden tagja részt vett a közzétételben?		
Világosan megosztottuk a prezentációs szerepeket (előadó, kiegészítő, idézetolvasó, szemléltető stb.) egymás között?		
Tájékoztattuk a többi csoportot a prezentáció alapját képező feladatról?		
Logikus és világos volt a közzététel?		
Lényegi összefüggéseket tárt fel a közzététel?		
Voltak a közzétételnek lényeges tartalmi hiányosságai? (Kiegészítette a tanár, vagy más csoport a prezentációt?)		
Kapcsolatot tartottunk a hallgatósággal (szemkontaktus, kérdések a tempóra, megértésre vonatkozóan)?		
Törekedtünk az árnyalt, szabatos, érthető beszédre?		
Kiemeltük és összegeztük előadásunk végén a lényegét?		
Tettünk fel a megértésre vonatkozó ellenőrző kérdéseket a hallgatóságnak?		
Elrendezett és áttekinthető volt a csoportunk munkavázlata vagy szemléltető anyaga?		

Forrás: Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9-12. évfolyamában. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 194-198. o.

Példa tantárgyi (ön)értékelésre

Részletek a kapcsolókönyvből						
Név:.....						
terveim, céljaim						
Név:.....						
MAGYAR IRODALOM I. FÉLÉV	önértékelés					
	tanári értékelés					
	kimagasló	jeles	jó	közepes	gyenge	nem megfelelő
tárgyi tudás						
irodalmi elemzés						
szövegformálás szóban						
memoriter						
Tanári szöveges értékelés (házi olvasmányok ismerete; órai munka; otthoni munka; egyéb szempontok)						
érdemjegy: <div style="text-align: right; margin-right: 50px;">szaktanár</div>						

Forrás: Szeszler Anna: Egy sajátos szöveges értékelési rendszer és tapasztalatai a Lauder Javne Iskolában kicsiknél és nagyoknál. In: Zágón Bertalanné (szerk.): Értékelés osztályozás nélkül. Ismertető pedagógusoknak és szülőknek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, 73. o.

Projektérettségi

A kétszintű érettségi bevezetésével jelent meg Magyarországon a projektérettségi, mely új vizsgaformát, új értékelési rendszert jelent. A diákok több tárgykörből (például Ember- és társadalomismeret, Etika, Társadalomismeret, Emberismeret és etika, Mozgókép-kultúra és médiaismeret tárgyakból) jelentkezhetnek projektérettségire. Évenként megadott témákból választva, tanári segítséggel készíthetik el projekt munkájukat több hónap alatt, melyet a szóbeli érettségi keretében „védhetnek” meg. A projektérettségiben nem csak az eredményt, a produktumot értékelik, hanem az alkotó folyamatot is.

„Példák a projekt munka lehetséges műfajaira:

- hagyományos házi dolgozat – egy téma 10-15 oldalon történő leíró bemutatása;
- kérdőíves felmérés készítése és összegzése;
- szerkesztett interjú készítése (írásban);
- audiovizuális produktumok (rövidfilm, CD, fotósorozat);
- közéleti diákrendezvény megszervezése és annak dokumentálása;
- műsorsorozat, önálló kiadvány készítése (pl. iskolaújság, iskolarádió, iskolatévé) és annak dokumentálása;
- iskolán kívüli közéleti akció (pl. környezetvédelmi) szervezése és dokumentálása, illetve az abban való dokumentált részvétel. (...)

A projektérettségi értékelése három nagyobb területre terjed ki.

- Értékelni kell: a téma kiválasztását, a hipotézis kialakítását, a tervezet és a bibliográfia elkészítését, a nyers változat, illetve a mintafejezet megírását, esetleg a szervezési munkát és egyéb fázisok elvégzését. A konzultációkat tartó szaktanár rövid szöveges értékelést (jegyzőkönyvet) készít az elvégzett munka szakszerűségéről.
- Értékelni kell természetesen a munka tartalmát, eredményét is: házi dolgozat, felmérés, interjú, audiovizuális produktum, kiadvány, rendezvény, akció stb.
- Értékelnie kell a projekt munka megvédését is. A vizsgázónak röviden be kell mutatnia projektjét és válaszolnia kell a szaktanár, illetve a vizsgabizottság tagjainak kérdéseire.”³³

³³ Falus Katalin – Jakab György: A projektérettségi. Az első év tapasztalataiból. Új Pedagógiai Szemle, 2005, 10, 6-7. o.

A projektérettségiről ld. még az OKM honlapján megtalálható információkat, továbbá a fenti tanulmány digitális mellékleteit:

Baracs Nóra: A projektérettségi tapasztalatai iskolánkban

Bóna Gézné Maksay Mária: A projektérettségi tanulságai, tapasztalatai

Földes Petra: A magyarországi projektoktatás tapasztalatairól – interjú a projektpedagógiáról

Ozorai Judit: A projektfeladatok tapasztalatai – mozgókép-kultúra és médiaismeret

Példa a projektmunka megvédésének értékelési szempontjaira a Társadalomismeret projektérettségin

A szóbeli érettségi vizsgán adható pontszámok		
Szempontok, kompetenciák	%	pont
Az egyéni munka konkrétumainak bemutatása	kb. 20	4
A vizsgabizottság által feltett kérdések megértése, témátartás (az ideális társadalom ismérveit határozza meg)	kb. 20	2
A lényeg kiemelése (pl. társadalmi értékek, társadalmi problémák)		2
Érvelési és vitakészség	kb. 20	2
Kritikai képesség		2
Hipotézis vagy cél, érdeklődés, motiváció ismertetése	kb. 10	2
A projektkészítés során szerzett tapasztalatok megfogalmazása	kb. 10	2
Világosság, nyelvhelyesség, a felelet felépítettsége	kb. 20	2
A szaknyelv alkalmazása		2
Összesen	100	20

Forrás: Falus Katalin – Jakab György: A projektérettségi. Az első év tapasztalataiból. Új Pedagógiai Szemle, 2005, 10, 13. o.

Példa a projektkészítés folyamatának értékelési szempontjaira

A szaktanár/témavezető értékeli a projekt elkészítésének egész folyamatát. A minimum-kritériumok teljesítésének hiánya esetén nem lehet szóbeli vizsgát tenni.

A projektkészítés folyamatának értékeléséhez kidolgozott szempontok				
Szempontok		Pont	Pont	Pont
A vizsgázó egyéni, önálló részvétele a projektkészítés folyamatában		Önállóság az adott téma megítélésében, feldolgozásában.	0-2	0-4
Konzultációkon való megjelenés		Konzultációkon való aktív részvétel, pontos felkészülés az elemzés elkészítésében.	0-2	
Kompe- tenciák	Információk kezelése, problémafelismerés, problémamegoldó képesség	Munkanapló folyamatos vezetése.	0-2	0-12
		A munkanaplóban megjelennek az elemzés kapcsán felmerült főbb döntési helyzetek.	0-2	
		A döntési helyzetek jó megoldása.	0-2	
		Írásban elkészített hipotézis vagy célkitűzés, az önkormányzati működési terület kiválasztásával kapcsolatos vizsgázói motivációk.	0-2	

A projektkészítés folyamatának értékeléséhez kidolgozott szempontok				
Szempontok		Pont	Pont	Pont
		Tervezet, illetve hálóterv készítése a munka ütemezésére.	0-2	
		Bibliográfia összeállítása.	0-2	
	Széles körű alkalmazási ismeretek	Nyersváltozat, illetve részfejezet elkészítése.	0-2	
A téma többoldalú megközelítése.		0-2		
Tervezési munka és egyéb fázisok elvégzése.		0-2		
Nyelvi kultúra, kommunikáció, értő olvasás, szövegalkotás		Az elemzéssel kapcsolatos személyes élmények megfogalmazása a konzultációk alkalmával és a munkanaplóban.	0-2	0-8
		A projektvezetővel és más érintett személyekkel való jó együttműködés.	0-2	
		A szakirodalom megértése, értő feldolgozása.	0-2	
		A munkanapló vagy a kommentár és a tervezet vagy hálóterv tartalma, valamint a konzultációkon való szóbeli megnyilvánulásai logikusan felépítettek, nem tartalmaznak súlyos nyelvtani, nyelvhelyességi vagy helyesírási hibákat.	0-2	

Forrás: Falus Katalin – Jakab György: A projektérettségi. Az első év tapasztalataiból. Új Pedagógiai Szemle, 2005, 10, 18. o.

Példa a szervezésen alapuló projekt lebonyolítás-módjának értékelésének szempontjaira

A szaktanár/témavezető értékeli a projekt elkészítésének egész folyamatát. A minimum-kritériumok teljesítésének hiánya esetén nem lehet szóbeli vizsgát tenni.

A lebonyolítás módjának értékelése				
Szempontok			Pont	Pont
Kompe- tenciák	Kezdeményező, önálló munkavégző képesség	A tanuló motiváltsága megfelelő mértékű, önmaga javasol, áll elő ötletekkel.	0-2	0-4
		Megállapítható, hogy a szervezésben mit végzett önállóan, irányítóként, munkatársként, résztvevőként a vizsgázó.	0-2	
	A figyelemfelkeltés és az érdeklődés megtartásának képessége	Az akció meghirdetésének körülményeinél a figyelemfelkeltése ötletes, illetve a reklámozáshoz többfajta információhordozót is használ.	0-2	0-4
		A szervezés folyamatában a vizsgázó képes a megfelelő tájékoztatásra.	0-2	
	Szervezőkészség	A célhoz kapcsolódó időkeret megjelölése, az időpont megválasztása megfelelő. Az események időtartama arányos.	0-2	0-10

A lebonyolítás módjának értékelése				
Szemponatok			Pont	Pont
		A helyszín megválasztása megfelelő.	0-2	
		A költségigények meghatározása megfelelő módon megtörtént.	0-2	
		Biztosította a rendezvény jogszerűségét (pl. gyülekezési jog, adózási és könyvviteli szabályok, reklámjog).	0-2	
		Az esemény menetének összefogása, irányítása megvalósult. A rendezvény értékelése és a megfelelő visszacsatolás megtörtént.	0-2	
Helyzetfelismerő, konfliktuskezelő és problémamegoldó képesség		A tervezés és lebonyolítás során az esetlegesen várható gátló, zavaró tényezők megoldását megtervezte a vizsgázó (esőnap, helyszín, áramhiány, rendzavarás stb.).	0-2	0-4
		A tanuló képes volt a program kapcsán keletkező feszültségek kezelésére, illetve az akadályok leküzdésére, meg tudta oldani a váratlan helyzeteket, illetve reagált a felvetésekre.	0-2	
Információk komplex kezelése		Információit többféle műveltségi területről szerzi, képes az eltérő forrásból származó információk ötvözésére.	0-2	0-4
		Ismeri a kitűzött céltevékenységhez kapcsolódó intézmények, közösségi szervezetek, civil és egyházi szervezetek működését.	0-2	
Kapcsolatteremtő képesség		A tanuló képes a kapcsolatteremtésre, számára idegen környezetben is jól kommunikál.	0-2	0-2
Önkifejező képesség		A projekt megvalósítása szellemes, egyéni.	0-2	0-2
Összesen (maximum)				30
Az írásos anyag és a lebonyolítás összesített pontszáma (maximum)				50

Forrás: Falus Katalin – Jakab György: A projektérettségi. Az első év tapasztalataiból. Új Pedagógiai Szemle, 2005, 10, 22. o.

A 6. TÉMAKÖR TANULÁSFOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

Tekintszen vissza a tanulási egységre, készítsen értékelőlapot és ahhoz rendelhető kritériumokat a tanulási egység egészének, esetleg valamely részegységének értékeléséhez!

Miben nyújtott megerősítést vagy új információt Önnek a tanulási egység tartalma és feldolgozásmódja?

Milyen kritikai észrevételei vannak?

Milyen további gondolatok, kérdések merülnek fel Önben?

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE I.

7. TANULÁSI EGYSÉG, 7. TÉMAKÖR

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE I. KURZUS ZÁRÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE

CÉLOK

A féléves munkát dokumentáló egyéni hallgatói portfólió bemutatása

A kurzus és a saját tanulás értékelése

A 7. tanulási egység témái

A saját tanulási folyamat (ön)értékelése „A tanulás tervezése és értékelése I.” kurzus zárása és értékelése

A SAJÁT TANULÁSI FOLYAMAT (ÖN)ÉRTÉKELÉSE

A saját tanulási folyamat dokumentálása és önértékelése a portfólió elkészítésével történik.

A portfólió szövegszerkesztővel készített, egybefűzött dokumentumgyűjtemény, amely két kötelező és három szabadon választott dokumentumot tartalmaz.

Kötelező dokumentumok

- Bevezető/visszatekintő esszé, melyben a portfólió készítője bevezeti portfólióját, bemutatja portfóliója összeállításának szerkesztési elveit, szempontjait, indokait; visszatekint és reflektál saját tanulási folyamatára és a portfólió elkészítésére.
- Óraterv vagy tématerv, és legalább egy értékelési eszköz, mely az óra- vagy tématerv valamely egyéni vagy csoportos tanulói tevékenységének (ön)értékeléséhez kapcsolódik.

Szabadon választott dokumentumok

- Egy dokumentum, amely a kurzus 2. témaköréhez kapcsolódó feladat szerkesztett változata
- Egy dokumentum, amely a kurzus 3. témaköréhez kapcsolódó feladat szerkesztett változata.
- Egy dokumentum, amely a kurzus 4. témaköréhez kapcsolódó feladat szerkesztett változata.

7.1 feladat

Elkészített portfólióját – 10 percben – mutassa be csoporttársainak!

Válaszoljon csoporttársai és a kurzusvezető oktató kérdéseire, szakmai érvekkel alátámasztva reagáljon észrevételeikre, megjegyzéseikre!

A portfóliót a kurzusvezető oktató minősíti az alábbi értékelési szempontok szerint

A PORTFÓLIÓ ÉRTÉKELÉSE			
Elkészítési/Értékelési szempontok	igen	részben	nem
A bevezető/visszatekintő esszében a hallgató...			
1. bevezeti portfólióját, bemutatja portfóliója összeállításának szerkesztési elveit, szempontjait, indokait			
2. visszatekint és reflektál saját tanulási folyamatára és a portfólió elkészítésére, kitér a portfólió készítése során jelentkező problémákra, azok megoldására			
Az óratervben/tématervben a hallgató...			
3. pontosan rögzíti a tervezés szempontjait és azok indokait			
4. megfogalmazza a célokat és a várható eredményeket			
5. számba veszi a feltételeket és a lehetséges várható problémákat			
6. rögzíti a tervezett tevékenységeket, feladatokat			
7. változatos és differenciált tanulásszervezési módokat, tanulási technikákat tervez			
8. figyelmet fordít az előzetes tudás feltárására, a tanulói érdeklődés, belső motiváció felkeltésére és fenntartására			
9. megjeleníti a tanulói tervezés és a tanulási folyamat nyomon követésének, a saját tanulás ellenőrzésének és értékelésének lehetőségeit, szempontjait			
10. összefoglalásként bemutatja és értékeli az óraterv (tématerv) készítéséhez fűződő tapasztalatait és személyes reflexióit			
Az I. szabadon választott dokumentumban a hallgató...			
11. pontosan rögzíti a választott feladatot			
12. megindokolja a feladatválasztást			
13. tartalmilag és formailag igényesen oldja meg a feladatot			
14. a feladatmegoldáshoz adekvát szakirodalmat használ			
15. pontosan feltünteti a hivatkozásokat és a bibliográfiai adatokat			
16. összefoglalja feladatmegoldása tapasztalatait és annak hatását a saját szakmaisága alakulására			
A II. szabadon választott dokumentum a hallgató...			
17. pontosan rögzíti a választott feladatot			
18. megindokolja a feladatválasztást			
19. tartalmilag és formailag igényesen oldja meg a feladatot			
20. a feladatmegoldáshoz adekvát szakirodalmat használ			

21. pontosan feltünteti a hivatkozásokat és a bibliográfiai adatokat			
22. összefoglalja feladatmegoldása tapasztalatait és annak hatását a saját szakmaisága alakulására			
A III. szabadon választott dokumentumban a hallgató...			
23. pontosan rögzíti a választott feladatot			
24. megindokolja a feladatválasztást			
25. tartalmilag és formailag igényesen oldja meg a feladatot			
26. a feladatmegoldáshoz adekvát szakirodalmat használ			
27. pontosan feltünteti a hivatkozásokat és a bibliográfiai adatokat			
28. összefoglalja feladatmegoldása tapasztalatait és annak hatását a saját szakmaisága alakulására			
A portfólió egészére jellemző...			
29. az igényes szerkesztés, logikus felépítés, van tartalomjegyzék és irodalomjegyzék, szükség szerint melléklet			
30. az igényes formai, technikai kivitelezés			

Az „igen” értékelés 1 pontot, a „részben” értékelés 0,5 pontot jelent.

A portfólió minősítése:

0-14 pont	elégtelen (1)
15-18 pont	elégséges (2)
19-22 pont	közepes (3)
23-26 pont	jó (4)
27-30 pont	jeles (5)

„A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE I.” KURZUS ZÁRÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE

Egy tanulási szituáció, egy tananyag, egy tantárgy, egy elvégzett feladat, egy megoldott probléma igen sokféle hatást válthat ki a tanuló egyénében, csoportokban.

Bizonyára hallották, olvasták, megtapasztalták a következőket.

Az, hogy valamely információ elraktározódjon, beépüljön az egyén tudásába, függ attól, vajon:

- létezik-e az egyén tudáskészletében megfelelő „befogadó” séma,
- a „befogadó séma” aktiválódik-e,
- az információ hatására módosulnak-e a meglévők,
- kialakulnak-e új sémák.

Örök kihívást jelenthet minden tanuló egyén, tanuló csoport, minden szakember, munkahelyi team számára az, mi történik akkor velünk, ha újabb és újabb információkkal, újabb és újabb szempontokkal, összefüggésekkel találkozunk, miként vetjük össze ezeket a már meglévőkkel. Megerősítjük, kiterjesztjük, változtatjuk, módosítjuk, átértelmezzük, átstrukturáljuk eddigi tudásunkat? S vajon hogyan hat mindez személyes tanulásunkra, szaktudásunk alakulására, miként befolyásolja szakmai tevékenységünket?

A válaszainkat önmagunknak kell megtalálnunk, az újabb kérdőjeleket önmagunknak kell megfogalmaznunk.

7.2. Feladat:

7.2.1.

Tekintsenek vissza a kurzusra, készítsenek posztert kiscsoportonként az alábbi táblázat szempontjai szerint!

7.2.2.

Mutassák be egymásnak a posztereket! Vessék össze, beszéljék meg a tapasztalatokat!

I. Amit tanultunk és tapasztaltunk a kurzuson	II. Amihez megteremtettük a magunk jelentését, amit kipróbáltunk saját tanulásban és tanulássegítésben	III. Amilyen további lehetőségeket látunk, amilyen kérdőjelek, problémák felmerülnek bennünk

**A TANULÁS
TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE
II.**

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE II.

1. TANULÁSI EGYSÉG

A KURZUS PROGRAMJÁNAK, 1-7. TÉMAKÖREINEK ELSŐDLEGES, ÁTTEKINTŐ, A TOVÁBBI ÖNÁLLÓ TEVÉKENYSÉGET ORIENTÁLÓ MEGKÖZELÍTÉSE

CÉLOK

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlathoz kapcsolódó személyes/szakmai tapasztalatok, eredmények, feladat- és problémamegoldások feltárására, feldolgozására, (ön)reflektív értelmezésére, elemzésére és megosztására lehetőséget adó tanulási környezet/folyamat megalapozása

„A tanulás tervezése és értékelése II.” program témaköreinek, időkeretének és teljesítési követelményeinek áttekintése

A saját tanulási célok, a tanári szerepkörökhöz kapcsolódó adekvát tevékenységek átgondolása és megtervezése

Az 1. tanulási egység témái

Személyes/szakmai bemutatkozás, a gyakorlati színterek bemutatása (1. témakör)

A 2-7. témakörök elsődleges áttekintése, kapcsolódó saját tanulási célok, adekvát tevékenységek megtervezése:

a tanári professzió, saját szakmaiság a gyakorlatban (2. témakör)

az iskola világa és valósága (3. témakör)

az iskolai tanulás (4. témakör)


tervezőmunka a gyakorlatban (5. témakör)

értékelés a gyakorlatban (6. témakör)

A kurzus zárásának és értékelésének megtervezése (7. témakör)

SZEMÉLYES/SZAKMAI BEMUTATKOZÁS, A GYAKORLATI SZÍNTEREK BEMUTATÁSA

Személyes/szakmai bemutatkozás – háromlépéses interjú készítése

Az ismerkedés, a kapcsolatteremtés és a hallgatótársak egyéni gyakorlati színtereivel való elsődleges tájékozódás érdekében a háromlépéses interjú  technikáját használjuk fel. Feltérképezhetjük, hogy interjú-partnerünk iskolai/gyakorlati tapasztalatai mennyiben módosították, erősítették meg vagy éppen változtatták meg a tanári szakmáról, az iskoláról, a tanulásról/tanításról, a tanulás/tanítás tervezéséről, a tanulás/tanítás értékeléséről szerzett ismereteit, nézeteit és meggyőződéseit.

Lehetőségünk nyílik arra is, hogy a minket érdeklő témá(k)ban szerezzünk információkat arról az intézményről, ahol interjú-partnerünk az egyéni összefüggő szakmai gyakorlatát tölti. Azok a hallgatók, akik „A tanulás tervezése és értékelése I.” kurzust is elvégezték, feleleveníthetik akkori tapasztalataikat, és összevethetik az interjú tervezésének és készítésének mostani eredményeivel.

1.1. Feladat

1.1.1.

Írja fel kitűzőjére a nevét, és azt az intézményt, ahol egyéni összefüggő szakmai gyakorlatát tölti! Bemutakozásként mondjon magáról és iskolájáról néhány jellemző információt!

1.1.2

Alakítsanak párokat, válasszanak interjúpartnert!

1.1.3.

Első lépésben tervezzen meg egy 10 perces interjút!

Fogalmazzon meg kérdéseket a fenti témák bármelyikéhez kapcsolódóan!

Törekedjen arra, hogy minél többet megtudjon interjúpartnere iskolájáról/gyakorlatáról, s arról, hogy az ő iskolai/gyakorlati tapasztalatai mennyiben módosították, erősítették meg vagy éppen változtatták meg a tanári szakmáról, az iskoláról, a tanulásról/tanításról, a tanulás/tanítás tervezéséről, a tanulás/tanítás értékeléséről szerzett ismereteit, nézeteit és meggyőződését.

1.1.4.

Második lépésben 10-10 percben készítsék el egymással az *interjúkat!*

1.1.5.

Harmadik lépésben beszéljék meg az interjúk készítésének tapasztalatait és eredményeit egy másik párossal!

1.1.6.

A kiscsoport megbeszélését követően tegyék közzé a legfontosabb tanulságokat az egész csoport számára!

AZ ÖSSZEFÜGGŐ EGYÉNI SZAKMAI GYAKORLAT ÉS A KÍSÉRŐ SZEMINÁRIUM(OK) KAPCSOLATÁNAK ÁTTEKINTÉSE

1.2 Feladat

1.2.1.

Olvassák el az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról szóló tájékoztató összefoglalót!³⁴

1.3.2.

Kiscsoportokban beszéljék meg, rögzítsék és tegyék közzé észrevételeiket, javaslataikat!

³⁴ A gyakorlatról ld. még: Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet IV. számú melléklete a tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeiről

Tájékoztató összefoglaló az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat alapelvei és céljai

Alapelvek:

- az elméleti (diszciplináris) és a gyakorlati tudás integratív kezelése, professzionális összekapcsolása a pedagógiai praxisban;
- az elsajátított szakmai kompetenciák mozgósítása, produktív (alkotó), önszabályozó részvétel a gyakorlói feladatok problémahelyzetek megoldásában.

Célok:

- a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek (pl. tanórara való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) megszerzése;
- a munkahely világával való ismerkedés (pl. iskolai élet, iskolavezetés, szülővel való kommunikáció),
- valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében használható szakmai tudást szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat főbb tematikai csomópontjai

A közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben megbízott vezetőtanár(ok) és felsőoktatási tanárképző szakember(ek) folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó szakmai gyakorlat főbb tematikai csomópontjai:

1. Hospitálás az intézmény valamennyi tevékenységterületéhez kapcsolódóan (pl. tanóra, könyvtári foglalkozás, szakkör, sportkör, tehetséggondozó, felzárkóztató, fejlesztő foglalkozások, diák-önkormányzati összejövetelek és programok, tantestületi értekezletek, tanári munkaközösségi programok, iskolai, tanári, tanulói, szülői projektek, szülői értekezletek, szakmai műhelymunkák, konferenciák stb.).
2. Szakképzettségenként heti 2-5 óra (max. heti 10 óra) tanítás/foglalkozás megtervezése, előkészítése, megtartása.
3. Tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátása.
4. Adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálása.
5. Az egyéni szakmai gyakorlatot kísérő szeminárium(ok) elvégzése. A kísérő szeminárium(ok) kapcsolódhatnak a tanári szakképzettségek szakmódszertani szemináriumaihoz és/vagy a tanári szerepek tapasztalatait feldolgozó blokkszemináriumhoz, például „A tanulás tervezése és értékelése II.” szemináriumhoz.

Követelmények, az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat teljesítésének feltételei

1. A gyakorlat során a hallgató a vezetőtanár és a tanárképző szakember felügyelete mellett elkészíti a – tanulók megismerése terén végzett munkáját, tanári gyakorlatának eredményességét adatokkal alátámasztó, a saját gyakorlati fejlődését dokumentáló – portfóliót, amely a szakdolgozat részét és a tanári képesítő vizsga tárgyát képezi.
2. A hallgató az intézményben folytatott összefüggő egyéni szakmai gyakorlat kapott/vállalt feladatait megoldja, dokumentálja, (ön)reflektív értelmezi, elemzi, értékeli.
3. A hallgató az egyéni szakmai gyakorlatot kísérő szeminárium(ok)on kapott/vállalt feladatait teljesíti, a felmerülő problémákra megoldásokat keres, ezeket dokumentálja, (ön)reflektív értelmezi, elemzi, értékeli.

Az összefüggő szakmai gyakorlat minősítése:

A gyakorlati jegy az alábbi teljesítéshez kapcsolódó (egyenlő súllyal szereplő) rész-érdemjegyek összesített, átlagolt, kerekített érdemjegye:

1. az intézmény valamennyi tevékenységterületéhez kapcsolódó hospitálás és annak dokumentálása, elemzése;
2. az első szakképzettséghez kapcsolt tanítási/tanulássegítési feladatok elvégzése, dokumentálása, (ön)reflektív elemzése;
3. a második szakképzettséghez kapcsolt tanítási/tanulássegítési feladatok elvégzése, dokumentálása, elemzése;
4. a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátása, dokumentálása, (ön)reflektív elemzése;
5. a kísérő szeminárium feladatainak teljesítése.

Az 1-4. teljesítés értékelője a partneriskolai gyakorlatvezető mentora, az 5. értékelője a kísérő szeminárium vezetője.

„A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE II.” PROGRAM ÁTTEKINTÉSE (TÉMAKÖRÖK, IDŐKERETEK, TELJESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK)

A program és a saját szakmai (ön)fejlesztés megtervezése

A kísérő szemináriumon történik a hallgatók – összefüggő egyéni szakmai gyakorlatához kapcsolódó – személyes/szakmai tapasztalatainak, eredményeinek, feladat- és problémamegoldásainak feltárása, feldolgozása, (ön)reflektív értelmezése, elemzése; a szakmai kommunikáció és kooperáció szabályai szerinti megosztása a hallgatótársakkal és a szemináriumot vezető szakemberrel. Itt kerül sor az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálásának, a portfólió aktuális készenléti állapotának prezentálására, megvitatására, a hallgatók folyamatértékelési kompetenciáinak mozgósítására is.

A gyakorlati félév és a gyakorlathoz kapcsolódó kísérő szeminárium adta lehetőségeket akkor tudjuk leghatékonyabban kihasználni, ha saját magunk határozzuk meg a szakmai önfejlődésünkhöz szükséges tudni- és tennivalóinkat, s egyúttal vissza is tekintünk eddigi tanulmányainkra és az eddig gyakorlatok során szerzett tapasztalatainkra is.

Eddigi munkája során bizonyára Ön is tapasztalta a közös tervezőmunka létjogosultságát, s egyetért az alábbiakkal.

Annak érdekében, hogy bármely tanulócsoporthoz, tanuló egyénhez, hallgatói csoporthoz, tanuló tanárjelölt saját szakmai fejlődésének hozzáértő és felelős részese legyen, szükség van arra, hogy:

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

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

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

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

1.3 Feladat

1.3.1.

Tekintsük át a program célját, tervezett felépítését és időkereteit!

1.3.2.

Kiscsoportokban beszéljék meg, rögzítsék és tegyék közzé az egyes témakörök tartalmára, feldolgozására vonatkozó észrevételeiket, javasolataikat!

„A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE II.” PROGRAM CÉLJA, TÉMAKÖREI

A program **alapvető célja**, hogy a mesterképzésben alakuló/formálódó saját tanári filozófia, valamint a tanári szakértelem vonatkozó területeinek mozgósítására, megerősítésére, szükség szerinti alakítására és az iskolai, tanulási, tanulásfejlesztési gyakorlatban való megvalósítás segítésére nyújtson támogató tanulási környezetet.

A program **további célja**, hogy ösztönözze és támogassa az iskolai gyakorlat és a (saját) tanári tevékenység analízisét és (ön)reflexióját.

1. Bemutatkozás, ismerkedés, a kurzus programjának közös megtervezése

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlati színterek, a saját gyakorlóhelyi szerepkörök bemutatása

A kurzus és a saját szakmai (ön)fejlesztés megtervezése

2. A tanulás tervezésének és értékelésének személyes kontextusa: tanári professzió, saját szakmaiság

Saját szakmaiság megélése, működése a gyakorlatban (saját tevékenységek dokumentálása, elemzése, reflektálása, saját tanári filozófia/szakmaiság megfogalmazása)

A tanári professzió a gyakorlatban – különböző nézőpontok

Az iskolában dolgozó *pedagógusok* (szaktanár, osztályfőnök, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, munkaközösség-vezető, stb.) nézeteinek, feladat- és munkakörének feltérképezése (interjú, megfigyelés, dokumentumelemzés alapján készített pályatükör, valamint az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálásának hallgatók által javasolt módszerei/eszközei alapján)

Diákok és szülők tapasztalatai, vélekedései, nézetei, személyes elméletei a tanári professzióról (a szakirodalomból megismert, választott, adaptált, vagy egyénileg kidolgozott feladatok/módszerek/eszközök segítségével)

3. A tanulás tervezésének és értékelésének intézményi kontextusa: az iskola világa és valósága

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat helyszínéül szolgáló iskola világa – a megfigyelhető, megtapasztalható, tetten érhető valóság (tapasztalatgyűjtés, annak szakszerű dokumentálása és feldolgozása a hallgatók által választott kutatási paradigma, módszer- és eszköztár alapján)

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat helyszínéül szolgáló iskola dokumentumai (az adott iskola dokumentumaiból – pedagógiai program, helyi tanterv, SZMSZ, házirend, munkaközösségi programok, stb. – kibontható, azokban implicit módon megfogalmazott tanulás-felfogások, értékelés-felfogások, tanári és tanulói szerepek, valamint a hallgatók által választott témaadekvát kritériumok vizsgálata)

4. A(z iskolai) tanulás megközelítései

Saját tanulásfelfogás és tanulásfejlesztés a tanított tantárgy kontextusában (a tanított tantárgyakra vonatkozó tudás-, tanulás-koncepció és a tanulás fejlesztésének elvi kiindulópontjai; a differenciált tanulásfejlesztéshez tervezett és alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása; tanulási motivációk, stílusok, módszerek vizsgálata a tanulóknál, az eredmények hatása a saját tanári munkára; a hallgatók által választott, vállalt egyéb feladatok)

A gyakorló hallgató tanári szerepkörében megélt tanulási folyamatának dokumentálása és reflektálása (a tanításhoz/tanulássegítéshez kapcsolódó feladatok, munkaközösségi, osztályfőnöki feladatok, belső továbbképzések, értekezletek, fogadóórák, dokumentumok és szakirodalmak feldolgozása, kutató-fejlesztő tevékenység, stb.)

5. Tervezés-interpretációk

Az iskolai munkatervek készítését megelőző/megalapozó tervezési, döntési folyamatok megismerése és elemzése (például intézményi, munkaközösségi, vezetői, diák-önkormányzati, osztályfőnöki, tanári, tanulói tervek, és azok elkészítését megelőző tervezőmunka feltárása dokumentumelemzéssel, interjúkkal, esettanulmányok készítésével)

Tanári tervezőmunka a gyakorlatban (a tanulás/tanítás és a saját tanári tanulás/fejlődés tervezése, kutatási-fejlesztési tervek, egyéni fejlesztési programok tervezése, projektek tervezése, tervezőmunka tanári munkacsoportokban, stb. és mindezek dokumentálása)

6. A tanulás/tanítás (ön)értékelése

Értékelés/önértékelés a tanított tantárgy kontextusában (a tanított tantárgyakra vonatkozó értékelés-koncepció, a tanári és tanulói (ön)értékelés fejlesztésének elvi kiindulópontjai; az (ön)értékelésben tervezett és alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása; a tanulói teljesítmények, eredmények elemzése, hatásuk a saját tanári munkára; a hallgatók által választott, vállalt egyéb feladatok)

Megtartott tanórák – értékelési kritériumok szerinti – (ön)értékelése

7. A tanulás tervezése és értékelése kurzusok zárása és értékelése

A tanári tevékenység (ön)értékelése: az egyéni összefüggő iskolai gyakorlat – tanulás tervezésére és értékelésére fókuszáló – eredményeinek elemző, önreflektív bemutatása 10 perces PowerPoint-os prezentációval

A tanulás tervezése és értékelése II. szeminárium (kísérő szeminárium) értékelése

„A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE II.” PROGRAM TANULÁSI EGYSÉGEI, IDŐKERETEI

Tanulási egységek	Időkeretek
1. tanulási egység A kurzus programjának (1-7. témakörének) elsődleges, áttekintő, a további önálló tevékenységet orientáló megközelítése	10 óra
2. tanulási egység A 2-4. témakörökhöz kapcsolódó egyéni hallgatói aktivitások, elvégzett és dokumentált tevékenységek eredményeinek közzététele, megbeszélése	10 óra
3. tanulási egység Az 5-7. témakörökhöz kapcsolódó egyéni hallgatói aktivitások, elvégzett és dokumentált tevékenységek eredményeinek közzététele, megbeszélése	10 óra

A TANÁRI PROFESSZIÓ, SAJÁT SZAKMAISÁG A GYAKORLATBAN

A 2. TÉMAKÖR ÁTTEKINTÉSE, KAPCSOLÓDÓ SAJÁT TANULÁSI CÉLOK, ADEKVÁT TEVÉKENYSÉGEK

Saját szakmaiság megélése, működése a gyakorlatban

A saját tevékenységek dokumentálása, elemzése, reflektálása, saját tanári filozófia/szakmaiság megfogalmazása

A következő feladat segítségével számba vehetők azok a szakmai kompetenciák, amelyek az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat során és a kísérő szemináriumon mozgósíthatók és továbbfejleszthetők. A következő feladat annak áttekintésére irányul, hogy az egyes kompetenciák milyen elvégzett és tervezhető tevékenységekben, milyen eddig elkészített és a továbbiakban tervezett produktumokban jelenítődnek meg.

1.4 Feladat

1.4.1.

Gondolja át, hogy az egyes kompetenciaterületekhez kapcsolódóan Ön hol tart, milyen vonatkozó tevékenységet végzett, milyen produktumot készített!

A táblázatot a félév során folyamatosan töltheti ki, módosíthatja, tekintettel a saját kompetenciák értékelésére, az elvégzett és tervezett tevékenységekre, a megvalósult és tervezett produktumokra.

Most egy kompetenciaterületet válasszon, és töltsse ki a táblázat megfelelő rovatait!

A feladatmegoldás megkönnyítése érdekében egy példát emelünk ki Önnek.

1.4.2.

Ha kitöltötték a táblázatot, osszák meg egymással eddigi eredményeiket és terveiket!

A csoportos közzététel és megbeszélés további ötleteket, szempontokat, javaslatokat adhat az egyéni fejlesztési terv tevékenységi hálójának további finomításához, a tervezett produktumok pontosításához.

Kompetenciaterületek – saját kompetenciák, tevékenységek, produktumok

A kompetenciaterület megnevezése	A kompetenciaterülethez kapcsolódó saját		
	ismeretek, attitűdök, képességek, önfejlesztési terv	elvégzett és tervezett tevékenységek	elkészített és tervezett produktumok
1. A tanulók személyiségfejlesztése – differenciált tanulásfejlesztés, önszabályozó tanulás			
2. A tanulók egyéni fejlődési folyamatainak megértése, tanulmányi			

teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelése			
3. A tanulói (kis)csoporthoz tanulásának tervezése, fejlesztése – differenciált tanulásfejlesztés, együttműködő tanulás			
4. A tanulási/tanítási folyamat tervezése – curriculum szemlélet, a tantervezés reflektív elemzése, értékelése, együttműködés a tanulókkal			
5. Az egész életen át tartó tanulást megalapozó (kulcs)kompetenciák fejlesztése – iskolai és iskolán kívüli tanulás, szakmai együttműködés, különös tekintettel a tanulás tervezésére és értékelésére			
6. A tanulási/tanítási folyamat szervezése – a koncepcionális, stratégiai és taktikai tudás koherenciája, hatékony tanulási környezet feltételeinek megtervezése, kialakítása, fejlesztése, reflektív elemzése, értékelése, együttműködés a tanulókkal			
7. A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelése, különböző értékelési formák megtervezése és használata, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazása, az önértékelés fejlesztése			
8. Szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés: a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követése, önálló ismeretszerzés, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálása, a vonatkozó neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazása, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelése			

Példa			
Kompetenciaterületek – saját kompetenciák, tevékenységek, produktumok			
A kompetenciaterület megnevezése	A kompetenciaterülethez kapcsolódó saját		
	ismeretek, attitűdök, képességek, önfejlesztési terv	elvégzett és tervezett tevékenységek	elkészített és tervezett produktumok
A tanulási/tanítási folyamat tervezése – curriculumszemlélet, a tantervezés reflektív elemzése, értékelése, együttműködés a tanulókkal	<p>Ismerem a Nat2007 dokumentumot</p> <p>A tervezést alkotó folyamatnak tekintem</p> <p><i>Képes leszek együttműködni tanítványaimmal egy projekt, egy tantárgyi téma (célok, tananyag, tananyag-feldolgozás, értékelés) megtervezésében</i></p>	<p>Atolvastam és elemeztem az iskola Pedagógiai Programját.</p> <p><i>Interjút fogok készíteni az igazgatóval és két tanárral a Pedagógiai Program megtervezésének folyamatáról</i></p> <p>Készítettem tematikus terveket, óraterveket.</p> <p><i>Szakköri projektet tervezek, együtt a tanulókkal</i></p>	<p>Dokumentumelemzés (táblázat az iskolai PP felépítéséről és főbb tartalmairól)</p> <p><i>Interjú-tervek</i></p> <p>Tematikus tervek, óratervek</p> <p><i>Projektterv, és a tervezés folyamatának dokumentációja</i></p>

1.5 Feladat

Saját szakmai fejlődésének nyomon követése, a kezdő tanárok problémáinak számbavétele céljából tanulmányozhatja, kritikus szemmel elemezheti az alábbi kötet „*Tanárrá válni*” című fejezetét:

Thomas L. Good – Jere E. Brophy: Nyissunk be a tanterembe! 3. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008, 151-178. o.

http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=4849

A tanári professzió a gyakorlatban – különböző nézőpontok

Az iskolában dolgozó *pedagógusok* (szaktanár, osztályfőnök, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, munkaközösség-vezető, stb.) nézeteinek, feladat- és munkakörének feltérképezése (interjú, megfigyelés, dokumentumelemzés alapján készített pályatükör, valamint az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálásának hallgatók által javasolt módszerei/eszközei alapján)

Diákok és szülők tapasztalatai, vélekedései, nézetei, személyes elméletei a tanári professzióról (a szakirodalomból megismert, választott, adaptált, vagy egyénileg kidolgozott feladatok/módszerek/eszközök segítségével)

1.6. Feladat

1.6.1.

Kiscsoportjaikban készítsenek egy *elsődleges tervet* arra vonatkozóan, hogy a *tanári professzió értelmezésével, megítélésével kapcsolatos különböző nézőpontokat* milyen megfontolások alapján, milyen módszerekkel és vizsgálati eszközökkel lehetne feltárni.

Ha ilyen tartalmú ismereteik tapasztalataik, vizsgálódásaik már vannak, osszák meg társaikkal!

1.6.2.

A kiscsoportok tervező munkájának eredményeit osszák meg a csoporttal!

ELŐKÉSZÍTŐ FELADAT A 2. TANULÁSI EGYSÉGHEZ

A 2. SZEMINÁRIUMI FOGLALKOZÁSRA

I. EGYÉNI FELADAT

Készítse el egyéni vizsgálati/kutatási tervét „A tanári professzió, szakmaiság a gyakorlatban” témakörben! Végezze el a vizsgálatot, dolgozza fel és elemezze az adatokat!

A vizsgálat eredményét és dokumentációját hozza magával a **második szemináriumi foglalkozásra közzététel és megbeszélés céljából!**

A vizsgálat megtervezésekor és kiértékelésekor bármely Ön által választott vonatkozó szakirodalmat, kutatási eredményt felhasználhat!

„Visszalapozhat” A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus vonatkozó fejezetéhez is!

Tanulmányozhatja az alábbi kötetet is, amelynek Mellékletében vizsgálati eszközöket talál (tanári, tanulói, szülői kérdőívek, interjúk):

Falus Iván (szerk.): Miért jó egy alternatív iskola? Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata. Gondolat Kiadó, Budapest, 2006.

Tanulmányozhatja (vagy újraolvashatja) az alábbi forrásokat is:

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

Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.

Mátóné Szabó Csilla: A pályakezdő pedagógus. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2007, 125-146. o.

Nahalka István – Kotschy Beáta – Lénárd Sándor – Szivák Judit – Golnhofer Erzsébet – Réthy Endréné – Petriné Feyér Judit – Falus Iván – Vámos Ágnes: A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása (Egy felmérés tanulságai). *Iskolakultúra*, 1999, 9, 36-75. o.

Nahalka István: A nevelési nézetek kutatása; Lénárd Sándor: Naiv nevelési nézetek; Petriné Feyér Judit: Nézetek a nevelési módszerekről; Szivák Judit: Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei; Réthy Endréné: Gyermeki énkép – szülői gyermekkép; Golnhofer Erzsébet: Tanulóképek és iskolaelméletek; Rapos Nóra: Az iskolai félelmek vizsgálata; Vámos Ágnes: Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra* 2003, 5, 69-119. o.

Niemi, Hannele: Aktív tanulás – avagy egy kíváncsú kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. Pedagógusképzés, 2005, 3, 87-116. o.

Sántha Kálmán: A hatékonyság kulcsa: reflektivitás. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2007, 1293-324. o.

Szivák Judit: A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, 487-513. o.

AZ ISKOLA VILÁGA ÉS VALÓSÁGA

A 3. TÉMAKÖR ÁTTEKINTÉSE, KAPCSOLÓDÓ SAJÁT TANULÁSI CÉLOK, ADEKVÁT TEVÉKENYSÉGEK


Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat helyszínéül szolgáló iskola világa – a megfigyelhető, megtapasztalható, tetten érhető valóság

Tapasztalatgyűjtés, annak szakszerű dokumentálása és feldolgozása a hallgatók által választott kutatási paradigma, módszer- és eszköztár alapján.

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat helyszínéül szolgáló iskola dokumentumai

Az adott iskola dokumentumaiból – pedagógiai program, helyi tanterv, SZMSZ, házirend, munkaközösségi programok, stb. – kibontható, azokban implicit módon megfogalmazott tanulás-felfogások, értékelés-felfogások, tanári és tanulói szerepek, valamint a hallgatók által választott témaadekvát kritériumok vizsgálata.

1.7. Feladat

1.7.1. Az alábbiakban szövegrészeket olvashatók „Az eredményes iskola” tárgyában készült kutatásról, melyet kiscsoportjukban a *mozaik technika*  segítségével dolgozhatnak fel.

Kiscsoportjukban beszéljék meg, hogy ki melyik szöveget tanulmányozza oly módon, hogy annak lényegiségével megismertesse a többieket is. A kiscsoport célja és feladata, hogy minden tagja megismerje mind a négy szövegrészlet tartalmát.

1.7.2.

A társai által „megtanított” szövegrészeket mindegyikéhez fogalmazzon meg legalább egy kérdést és egy reflexiót, melyek a további beszélgetésnek képezhetik alapját, és ötletet adhatnak a saját „iskola-kutatáshoz”.

1. szöveg

„Kutatásunk azt a kérdést állította a középpontjába, hogy mennyire fontos cél az iskolák számára, hogy eredményesek legyenek, hogy milyen eredményesség értelmezésekkel találkozunk a gyakorlatukban. (...) A kutatási koncepció kialakításakor munkahipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy »eredményesnek azt az iskolát tekintjük, ahol a tantestület azon dolgozik, hogy tanulóit minél nagyobb arányban megismerje, és szellemi, lelki és fizikai fejlődésüket lehetőségeikhez képest elősegítse«. Ez a meghatározás a tanulói (és minden egyes tanulói) igény holisztikus megközelítéséből indul ki, és az eredményes iskoláról mint a fejlesztésben együttműködő kollégák műhelyéről gondolkodik. (...)

Az intézményi eredményesség kvantitatív elemzése mellett az iskolák egy szűk körében »mélyfúrásokat« is kívántunk végezni, ezért terepmunkára is vállalkoztunk. (...) Míg az adatok nagy mennyiségét használó kvantitatív kutatás ok-okozati összefüggések, tendenciák feltárására, előzetes hipotézisek igazolására (vagy elvetésére) alkalmas, elméleti alapfeltevésekre épül és támaszkodik, a kvalitatív megközelítés az egyedi és sajátos

jelenségeket vizsgálja, a »hogyan történik?« megismerési szándékával. Olyan induktív kutatói megközelítésről van szó ez esetben, amely nem alkalmas általánosításra, inkább arra, hogy az egyedi megfigyelésekből hipotéziseket fogalmazzunk meg, amelyekből aztán kibonthatók az elméleti megállapítások. Kutatásunkban arra törekedtünk, hogy a kétféle megközelítés egymás mellett, egymástól tanulva építkezzen. (...)

Három (...) középiskolában folytattunk intenzív terepmunkát, amelyben változatos technikákat alkalmaztunk (osztálytermi, órai megfigyelések, fényképek készítése, elemzése, dokumentum- és interjúelemzések stb.). Az intenzív terepmunka segítségével azt próbáltuk meg feltárni, hogy „hogyan” működnek a vizsgált iskolák, s hogy az egyediségükben, mélységükben feltárt esetek, gondolkodás- és viselkedésmódok alapján hogyan kerülhetnek közelebb az iskolai eredményesség szövevényes összefüggéseinek leírásához.”

Forrás: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Az eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. Részlet az Előszóból.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=EredmenyesIskola>

2. szöveg

„Kutatásunkban két, tanulói összetételében, földrajzi elhelyezkedésében, képzési profiljában nagyon különböző középiskola egy-egy tanárával (az elemzésben »A« és »B« tanárként említjük őket) az eredményesség témakörében készült, félig strukturált interjú elemzésével arra kerestük a választ, hogy a tanári gondolkodásnak, szemléletmódnak és nyelvhasználatnak milyen jellegzetességei mutathatók ki a két interjúalanynál. Az elemzés egyik feltételezése az, hogy a kérdező által kevésbé irányított tanári beszédek a tanári munka olyan mélyrétegeire irányíthatják a figyelmet, amelyek megismerése új összefüggések keresésére ösztönözhetik a tanári eredményességet vizsgáló adatgyűjtéseket és kutatásokat. Másik feltételezésünk, hogy a »terepen«, az iskolai gyakorlatban dolgozó tanárok szakmai beszédmódja, tematikája jellegzetes eltéréseket mutathat az iskoláról, a tanári munkáról szóló kutatói szakmai nyelvezettől és tematikától. (...)

A két interjú alapján úgy tűnik, az eltérés a két tanár között nagyobb, mint »A« tanár és a „hivatalos» szakmai nyelv között. »A« tanár alapvetően azokat a témákat érinti, elemzi és értékeli, azokat a szakkifejezéseket használja, amelyek az írott szakmai sajtóból is követhetőek. Szövege – stiláris javításokkal – szaklapokban közölhető volna.

»B« tanár nyelvezete ettől az interjú nagy részében eltér. Az eltérések egyik forrása nyilván az iskolai környezet mássága, de feltehetőleg belejátszik »B« tanár eltérő pályaképe is: az, hogy „kívülről”, üzemi világból érkezett az iskolába, a pedagógiai szakmai nyelvezetet felnőttként, kiegészítő képzésben sajátította el. Mindamellet ez az idegenség csak nyomatékossítja azt, hogy vannak témák, érzések és indulatok, amelyek nem emelődnek be a szakmai diskurzusból. (...)

A tanári „hangok” elemzése arra figyelmeztet, hogy a szakmai diskurzustól nagyon távol eső tanári beszédek iránti érzéketlenség veszélyezteti az adott területen jelentkező szakmai problémák tudatosítását, és akadály lehet a megfelelő szakmai válaszok ösztönzésének is.”

Forrás: Nagy Mária: A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Az eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=EredmenyesIskola>

3. szöveg

„Az iskolaeredményesség-vizsgálat keretében készülő kvalitatív elemzések keretében egy nagyvárosi, igen jó hírű, »patinás« és kiemelkedő eredményeket felmutató iskola közelebbi vizsgálatára vállalkoztunk. (...)

Alkalmazott módszereink között három bírt meghatározó jelentőséggel: a dokumentumelemzés, az interjúk készítése és elemzése, valamint az óramegfigyelések. Az első az iskola saját dokumentumainak, pedagógiai programjának, honlapjának a vizsgálat szempontjai szerinti elemzését jelentette. Az interjúk készítése során arra törekedtünk, hogy képet kapjunk az iskola működéséről, eredményességéről és az ezt befolyásoló tényezőkről az iskola életében meghatározó szereplők nézőpontjából, s hogy ezeket egymással is összevethessük az ún. trianguláció³⁵ módszerével. (...)

A tanórai folyamatokról, tanítási módszerekről és pedagógiai kultúráról óramegfigyelések segítségével gyűjtöttünk tapasztalatokat. A két kiválasztott osztályban összesen 27 órát figyeltünk meg, megadott szempontok alapján megfigyelési jegyzőkönyvet készítve róluk; egy óráról jellemzően több jegyzőkönyv is készült. (...)

Megfigyelési szempontjaink voltak az óravezetésen belül az időgazdálkodás, tanórán belüli tanításszervezés, az önálló tanulás, eszközhasználat, a tanári értékelés és fegyelmezés, valamint az osztály és néhány kiválasztott tanuló megfigyelésének segítségével a tanulói viselkedés. A feldolgozás során a leggyakrabban a teljes órai jegyzőkönyvet alkalmaztuk: az óravezetésről ezek, valamint a tanári értékelést és fegyelmezési eljárásokat rögzítő eszközök láttak el a leginkább használható információkkal.”

Forrás: Imre Anna: Ahol az eredményesség kódolva van: a Nagyvárosi Gyakorló Gimnázium. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Az eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=EredmenyesIskola>

4. szöveg

„Négyfős kutatócsoportunk részletes interjúkat készített négy tanárral, az iskola igazgatójával és pszichológusával (aki az utóbbi évig a gyermekvédelmi feladatokat is ellátta), valamint két fókuszcsoporthoz interjúkat különböző osztályokba járó gyerekekkel. Két hónapon keresztül vettünk részt rendszeresen tanítási órákon, különböző megfigyelési eszközökkel rögzítve tapasztalatainkat, és a tantestület együttműködésének köszönhetően alkalmunk nyílt informális módon is bepillantani a tanárok (és a tanárik) „hétköznapijaiba”, informális beszélgetéseket folytatni az iskola számos dolgozójával. (...)

A főbb csomópontokat előrebocsátva, a bemutatott kötelező felvételi középiskola különösen a szakiskolai osztályokban mérhető alacsony eredményességének hátterében elsősorban a következő okokat lehet kimutatni:

- Hiányzik az iskola működését meghatározó átgondolt és a tanári közösség számára világos, konszenzuson alapuló célrendszer. Ez a dokumentumokban és az interjúkban megtalálható deklarált szándék ellenére is több ponton tetten érhető. (...)

³⁵ A kvalitatív kutatások egyik módszertani eszköze, amely a különböző adatok és nézőpontok folyamatos egymásnak való megfélemltetésén keresztül tárja fel vizsgálati tárgyát.

- Úgy látjuk, hogy a célok előbb említett tisztázatlanságából, a divergens célképzetektől és az alacsony társadalmi státus riasztó tüneteinek koncentrált jelenlétéből következően igen gyenge az iskolaethosz. Alig találtuk az iskolához mint közösséghez tartozás tudatának, büszkeségének nyomát, jellemző, hogy burkoltan vagy nyíltan inkább egyfajta kényszerhelyzetnek tekintik az érintettek az iskolát.
- Ilyen körülmények között kevés az esélye annak, hogy a tanárok és diákok között valamiféle szövetségi, »bajtársias« léggör alakuljon ki. A kapcsolatot inkább a kölcsönös meg nem értés jellemzi, az iskola és a tanárok által képviselt értékek hatástalansága az egyik, és a társadalmi lecsúszással kapcsolatos kollektív pánik és elutasítás a másik oldalon.”

Forrás: Keller Magdolna: Az eredménytelenség mintázatai egy kötelező beiskolázású szakképző iskolában. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Az eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Eredmenyesiskola>

1.8. Feladat

1.8.1.

Kiscsoportjaikban készítsenek egy *elsődleges tervet* arra vonatkozóan, hogy az *iskolák világát és valóságát* milyen módszerekkel és vizsgálati eszközökkel lehetne feltárni.

Ha ilyen tartalmú ismereteik, tapasztalataik, vizsgálódásaik már vannak, osszák meg társaikkal!

1.8.2.

A kiscsoportok tervező munkájának eredményeit osszák meg a csoporttal!

ELŐKÉSZÍTŐ FELADAT A 2. TANULÁSI EGYSÉGHEZ

A 2. SZEMINÁRIUMI FOGLALKOZÁSRA

II. EGYÉNI FELADAT

Készítse el egyéni vizsgálati/kutatási tervét „Az iskola világa és valósága” témakörben! Végezze el a vizsgálatot, dolgozza fel és elemezze az adatokat!

A vizsgálat eredményét és dokumentációját hozza magával a **második szemináriumi foglalkozásra** közzététel és megbeszélés céljából!

A vizsgálat megtervezésekor és kiértékelésekor bármely Ön által választott vonatkozó szakirodalmat, kutatási eredményt felhasználhat!

„Visszalapozhat” A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus vonatkozó fejezetéhez is!

Tanulmányozhatja az alábbi könyvet is:

Falus Iván (szerk.): Miért jó egy alternatív iskola? Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata. Gondolat Kiadó, Budapest, 2006.

A könyv Gaskó Krisztina és Kertész Zsuzsa által írt „AKG-projekt – Egy komplex iskolakutatás módszertana” címet viselő fejezete (9-44. o.) kiindulópontokat, ötleteket adhat Önnek saját kutatási, vizsgálati szempontjainak, témáinak megválasztásához, az iskola világát, valóságát feltáró vizsgálati módszerek, eszközök (interjúk, kérdőívek, dokumentumelemzések, megfigyelések stb.) megtervezéséhez, az adatok, eredmények elemzéséhez, feldolgozásához.

Kálmán Orsolya és Szinovszki Bence által írt „Az értékelés szerepe és gyakorlata az AKG-ban a tanulást támogató értékelés perspektívájából” című fejezetben (156-201. o.) példát láthat arra, hogy a Pedagógiai Program dokumentumelemzése alapján miként tárható fel, strukturálható és jeleníthető meg az adott iskola értékelési rendszere (ld. a 166. oldal táblázata).

AZ ISKOLAI TANULÁS

A 4. TÉMAKÖR ÁTTEKINTÉSE, KAPCSOLÓDÓ SAJÁT TANULÁSI CÉLOK, ADEKVÁT TEVÉKENYSÉGEK

Saját tanulásfelfogás és tanulásfejlesztés a tanított tantárgy kontextusában

A tanított tantárgyakra vonatkozó tudás-, tanulás-konceptió és a tanulás fejlesztésének elvi kiindulópontjai; a differenciált tanulásfejlesztéshez tervezett és alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása; tanulási motivációk, stílusok, módszerek vizsgálata a tanulóknál, az eredmények hatása a saját tanári munkára; a hallgatók által választott, vállalt egyéb feladatok.


A tanári szerepkörben megélt tanulási folyamat dokumentálása és reflektálása

A tanításhoz/tanulássegítéshez kapcsolódó feladatok, munkaközösségi, osztályfőnöki feladatok, belső továbbképzések, értekezletek, fogadóórák, dokumentumok és szakirodalmak feldolgozása, kutató-fejlesztő tevékenység, stb.

1.9. Feladat

1.9.1.

Gondoljon vissza arra, hogy összefüggő egyéni szakmai gyakorlata során milyen tanulási/tanítási helyzetekben tevékenykedett (tanórán, osztályfőnöki órán, korrepetáláson, egyéni tanulásfejlesztésen, tanulószobán, tehetségfejlesztő programon vagy szakkörön stb.)!


Írjon esszét  egy Ön által *sikerosnek és eredményesnek* tartott tanulási/tanítási óráról vagy foglalkozásról!

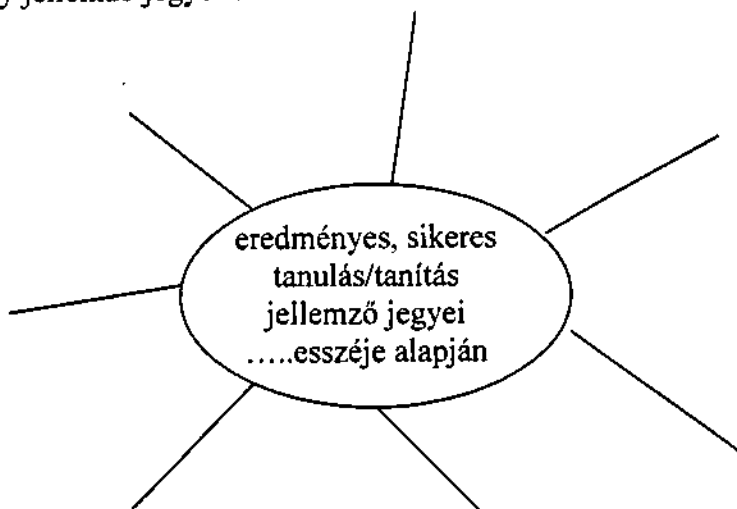
Mutassa be a tanulási/tanítási helyzet jellemzőit, és fejtse ki részletesen, miért tartja sikeresnek és eredményesnek az adott órát vagy foglalkozást!

1.9.2.

Alakítsanak párokat, és olvassák el egymás esszéit!

1.9.3.

Rögzítsék *pókhálóábrán*  azt, hogy partnerük esszéjéből az eredményes és sikeres tanulás/tanítás mely jellemző jegyei bonthatók ki!



1.9.4.

Az elkészült pókhálóábrákat mutassák be és vitassák meg, párban vagy csoportban beszéljék meg!

1.10. Feladat

1.10.1.

Az alábbi táblázat a „A hatékony tanítás alapelveinek rövid listáját” tartalmazza.

Mindenki válasszon legalább egy elemet a listából!

Gondolja át, mit tett annak érdekében, hogy a tanítás vonatkozó alapelve az Ön gyakorlatában hatékonyan működjön!

Hozzon példát/példákat saját tanítási órájáról/óráiról!

1.10.2.

Ossza meg tapasztalatait, eredményeit, a felmerült problémákat, és az alkalmazott megoldásokat kiscsoportja tagjaival!

A hatékony tanítás alapelveinek rövid listája

1. Támogató tanítási légkör	A diákok összetartó és gondoskodó tanulóközösségekben tanulnak a leghatékonyabban
2. Tanulási lehetőség	A diákok több anyagot képesek megtanulni, ha a rendelkezésre álló idő nagy részét a tananyaggal kapcsolatos tevékenységekre fordítjuk, és az osztály megszervezésének módja arra épül, hogy segítse őket ezeknek a tevékenységeknek az elvégzésében
3. Összehangolt tananyag	A tananyag minden összetevője egymással összehangolt, így átfogó, a tanítási célok elérését elősegítő programmá válik
4. A tanulás irányának meghatározása	A tanárok úgy készítik fel a diákokat a tanulásra, hogy bemutatva a tananyag felépítését, ismertetik az elérendő eredményeket, és jelzik, hogy ezek eléréséhez milyen tanulási módszerek használandók
5. Összefüggések feltárása	A hatékony tanulás és tudásmegőrzés elősegítése érdekében a tananyag kifejtése a tananyag felépítését és összefüggéseit kiemelve történik
6. Átgondolt eszmecsere	A tanárok a kérdéseket úgy tervezik meg, hogy azokkal a diákokat folyamatos, a lényeges gondolatokat körüljáró eszmecserere ösztönözzék
7. Gyakorlás és alkalmazás	A diákoknak elegendő lehetőséget kell biztosítani a tanultak gyakorlására és alkalmazására; fejlődésüket elősegítő visszajelzéseket kell kapniuk
8. A feladatok megoldásának elősegítése	A tanár minden olyan segítséget megad a diákoknak, ami ahhoz szükséges, hogy a tanulási tevékenységekbe hatékonyan kapcsolódhassanak be
9. Módszertanítás	A tanár modellálja és ismerteti a diákokkal a tanulási és önszabályozási módszereket

10. Együttműködő tanulás	A diákok gyakran sokkal hatékonyabban dolgoznak párokban vagy kiscsoportokban. Ez elősegítheti a tudásépítést és a készségfejlesztést
11. Célorientált értékelés	A tanár többfajta, formális és informális értékelési módszert egyaránt rendelkezésre bocsát/használ a célirányos fejlődés mértékének ellenőrzésére
12. Teljesítményelvárás	A tanár egyezteteti és számon kéri a tanulás eredményével kapcsolatos elvárásokat

Forrás: Brophy J. : Teaching (Educational Practices Series No. 1). Internatinal Bureau of Education, Geneva, 199. In: Thomas L. Good – Jere E. Brophy: Nyissunk be a tanterembe! 3. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008, 77. o. http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=4849

ELŐKÉSZÍTŐ FELADAT A 2. TANULÁSI EGYSÉGHEZ

A 2. SZEMINÁRIUMI FOGLALKOZÁSRA

III. EGYÉNI FELADAT

Végezze el az alábbi egyéni feladatokat „Az iskolai tanulás” témakörben!

A feladatok elvégzésének dokumentációját, az elkészített produktumokat hozza magával a **második szemináriumra közzététel és megbeszélés céljából!**

Hozzon olyan produktumokat, amelyek

- egyrészt a tanított tantárgyak kontextusában értelmezhető **saját tanulásfelfogásról és tanulásfejlesztésről** tudósítanak

(például a tanított tantárgyakra vonatkozó tudás-, tanulás-koncepció és a tanulás fejlesztésének elvi kiindulópontjai; a differenciált tanulásfejlesztéshez tervezett és alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása; tanulási motivációk, stílusok, módszerek vizsgálata a tanulóknál, az eredmények hatása a saját tanári munkára; a hallgatók által választott, vállalt egyéb feladatok);

- másrészt **tanári szerepkörében megélt tanulási folyamatának**, feladatmegoldásainak dokumentálását és reflektálását mutatják be

(a tanításhoz/tanulásegítéshez kapcsolódó feladatok, munkaközösségi, osztályfőnöki feladatok, belső továbbképzések, értekezletek, fogadóórák, dokumentumok és szakirodalmak feldolgozása, kutató-fejlesztő tevékenység, stb.)!

A produktumok megtervezésekor és elkészítésekor bármely Ön által választott vonatkozó szakirodalmat, kutatási eredményt felhasználhat!

„Visszalapozhat” A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus vonatkozó fejezetéhez is!

Tanulmányozhatja (vagy újraolvashatja) az alábbi könyveket is:

Balogh László: Tanulási stratégiák és stílusok. A fejlesztés pszichológiai alapjai. KLTE, Debrecen, 1993.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. Pécsi Tudományegyetem BTK Tanárképző Intézet. Pécs, 2003. „Kooperatív tanulás a diákok tapasztalatainak tükrében” című fejezet, 123-188. o.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE, Pécs, 2007. „Reflexiók a kurzusról, a saját tanulási folyamatról” című fejezet, 163-178. o.

Gaskó Krisztina – Hajdú Erzsébet – Kálmán Orsolya – Lukács István – Nahalka István – Petriné Feyér Judit: A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet. Hatékony tanulás. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006.

<http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>

Thomas L. Good – Jere E. Brophy: Nyissunk be a tanterembe! 3. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008. „A teljesítmény értékelése” című, 11. fejezet, 49-79. o.

http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=4849

- Kimmel Magdolna: A reflektív gyakorlat gyökerei. *Pedagógusképzés*, 2002, 3, 120-123.
- Kimmel Magdolna: A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 2006, 3-4, 35-49.
- Kozéki Béla – Entwist N. J.: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 1986. 2. sz.
- Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. *Miért tanulunk jól vagy rosszul: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.*
- Sántha Kálmán: A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 2004, 2, 27-44. o.
- Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése. *Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.*
- Szitó Imre: A tanulási stratégiák fejlesztése. *ELTE, Budapest, 1987.*

TERVEZŐMUNKA A GYAKORLATBAN

AZ 5. TÉMAKÖR ÁTTEKINTÉSE, KAPCSOLÓDÓ SAJÁT TANULÁSI CÉLOK, ADEKVÁT TEVÉKENYSÉGEK

Az iskolai munkatervek készítését megelőző/megalapozó tervezési, döntési folyamatok megismerése és elemzése

Intézményi, munkaközösségi, vezetői, diák-önkormányzati, osztályfőnöki, tanári, tanulói tervek, és azok elkészítését megelőző tervezőmunka feltárása dokumentumelemzéssel, interjúkkal, esettanulmányok készítésével.

Tanári tervezőmunka a gyakorlatban

A tanulás/tanítás és a saját tanári tanulás/fejlődés tervezése, kutatási-fejlesztési tervek, egyéni fejlesztési programok tervezése, projektek tervezése, tervezőmunka tanári munkacsoportokban, stb. és mindezek dokumentálása.

1.11. Feladat

1.11.1.

Válasszon ki egyet az alábbi befejezetlen mondatokból:

Amikor a tématervet készítettem...

Amikor a tanórát tervezem...

Amikor a diákokkal közösen projekttervet készítettünk...

Amikor a tanulóval egyéni tanulási tervet készítettünk...

Amikor X.Y. számára egyéni fejlesztési tervet állítottam össze....

Amikor X. csoport számára tehetség gondozó programot terveztem....

Amikor Y. csoport számára felzárkóztató programot terveztem...

1.11.2.

A megkezdett mondatot folytatva, újabbakkal kiegészítve, rögzítse a tanulás tervezéséhez kapcsolódó azon kiindulópontjait, szempontjait és tapasztalatait, amelyek az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat tervezési feladataihoz kötődnek!

1.11.3.

Beszélgék meg egymással leírt gondolataikat kiscsoportjaikban!

Készítsenek poszterre listát arról, mit tartottak/tartanak fontosnak figyelembe venni a tervezés során!

1.11.4.

Az egyes posztereket vessék össze és vitassák meg egymással!

ELŐKÉSZÍTŐ FELADAT A 3. TANULÁSI EGYSÉGHEZ

A 3. SZEMINÁRIUMI FOGLALKOZÁSRA

IV. EGYÉNI FELADAT

Végezze el az alábbi egyéni feladatokat a „Tervezőmunka a gyakorlatban” témakörben!

A feladat elvégzésének dokumentációját, az elkészített produktumokat hozza magával a **harmadik szemináriumra közzététel és megbeszélés céljából!**

Hozzon olyan produktumokat, amelyek

- az iskolai munkatervek készítését megelőző/megalapozó tervezési, döntési folyamatok megismerését és elemzését mutatják be;

(például intézményi, munkaközösségi, vezetői, diák-önkormányzati, osztályfőnöki, tanári, tanulói tervek, és azok elkészítését megelőző tervezőmunka feltárása dokumentumelemzéssel, interjúkkal, esettanulmányok készítésével)

- vagy a saját tanári tervezőmunkáját dokumentálják

(például a tanulás/tanítás és a saját tanári tanulás/fejlődés tervezése, kutatási-fejlesztési tervek, egyéni fejlesztési programok tervezése, projektek tervezése, tervezőmunka tanári munkacsoportokban, stb. és mindezek dokumentálása!)

A produktumok megtervezésekor és elkészítésekor bármely Ön által választott vonatkozó szakirodalmat, kutatási eredményt felhasználhat!

„Visszalapozhat” A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus vonatkozó fejezetéhez is!

Tanulmányozhatja (vagy újraolvashatja) az alábbi könyveket is:

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése II. kötet. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.

Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE, Pécs-Budapest, 2007.

Diane Heacox: Differenciálás a tanításban, tanulásban. In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.): Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény, 2. kötet. Az adaptív iskola. Alternatív tervezési lehetőségek fejezet, 135-172. o.

Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999. „Tervezés” című fejezet, 49-62. o.

ÉRTÉKELÉS A GYAKORLATBAN

A 6. TÉMAKÖR ÁTTEKINTÉSE, KAPCSOLÓDÓ SAJÁT TANULÁSI CÉLOK, ADEKVÁT TEVÉKENYSÉGEK

Értékelés/önértékelés a tanított tantárgy(ak) kontextusában

A tanított tantárgy(ak)ra vonatkozó értékelés-koncepció, a tanári és tanulói (ön)értékelés fejlesztésének elvi kiindulópontjai; az (ön)értékelésben tervezett és alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása; a tanulói teljesítmények, eredmények elemzése, hatásuk a saját tanári munkára; a hallgatók által választott, vállalt egyéb feladatok.

Megtartott tanórák – értékelési kritériumok szerinti – (ön)értékelése

1.12. Feladat

1.12.1.

Válasszon ki egyet az alábbi befejezetlen mondatokból:

Amikor a témakörhöz kapcsolódó értékelést gondolom át...

Amikor a tanórai értékelést tervezem...

Amikor a diákokkal közösen gondoljuk át a projekt értékelését...

Amikor az egyéni tanulási tervhez kapcsolódó értékelést gondoljuk át...

Amikor X.Y. egyéni fejlesztési tervéhez állítom össze az értékelés programját...

Amikor X. csoport számára tervezett tehetséggondozó program értékelési rendszerét alakítom ki...

Amikor Y. csoport számára tervezett felzárkóztató program értékelési rendszerét alakítom ki...

1.12.2.

A megkezdett mondatot folytatva, újabbakkal kiegészítve, rögzítse a tanulás értékeléséhez kapcsolódó azon kiindulópontjait, szempontjait és tapasztalatait, amelyek az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat értékelési feladataihoz kötődnek!

1.12.3.

Beszélgék meg egymással leírt gondolataikat kiscsoportjaikban! Készítsenek poszterre listát arról, mit tartottak/tartanak fontosnak figyelembe venni az értékelés során!

1.12.4.

Az egyes posztereket vessék össze és vitassák meg egymással!

1.13. Feladat

Összefüggő egyéni gyakorlata során a látott/megtartott órákat bizonyára többféle szempontsor szerint elemezték már.

Kipróbálhatja – és tovább bővítheti – az alábbi értékelési szempontsort is.

Lehetséges szempontok a látott (a megtartott) órák értékeléséhez (önértékeléséhez), a tanár tevékenységének elemzéséhez

Milyen mértékben járult hozzá a tanár az aktív, interaktív, reflektív tanulás ösztönzéséhez, feltételeinek megteremtéséhez, a kritikai gondolkodás mozgósításához, fejlesztéséhez?			
A tanár...	igen	részben	nem
elősegítette a diákok folyamatos részvételét			
lehetőséget teremtett a diákok aktív tanulásához			
segített abban, hogy a diákok személyes kötődést találjanak a tanult anyaghoz			
hosszantartó érdeklődést keltett fel			
mozgósította, ösztönözte az önálló gondolatokat			
kérdései a magasabb szintű gondolkodást stimulálták			
elősegítette azt, hogy a diákok pontosan lássák a tanulás célját			
elősegítette azt, hogy a diákok megtervezzék saját tanulásukat			
elősegítette azt, hogy a diákok tevékenyen részt vegyenek a cél megvalósításának folyamatában			
lehetővé tette azt, hogy a különböző nézőpontok felszínre kerüljenek			
lehetővé tette azt, hogy a diákok a saját tanulási folyamatuk tudatosításában szerezzenek tapasztalatokat			
ösztönözte, bátorította a diákok kezdeményezéseit			
lehetővé tette, hogy a diákok egymástól tanuljanak			
teret adott a vitának			
fejlesztette a vitakultúrát			
bátorította az egyéni állásfoglalást, érvelést			
fejlesztette az egyéni állásfoglalás, érvelés megkomponáltságát, tudatosságát			
lehetővé tette, segítette azt, hogy a diákok nyomon kövessék saját tanulási folyamatukat			
lehetővé tette, hogy a diákok részt vegyenek saját tanulási folyamatuk értékelésében			
nyomon követte a diákok tanulását, tanulási, értelmezési problémáit			
a tanulóktól illetve a tanulásról kapott visszajelzések birtokában alakította tanulássegítési stratégiáit (módszereit, eljárásait)			

Lehetséges szempontok a látott (a megtartott) órák értékeléséhez (önértékeléséhez), a diák(ok) tevékenységének, viselkedésének elemzéséhez

Milyen mértékben látható a diákok aktív, interaktív, reflektív tanulása, milyen mértékben érhető tetten kritikai gondolkodása?			
A diákok...	igen	részben	nem
kíváncsiak voltak, érdeklődtek, tudakozódtak			
egyéni ötletekkel álltak elő			
jelezték problémáikat			
kérdéseket fogalmaztak meg			
„mi lenne ha ...” típusú kérdéseket fogalmaztak meg			
szisztematikusan keresték a válaszokat			
egyéni véleményt alkottak			
ésszerűen, érvekkel alátámasztottan védték saját álláspontjukat			
mások véleményét figyelemmel kísérték			
vizsgálták az érvek logikáját			
álláspontjuk megfontolt megváltoztatására voltak képesek			
alternatívákat vázoltak fel			
kutatták az okokat és a következményeket			
közlekedni tudtak a különböző kódok között (például táblázatok számadatait nyelvi kódokba formálták, miközben gondolkodási műveleteket aktivizáltak)			
tervezési döntések részesei voltak			
a tananyaghoz személyes kötődést találtak			
számba vették, megvizsgálták a témához kapcsolódó előzetes tudásukat			
önálló gondolatokat fogalmaztak meg			
készek és képesek voltak az egymástól való tanulásra			
tanulással kapcsolatos kérdéseket fogalmaztak meg			
tanulással kapcsolatos célokat fogalmaztak meg			
pontosan látták tanulásuk céljait			
pontosan átlátták a (kapott vagy vállalt) feladatok célját, tartalmát, értelmét			
saját tanulási folyamatukat nyomon követték			
a tanulás folyamán kiegészítették, módosították, újrastrukturálták tudásukat			
részt vettek saját tanulási folyamatuk értékelésében			

Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. PTE. Pécs – Budapest, 2002, 294-295. o.

ELŐKÉSZÍTŐ FELADAT A 3. TANULÁSI EGYSÉGHEZ A 3. SZEMINÁRIUMI FOGLALKOZÁSRA

V. EGYÉNI FELADAT

Végezze el az alábbi egyéni feladatokat „Értékelés a gyakorlatban” témakörben!

A feladatok elvégzésének dokumentációját, az elkészített produktumokat hozza magával a **harmadik szemináriumra közzététel és megbeszélés céljából!**

Hozzon olyan **produktumokat**, amelyek

- a **tanított tantárgy(ak) kontextusában** mutatják be az értékelés/önértékelés tartalmait
(például a tanított tantárgyakra vonatkozó értékelés-koncepció, a tanári és tanulói (ön)értékelés fejlesztésének elvi kiindulópontjai; az (ön)értékelésben tervezett és alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása; a tanulói teljesítmények, eredmények elemzése, hatásuk a saját tanári munkára; a hallgatók által választott, vállalt egyéb feladatok);
- **vagy a megtartott tanórák – értékelési kritériumok szerinti – (ön)értékelését** dokumentálják!

A produktumok megtervezésekor és elkészítésekor bármely Ön által választott vonatkozó szakirodalmat, kutatási eredményt felhasználhat!

„Visszalapozhat” A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus vonatkozó fejezetéhez is!

Tanulmányozhatja (vagy újraolvashatja) az alábbi könyveket is:

Thomas L. Good – Jere E. Brophy: Nyissunk be a tanterembe! 3. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008. „A teljesítmény értékelése” című, 12. fejezet, 81-122. o.

http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=4849

Kálmán Orsolya – Szinovszki Bence: Az értékelés szerepe és gyakorlata az AKG-ban – a tanulást támogató értékelés perspektívájából. In: Falus Iván (szerk.): Miért jó egy alternatív iskola? Gondolat Kiadó, Budapest, 2006, 156-201. o.

Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999. „Áttekintés” című fejezet, 155-170. o.

A KURZUS ZÁRÁSÁNAK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK MEGTERVEZÉSE (7. TÉMAKÖR)

A tanári tevékenység (ön)értékelése

Az egyéni összefüggő iskolai gyakorlat – tanulás tervezésére és értékelésére fókuszáló – eredményeinek elemző, önreflektív bemutatása 10 perces PowerPoint-os prezentációval.

1.13. Feladat

1.13.1.

Tanulmányai során bizonyára többször volt alkalmuk PowerPoint-os előadás, prezentáció tartására.

Kiscsoportjaikban készítsenek listát arról, hogy milyen kritériumoknak kell megfelelni egy jó PowerPoint-os előadásnak, prezentációnak!

1.13.1.

Az egyes listákat vessék össze, vitassák meg, és konszenzusos megoldással állítsák össze az egyéni összefüggő iskolai gyakorlat – tanulás tervezésére és értékelésére fókuszáló – eredményeinek elemző, önreflektív bemutatása céljából készítendő 10 perces PowerPoint-os prezentáció elkészítési és értékelési kritériumait!

ELŐKÉSZÍTŐ FELADAT A 3. TANULÁSI EGYSÉGHEZ A 3. SZEMINÁRIUMI FOGLALKOZÁSRA

VI. EGYÉNI FELADAT

Készítse el 10 perces PowerPoint-os bemutatóját, és hozza magával a **harmadik szemináriumra** közzététel és megbeszélés céljából!

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE II.

2. TANULÁSI EGYSÉG

A 2-4. TÉMAKÖRÖKHÖZ KAPCSOLÓDÓ EGYÉNI HALLGATÓI AKTIVITÁSOK, ELVÉGZETT ÉS DOKUMENTÁLT TEVÉKENYSÉGEK EREDMÉNYEINEK KÖZZÉTÉTELE, MEGBESZÉLÉSE

CÉLOK

Olyan tanulási környezet teremtése és fenntartása, amely lehetőséget ad a 2-4. témakörökhöz kapcsolódó egyéni feladatmegoldások eredményeinek közzétételére és megvitatására, az őszinte konstruktív kritikai észrevételek kinyilvánítására és megbeszélésére, a nyílt szakmai kommunikációra és kooperációra.

A 2. tanulási egység témakörei

A 2-4. témakörhöz kapcsolódó egyéni feladatok megbeszélése, az elkészített produktumok közzététele:

a tanári professzió, saját szakmaiság a gyakorlatban (2. témakör)

az iskola világa és valósága (3. témakör)

az iskolai tanulás (4. témakör)

A TANÁRI PROFESSZIÓ, SAJÁT SZAKMAISÁG A GYAKORLATBAN TÉMAKÖRHÖZ KAPCSOLÓDÓ EGYÉNI FELADATMEGOLDÁS KÖZZÉTÉTELE

2.1. Feladat

2.1.1. Tekintsük át a 2. témakörhöz kapcsolódó I. Egyéni feladat leírását!

I. EGYÉNI FELADAT

Készítse el egyéni vizsgálati/kutatási tervét „**A tanári professzió, szakmaiság a gyakorlatban**” témakörben! Végezze el a vizsgálatot, dolgozza fel és elemezze az adatokat!

A vizsgálat eredményét és dokumentációját hozza magával a **második szemináriumi foglalkozásra közzététel és megbeszélés céljából!**

A vizsgálat megtervezésekor és kiértékelésekor bármely Ön által választott vonatkozó szakirodalmat, kutatási eredményt felhasználhat!

„Visszalapozhat” A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus vonatkozó fejezetéhez is!

Tanulmányozhatja az alábbi kötetet is, amelynek Mellékletében vizsgálati eszközöket talál (tanári, tanulói, szülői kérdőívek, interjúk):

Falus Iván (szerk.): **Miért jó egy alternatív iskola? Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata.** Gondolat Kiadó, Budapest, 2006.

Tanulmányozhatja (vagy újraolvashatja) az alábbi forrásokat is:

Berliner, David, C.: **Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik**

- dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 2005, 2, 71-92. o.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
- Mátóné Szabó Csilla: *A pályakezdő pedagógus*. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2007, 125-146. o.
- Nahalka István – Kotschy Beáta – Lénárd Sándor – Szivák Judit – Golnhofer Erzsébet – Réthy Endréné – Petriné Feyér Judit – Falus Iván – Vámos Ágnes: *A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása (Egy felmérés tanulságai)*. *Iskolakultúra*, 1999, 9, 36-75. o.
- Nahalka István: *A nevelési nézetek kutatása*; Lénárd Sándor: *Naiv nevelési nézetek*; Petriné Feyér Judit: *Nézetek a nevelési módszerekről*; Szivák Judit: *Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei*; Réthy Endréné: *Gyermeki énkép – szülői gyermekkép*; Golnhofer Erzsébet: *Tanulóképek és iskolaelméletek*; Rapos Nóra: *Az iskolai félelmek vizsgálata*; Vámos Ágnes: *Tanárkép, tanárfogalom a családban*. *Iskolakultúra* 2003, 5, 69-119. o.
- Niemi, Hannele: *Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban*. *Pedagógusképzés*, 2005, 3, 87-116. o.
- Sántha Kálmán: *A hatékonyság kulcsa: reflektivitás*. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2007, 1293-324. o.
- Szivák Judit: *A kezdő pedagógus*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, 487-513. o.

2.1.2.

Feladatmegoldásának eredményét mutassa be a csoportnak! Adjon tájékoztatást arról is, hogy mely szakirodalmi források segítették munkáját!

Válaszoljon csoporttársai és a kurzusvezető oktató kérdéseire, szakmai érvekkel alátámasztva reagáljon észrevételeikre, megjegyzéseikre!

AZ ISKOLA VILÁGA ÉS VALÓSÁGA TÉMAKÖRHOZ KAPCSOLÓDÓ EGYÉNI FELADATMEGOLDÁS KÖZZÉTÉTELE

2.2. Feladat

2.2.1. Tekintsük át a 3. témakörhöz kapcsolódó II. Egyéni feladat leírását!

II. EGYÉNI FELADAT

Készítse el egyéni vizsgálati/kutatási tervét „Az iskola világa és valósága” témakörben! Végezze el a vizsgálatot, dolgozza fel és elemezze az adatokat!

A vizsgálat eredményét és dokumentációját hozza magával a **második szemináriumi foglalkozásra** közzététel és megbeszélés céljából!

A vizsgálat megtervezésekor és kiértékelésekor bármely Ön által választott vonatkozó szakirodalmat, kutatási eredményt felhasználhat!

„Visszalapozhat” A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus vonatkozó fejezetéhez is!

Tanulmányozhatja az alábbi könyvet is:

Falus Iván (szerk.): Miért jó egy alternatív iskola? Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata. Gondolat Kiadó, Budapest, 2006.

A könyv Gaskó Krisztina és Kertész Zsuzsa által írt „AKG-projekt – Egy komplex iskolakutatás módszertana” címet viselő fejezete (9-44. o.) kiindulópontokat, ötleteket adhat Önnek saját kutatási, vizsgálati szempontjainak, témáinak megválasztásához, az iskola világát, valóságát feltáró vizsgálati módszerek, eszközök (interjúk, kérdőívek, dokumentumelemzések, megfigyelések stb.) megtervezéséhez, az adatok, eredmények elemzéséhez, feldolgozásához.

Kálmán Orsolya és Szinovszki Bence által írt „Az értékelés szerepe és gyakorlata az AKG-ban a tanulást támogató értékelés perspektívájából” című fejezetben (156-201. o.) példát láthat arra, hogy a Pedagógiai Program dokumentumelemzése alapján miként tárható fel, strukturálható és jeleníthető meg az adott iskola értékelési rendszere (ld. a 166. oldal táblázata).

2.2.2.

Feladatmegoldásának eredményét mutassa be a csoportnak! Adjon tájékoztatást arról is, hogy mely szakirodalmi források segítették munkáját!

Válaszoljon csoporttársai és a kurzusvezető oktató kérdéseire, szakmai érvekkel alátámasztva reagáljon észrevételeikre, megjegyzéseikre!

AZ ISKOLAI TANULÁS TÉMAKÖRHÖZ KAPCSOLÓDÓ EGYÉNI FELADATMEGOLDÁS KÖZZÉTÉTELE

2.3. Feladat

2.3.1. Tekintsük át a 4. témakörhöz kapcsolódó III. Egyéni feladat leírását!

III. EGYÉNI FELADAT

Végezze el az alábbi egyéni feladatokat „Az iskolai tanulás” témakörben!

A feladatok elvégzésének dokumentációját, az elkészített produktumokat hozza magával a **második szemináriumra közzététel és megbeszélés céljából!**

Hozzon olyan **produktumokat**, amelyek

- egyrészt a tanított tantárgyak kontextusában értelmezhető **saját tanulásfelfogásról és tanulásfejlesztésről** tudósítanak

(például a tanított tantárgyakra vonatkozó tudás-, tanulás-konceptió és a tanulás fejlesztésének elvi kiindulópontjai; a differenciált tanulásfejlesztéshez tervezett és alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása; tanulási motivációk, stílusok, módszerek vizsgálata a tanulóknál, az eredmények hatása a saját tanári munkára; a hallgatók által választott, vállalt egyéb feladatok);

- másrészt **tanári szerepkörében megélt tanulási folyamatának, feladatmegoldásainak** dokumentálását és reflektálását mutatják be

(a tanításhoz/tanulássegítéshez kapcsolódó feladatok, munkaközösségi, osztályfőnöki feladatok, belső továbbképzések, értekezletek, fogadóórák, dokumentumok és szakirodalmak feldolgozása, kutató-fejlesztő tevékenység, stb.)!

A produktumok megtervezésekor és elkészítésekor bármely Ön által választott vonatkozó szakirodalmat, kutatási eredményt felhasználhat!

„Visszalapozhat” A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus vonatkozó fejezetéhez is!

Tanulmányozhatja (vagy újraolvashatja) az alábbi könyveket is:

Balogh László: Tanulási stratégiák és stílusok. A fejlesztés pszichológiai alapjai. KLTE, Debrecen, 1993.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. Pécsi Tudományegyetem BTK Tanárképző Intézet. Pécs, 2003. „Kooperatív tanulás a diákok tapasztalatainak tükrében” című fejezet, 123-188. o.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE, Pécs, 2007. „Reflexiók a kurzusról, a saját tanulási folyamatról” című fejezet, 163-178. o.

Gaskó Krisztina – Hajdú Erzsébet – Kálmán Orsolya – Lukács István – Nahalka István – Petriné Feyér Judit: A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet. Hatékony

tanulás. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006.

<http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>

Kimmel Magdolna: A reflektív gyakorlat gyökerei. Pedagógusképzés, 2002, 3, 120-123.

Kimmel Magdolna: A tanári reflexió korlátai. Pedagógusképzés, 2006, 3-4, 35-49.

Kozéki Béla – Entwist N. J.: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. Pszichológia, 1986. 2. sz.

Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

Sántha Kálmán: A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. Pedagógusképzés, 2004, 2, 27-44. o.

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.

Szító Imre: A tanulási stratégiák fejlesztése. ELTE, Budapest, 1987.

2.3.2.

Feladatmegoldásának eredményét mutassa be a csoportnak! Adjon tájékoztatást arról is, hogy mely szakirodalmi források segítették munkáját!

Válaszoljon csoporttársai és a kurzusvezető oktató kérdéseire, szakmai érvekkel alátámasztva reagáljon észrevételeikre, megjegyzéseikre!

A TANULÁS TERVEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE II.

3. TANULÁSI EGYSÉG

AZ 5-7. TÉMAKÖRÖKHÖZ KAPCSOLÓDÓ EGYÉNI HALLGATÓI AKTIVITÁSOK, ELVÉGZETT ÉS DOKUMENTÁLT TEVÉKENYSÉGEK EREDMÉNYEINEK KÖZZÉTÉTELE, MEGBESZÉLÉSE

CÉLOK

Olyan tanulási környezet teremtése és fenntartása, amely lehetőséget ad a 5-7. témakörökhöz kapcsolódó egyéni feladatmegoldások eredményeinek közzétételére és megvitatására, az őszinte konstruktív kritikai észrevételek kinyilvánítására és megbeszélésére, a nyílt szakmai kommunikációra és kooperációra.

A 3. tanulási egység témakörei

Az 5-7. témakörökhöz kapcsolódó egyéni feladatok megbeszélése, az elkészített produktumok közzététele:

tervezőmunka a gyakorlatban (5. témakör)

értékelés a gyakorlatban (6. témakör)

A kurzus zárása és értékelése (7. témakör)

TERVEZŐMUNKA A GYAKORLATBAN TÉMAKÖRHOZ KAPCSOLÓDÓ EGYÉNI FELADATMEGOLDÁS KÖZZÉTÉTELE

3.1. Feladat

3.1.1. Tekintsük át az 5. témakörhöz kapcsolódó IV. Egyéni feladat leírását!

IV. EGYÉNI FELADAT

Végezze el az alábbi egyéni feladatokat a „Tervezőmunka a gyakorlatban” témakörben!

A feladat elvégzésének dokumentációját, az elkészített produktumokat hozza magával a **harmadik szemináriumra közzététel és megbeszélés céljából!**

Hozzon olyan produktumokat, amelyek

- **az iskolai munkatervek készítését megelőző/megalapozó tervezési, döntési folyamatok megismerését és elemzését mutatják be;**

(például intézményi, munkaközösségi, vezetői, diák-önkormányzati, osztályfőnöki, tanári, tanulói tervek, és azok elkészítését megelőző tervezőmunka feltárása dokumentumelemzéssel, interjúkkal, esettanulmányok készítésével)

- **vagy a saját tanári tervezőmunkáját dokumentálják**

(például a tanulás/tanítás és a saját tanári tanulás/fejlődés tervezése, kutatási-fejlesztési tervek, egyéni fejlesztési programok tervezése, projektek tervezése, tervezőmunka tanári munkacsoportokban, stb. és mindezek dokumentálása!)

A produktumok megtervezésekor és elkészítésekor bármely Ön által választott vonatkozó

szakirodalmat, kutatási eredményt felhasználhat!

„Visszalapozhat” A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus vonatkozó fejezetéhez is!

Tanulmányozhatja (vagy újraolvashatja) az alábbi könyveket is:

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.): A kritikai gondolkodás fejlesztése II. kötet. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. PTE, Pécs-Budapest, 2002.

Diane Heacox: Differenciálás a tanításban, tanulásban. In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.): Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény, 2. kötet. Az adaptív iskola. Alternatív tervezési lehetőségek fejezet, 135-172. o.

Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999. „Tervezés” című fejezet, 49-62. o.

3.1.1.

Feladatmegoldásának eredményét mutassa be a csoportnak! Adjon tájékoztatást arról is, hogy mely szakirodalmi források segítettek munkáját!

Válaszoljon csoporttársai és a kurzusvezető oktató kérdéseire, szakmai érvekkel alátámasztva reagáljon észrevételeikre, megjegyzéseikre!

ÉRTÉKELÉS A GYAKORLATBAN TÉMAKÖRHÖZ KAPCSOLÓDÓ EGYÉNI FELADATMEGOLDÁS KÖZZÉTÉTELE

3.2. Feladat

3.2.1. Tekintsük át a 6. témakörhöz kapcsolódó V. Egyéni feladat leírását!

V. EGYÉNI FELADAT

Végezze el az alábbi egyéni feladatokat az „Értékelés a gyakorlatban” témakörben!

A feladatok elvégzésének dokumentációját, az elkészített produktumokat hozza magával a **harmadik szemináriumra közzététel és megbeszélés céljából!**

Hozzon olyan **produktumokat**, amelyek

- a **tanított tantárgy(ak) kontextusában** mutatják be az értékelés/önértékelés tartalmait

(például a tanított tantárgyakra vonatkozó értékelés-koncepció, a tanári és tanulói (ön)értékelés fejlesztésének elvi kiindulópontjai; az (ön)értékelésben tervezett és alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása; a tanulói teljesítmények, eredmények elemzése, hatásuk a saját tanári munkára; a hallgatók által választott, vállalt egyéb feladatok);

- **vagy a megtartott tanórák – értékelési kritériumok szerinti – (ön)értékelését** dokumentálják!

A produktumok megtervezésekor és elkészítésekor bármely Ön által választott vonatkozó szakirodalmat, kutatási eredményt felhasználhat!

„Visszalapozhat” A tanulás tervezése és értékelése I. kurzus vonatkozó fejezetéhez is!

Tanulmányozhatja (vagy újraolvashatja) az alábbi könyveket is:

Thomas L. Good – Jere E. Brophy: Nyissunk be a tanterembe! 3. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008. „A teljesítmény értékelése” című, 12. fejezet, 81-122. o.

http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=4849

Kálmán Orsolya – Szinovszki Bence: Az értékelés szerepe és gyakorlata az AKG-ban – a tanulást támogató értékelés perspektívájából. In: Falus Iván (szerk.): Miért jó egy alternatív iskola? Gondolat Kiadó, Budapest, 2006, 156-201. o.

Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999. „Áttekintés” című fejezet, 155-170. o.

3.2.2.

Feladatmegoldásának eredményét mutassa be a csoportnak! Adjon tájékoztatást arról is, hogy mely szakirodalmi források segítettek munkáját!

Válaszoljon csoporttársai és a kurzusvezető oktató kérdéseire, szakmai érvekkel alátámasztva reagáljon észrevételeikre, megjegyzéseikre!

A KURZUS ZÁRÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE TÉMAKÖRHÖZ KAPCSOLÓDÓ EGYÉNI FELADATMEGOLDÁS KÖZZÉTÉTELE

3.3. Feladat

3.3.1. Tekintsük át a 7. témakörhöz kapcsolódó VI. Egyéni feladat leírását!

VI. EGYÉNI FELADAT

Készítse el 10 perces PowerPoint-os bemutatóját, és hozza magával a **harmadik szemináriumra közzététel és megbeszélés céljából!**

3.3.2.

Feladatmegoldásának eredményét mutassa be a csoportnak!

Adjon tájékoztatást arról is, hogy mely szakirodalmi források segítették munkáját!

A PowerPoint-os bemutatót a kurzusvezető által felkért két hallgató értékeli a hallgatói csoport által összeállított kritériumok szerint (ld. 1.13. Feladat).

Válaszoljon csoporttársai és a kurzusvezető oktató kérdéseire, szakmai érvekkel alátámasztva reagáljon észrevételeikre, megjegyzéseikre!

A KURZUS ZÁRÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE

3.4. Feladat

3.4.1.

Tekintsenek vissza a kurzusra, készítsenek posztert kiscsoportonként az alábbi táblázat szempontjai szerint!

3.4.2.

Mutassák be egymásnak a posztereket! Vessék össze, beszéljék meg a tapasztalatokat!

I. Amit tanultunk és tapasztaltunk a kurzuson	II. Amihez megteremtettük a magunk jelentését, amit kipróbáltunk saját tanulásban és tanulássegítésben	III. Amilyen további lehetőségeket látunk, amilyen kérdőjelek, problémák felmerülnek bennünk

FÜGGELÉK

INTERAKTÍV ÉS REFLEKTÍV TANULÁSI TECHNIKÁK A KRITIKAI GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSÉRE³⁶

Akadémikus vita
Belső hangok
Egy témáról különböző szerepekben (RAFT)
Érvek kártyán
Fogalomtáblázat
Fürtábra (Jelentésháló)
(Pókhálóábra)
Gondolkodástérkép
Háromlépéses interjú
Három megy, egy marad
INSERT (Jelölés)
Irányított képalkotás
Írás saját magunk számára
Irodalmi körök
Írószeminárium
Jelentés írása különféle források alapján
Jellemtérkép
Jóslás
Kerekasztal – körforgó
(Tollak Középen, Letettük a garast)
Kérdezzük a szerzőt
Kettéosztott napló
Kibővített előadás
Kilépőkártya
Kockázás

³⁶ Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest, 2002, 314-374. o.

Konstruktív vita
Könyvismertetés
Levelezés irodalmi művekről
Mese- vagy történettáblázat
Mozaik (Jigsaw 'fűrész')
Olvasónapló
Összekevert sorrend
Ötlebörze
Ötsoros (Cinquain)
Reciprok tanítás
Rövid esszé
Sarkok
(Állj párba, Osztálykeveredés, Rövidített disputa)
Szakaszos szövegfeldolgozás
Találó kérdések
Tanári kalauz
Történetpiramis
T-táblázat
Tudom, Tudni akarom, Megtanulom
Utolsó szó joga
Vak kéz
Vándorló csoportok
Venn-diagram (Halmazábra)
Vitaháló

AKADÉMIKUS VITA

Tartalma, lényege

A vita olyan együttműködésen alapuló tanulási tevékenység, amely kialakítja a résztvevőkben a saját álláspont melletti érvelés, a mások álláspontjának figyelmes meghallgatása, a mérlegelés, az empátia képességét. Vita közben fejlődnek az együttműködési készségek, a konszenzusra való hajlam.

Az akadémikus vita eleven részvételre és körültekintő gondolkodásra ösztönzi a tanulókat egy ellentmondásos téma több szempontú vizsgálatában.

Az alkalmazás menete

Ismertessünk egy ellentmondásos témát az osztállyal, és fogalmazzunk meg egy eldöntendő (igen-nem, mellette-ellene) kérdést a témával kapcsolatban.

1. A tanulók négyes csoportokban dolgoznak. Minden csoporton belül az egyik pár támogató, a másik pár ellenző álláspontra helyezkedjék.
2. A kérdés megvitatása párokban. Minden pár az általa képviselt álláspont szerint listát készít az érvekről, illetve ellenérvekről (7-8 perc).
3. A pár egyik tagja egy másik hasonló pár egyik tagjával ül össze, tehát olyannal, aki szintén azonos feladaton dolgozott. Az új pár összeveti nézeteit/érveit (4-5 perc).
4. Az eredeti párok ismét összeülnek, összevetik jegyzeteiket, részletesebb listát állítanak össze az álláspontjukat erősítő érvek alapján (4-5 perc).
5. Az eredeti négyes megvitatja a kérdést. Mindkét oldal ismerteti meggyőződését, ezt vita követi (8-10 perc).
6. Mindkét oldal zárónyilatkozatot készít a vita lezárásaként, vagy konszenzusos álláspontot alakítanak ki a megelőző vita leghatásosabb érvei alapján.

Lehetséges variációként

- a tanulók valódi meggyőződésükről számolhatnak be társaiknak,
- tízperces kötetlen írásban nyilatkozhatnak arról, amit az adott kérdésről éppen gondolnak.

Tanács

Az eljárás a probléma, kérdés komplexitásától függően bármely szinten alkalmazható.

BELSŐ HANGOK

Tartalma, lényege

Drámapedagógiai eljárás, mely alkalmas arra, hogy narratív és drámai művek szereplőinek indítékait feltárjuk, a köztük lévő viszonyokat értelmezzük. A belső hangok játéka elmélyíti az olvasásélményt, személyessé teszi, segíti a szöveggel kialakítható párbeszédet, miközben emberismeretre, önismeretre tanít. Lényege, hogy miközben a tanulók olvassák a szöveget, bizonyos helyeken megállunk, és arra biztatjuk a diákokat, fogalmazzák meg a figura gondolatait, érzelmeit az adott pillanatban.

Menete

1. Keressünk a belső hangok technikájára alkalmas szöveget! Legyen a szereplők motivációi és kapcsolatai szempontjából lényeges részlet, amely gyors, rövid párbeszédtechnikára épül!
2. A fontosabb megszólalások végén jelöljük (például csillaggal) a megállást!
3. Néhány kérdéssel vagy rövid magyarázattal vezessük fel a problémát, és magyarázzuk el magát a technikát!
4. Egy diák kezdje el a hangos olvasást, és a jelölt helynél megállva szólaltassa meg a belső hangot! (Ha párbeszédet olvasunk, a figuráknak megfelelően kioszthatjuk a szerepeket is.)
5. Egy-egy megálláskor hallgassunk és beszéljünk meg több változatot is!
6. Kapcsoljuk a megbeszélteket a részlet műbeli előzményeihez és következményeihez is!

Tanács

Ha tehetjük, és a feltételek adottak, körbe is ülhetünk. Ekkor a két szereplőt (olvasót) középre ültetjük, és amikor megállítjuk a szöveget, a körben ülők bármelyike felállhat, és a szereplő mögé állva megfogalmazhatja a figura gondolatait.

Példa

(Katona József: Bánk bán, 1. szakasz: Ottó és Melinda jelenete után Melinda szemrehányást tesz a királynénak, majd egyetlen elsi.)

GERTRUDIS Ottó! Hát mi volt ez?*(Pl.: „*Mi ingerelte fel ezt a kis majmot?*”)

OTTÓ Kedves királyi néném!

GERTRUDIS Félre azzal!*(Pl.: „*Hagyjuk a hízelgést!*”)

OTTÓ Ő – ő –

GERTRUDIS Mit ő? Mi ingerelte oly nagyon fel őtet?

OTTÓ Szívem.

GERTRUDIS Szíved?

OTTÓ Az.

GERTRUDIS Ottó!*(Pl.: „*Mit műveltél?!*”)

OTTÓ Mi lelt?

GERTRUDIS Azt kérde bíborunk bemocskolója?!*(Pl.: „*Micsoda botrány, ha kitudódik, hogy Melinda visszautasította, nevetségessé válhatunk!*”)

OTTÓ Istenemre – !

GERTRUDIS Mit?

OTTÓ Tűrtesd magad –

GERTRUDIS Ki vagy te? És ki én? Az én anyám s hazám Meránia szült téged?
A nagy Berchtold vére így fajult el?*(Pl.: „*Micsoda pipogya alak!*”)

OTTÓ Egyszer minden utakat számomra készíted – azután pedig meggyalázol!

GERTRUDIS A célod nem; de módjaid útálhatom. (...)* (Pl.: „*Jól jönne nekem Melinda elcsábítása, de úgy, hogy ne essen folt az én becsületemen!*”)

OTTÓ No, jó! Tehát lemondok róla.

GERTRUDIS Lemondasz? S te tudhatnád azt tenni? Úgy lelkemre mondom, hát nem is szeretted!*(Pl.: „*Még a végén felhagy a próbálkozással, meg kell piszkálnom a hiúságát, hogy én is célt érhessek!*”)

EGY TÉMÁRÓL KÜLÖNBÖZŐ SZEREPEKBEN (RAFT eljárás)

Tartalma, lényege

Az eljárás angol szavak kezdőbetűiből áll: **R** (role) = szerep, **A** (audience) = hallgatóság, **F** (form) = forma, **T** (time) = idő.

Az eljárás lényege, hogy a tanulók különböző kommunikációs szerepekben és címzett(ek)nek írnak különféle témá(k)ról, különféle műfajú írásműveket. Ezzel a technikával az alkotó írást gyakorolhatják. Fontos, hogy a tanár olyan témát jelöljön ki, amely valóban érdekli a tanulókat, s valóságos állásfoglalásra készíti őket. Az írásbeli kommunikációban rejlő eszközöket csak akkor fogják megfelelően birtokolni a tanulók, ha a gyakorlás során valódi közönségnek, különféle célból és változatos kontextusban írhatnak.

Az eljárásban lényeges tényező az idő is. Legalább 15-20 perc legyen az írásra fordítható idő.

Az alkalmazás menete

1. A téma kijelölése:
a tanár kijelöl egy témát az egész osztálynak, ezt felírja a táblára.
2. Ötletbörze a szerepekről:
először a tanulók gondolják végig mindazon lehetséges személyeket, akikről feltételezhető, hogy írnak a témáról! Minden tanuló válasszon magának egy személyt, akinek a nevében írni fog! Így a csoporton belül sokféle szemszögéből vehetjük szemügyre a témát. (Alternatívaként elképzelhető, hogy az egész osztály ötletbörzét tart a fenti kérdésről, és ennek eredményeként négy-hat szerepet jelölnek ki, majd a tanulók négyes-hatos csoportokba szerveződve írnak.)
3. Ötletbörze a címzettekről:
minden tanuló képzelje el a címzettet, akinek az általuk választott személy írhat!
4. Ötletbörze a formáról:
minden tanuló gondolja végig, hogy milyen műfaja legyen a majdani írásműnek (levél, riport, tudósítás, feljegyzés, színdarab, stb.)! Gondolataikat fennhangon vitassák meg, hogy ezzel is segítsék egymás kreatív gondolkodását!
5. A tanár hagyjon időt az írásra!
6. A tanulók bemutatják munkájukat:
ez különböző formákban történhet:
 - felolvashatják kiscsoportokban,
 - felolvashatják az egész osztály előtt,
 - kitéűzhetik a faliújságra,
 - beadhatják, hogy megjelenjen az iskolaújságban.

Tanács

Fontos, hogy a téma aktuális, a tanulókat érdeklő legyen.

ÉRVEK KÁRTYÁN

Tartalma, lényege

A jelentésteremtés fázisában egy ellentmondásos téma vagy álláspont megvitatására alkalmas eljárás. Az ellentmondást egy szöveg vagy szövegrész tartalmazza, ebből kell a tanulóknak felismerni, kiemelni az álláspontjukat tartalmazó érveket.

Az alkalmazás menete

1. Ismertessünk valamely ellentmondásos témát az osztállyal, és tegyünk fel mellé egy eldöntendő kérdést!
2. Jelöljük ki az osztály két felét a két lehetséges álláspont képviselőjére!
3. Kijelöljük/kiadjuk a tanulóknak a kérdés szempontjából releváns irodalmat/szövegeket. A két fél különböző szöveget olvas. Előfordulhat az is, hogy olyan szöveget találunk, amely mindkét ellentétes álláspontot képviseli, akkor a két csoport ugyanazt az anyagot olvashatja.
4. A tanulók olvasás közben egy-egy kártyalapra lejegyzik a szövegben előforduló, álláspontjukat támogató érveket.
5. Az ugyanazt az álláspontot képviselő tanulók csoportgyűlést tartanak, azaz minden tanuló ismerteti a csoporttal azt az érvet, melyet a leghatásosabbnak tart a csoport közös érvelésének támogatása érdekében. A csoport megbeszéli a felmerült érveket, és kiválasztja közülük azt a négyet vagy ötöt, amelyek a legjobban támogatják a számukra kijelölt álláspontot.
6. Mindkét oldal megegyezik egy vitaindító nyilatkozatban, és kijelöl egy személyt, hogy megegyezze ezt a nyilatkozatot.
7. Miután mindkét fél megtette vitaindító nyilatkozatát,
a/ érveket sorakoztatnak fel saját álláspontjuk mellett,
b/ cáfolhatják a másik fél érveit.

Egy másik lehetséges alkalmazási menet

Az 1-4. lépés megegyezik a fentiekkel.

5. A csoport megbeszéli a felmerülő legjobb érveket, és kiválasztja közülük a legmeggyőzőbbeket.
6. Az egyik csoport megosztja érveit a másikkal, de nem tesz vitaindító nyilatkozatot.
7. A másik csoport tagjai kupaktanácsot tartanak, majd vitaindító nyilatkozatot tesznek, amely a másik csoport álláspontjának összefoglalását is tartalmazza (az ő értelmezésükben) a másik csoport indokaival egyetemben.
8. Ezek után ugyanaz a fél előadja a saját álláspontját támogató érveket, de nem fejt ki álláspontját a másik csoport tanulóinak. Ezek a tanulók most néhány perces megbeszélést tartanak, majd vitaindító nyilatkozatot tesznek arról, amit a hallottak alapján kikövetkeztettek a másik csoport érveiről és indokairól.
9. Most mindkét csoport vitatkozhat. Mindkét fél indító nyilatkozattal kezdi, melyben a másik féltől hallottakat összefoglalja. Ezután megosztják és megvitatják az egyes álláspontokat támogató érveket.
10. Mintegy tízpercnyi egyeztetés után a vita véget ér. Ekkor mindkét csoportot arra kérjük, hogy készítsen vitazáró nyilatkozatot a másik fél számára, és ossza meg vele. A vitazáró nyilatkozat az adott álláspont megisméltése a mellette felhozott leghatékonyabb érvek megemlékezésével.

Tanács

Amennyiben több gyakorlásra van szüksége a tanulócsoporthoz az érvek logikus felépítésében, úgy a második részben leírt alkalmazási menetet ajánljuk.

FOGALOMTÁBLÁZAT

Tartalma, lényege

A fogalomtáblázat az információk összehasonlításának, vizuális megjelenítésének hatásos eszköze lehet a tanóra mindhárom fázisában (RJR). A fogalomtáblázat segíti a tanulókat abban, hogy ismereteiket felidézzék, rendszerezék. Használhatják lényegkiemelésre, összefüggések megkeresésére, elemzésére, ok-okozati kapcsolatok feltárására, több dolog, téma vagy fogalom azonos szempontok szerinti összehasonlítására.

Az eljárás egyik lehetősége, amikor az új vagy kevésbé ismert fogalom jegyeit a már ismert fogalom jegyeivel hasonlítjuk össze, illetve amikor néhány fogalom jellemzőit kell megkeresni egy szövegből.

Menete

1. Foglaljuk táblázatba a vizsgálandó szempontokat, vagy kérjünk javaslatot diákjainktól arra, milyen szempontokból vizsgáljuk meg a fogalmakat!
2. Ezek után a tanulók töltsék ki a táblázatot előzetes tudásuk vagy a megadott szöveg elolvasása és vizsgálata alapján!
3. Vessék össze az elkészült munkákat párban, kiscsoportban vagy az egész osztály bevonásával!
4. Mutassák ki az esetleges eltéréseket, keressék meg az eltérések okát!
5. Végeztessük el az esetleges javításokat, kiegészítéseket!

Tanács

Bármely korcsoportban sikeresen alkalmazható. Egyszerűbb formája az, amikor a tanár előre elkészített táblázatán a tanulóknak csak plusz és mínusz jeleket kell alkalmazniuk aszerint, hogy a megadott fogalomra jellemző-e vagy sem a megjelölt szempont.

Példák

	Szereplők	Események	Helyszínek
Mese			
Monda			

	Tartalom	Szerkezet	Stílus
Elbeszélés			
Leírás			

A tanár az óra előtt elkészít egy táblázatot, melyet írásvetítőre helyezve használ az órán, például a tricikli esetében.

	kétkerekű	négykerekű	motor hajtja	pedál hajtja
autó	-	+	+	-
bicikli	+	-	-	+
motorbicikli	+	-	+	-
tricikli	-	-	-	+

FÜRTÁBRA (JELENTÉSHÁLÓ)

Tartalma, lényege

A fűrtábra olyan grafikai szervező, amely gondolatok, információk, fogalmak és a közöttük teremthető kapcsolatok feltárulását mutatja egy adott téma (szó, kifejezés) vonatkozásában. Eredetileg olyan eljárás, amely a tanulókat egy adott témáról való nyílt és szabad gondolkodásra bátorítja. Alaptípusai:

- asszociatív gondolkodásra épülő,
- hierarchizált tudásra épülő.

Készíthető egyénileg, párban, csoportban vagy közösen, használható a ráhangolódási szakaszban a meglévő tudás összegyűjtésére vagy új asszociációk kiépítésére, a jelentésteremtés fázisában a gondolkodási folyamat, a megértés grafikus szervezőjeként, a reflektálás szakaszában összefoglaló tudáshálóként.

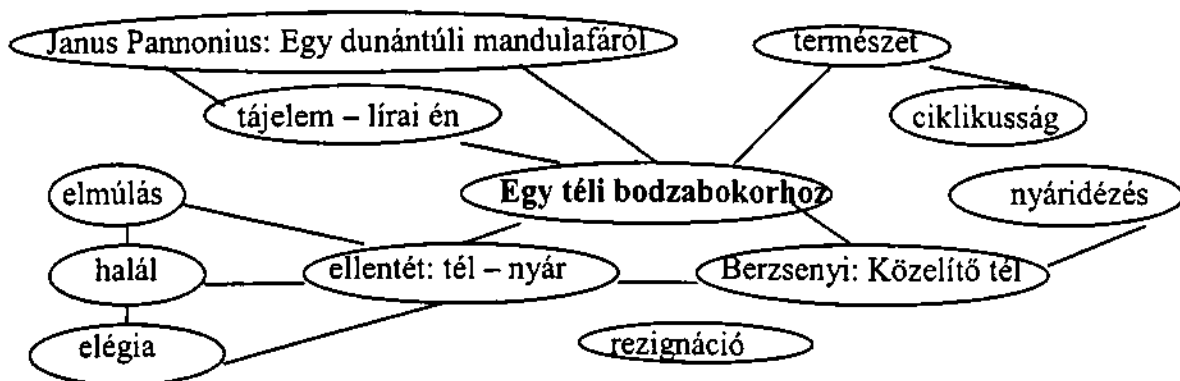
Az alkalmazás menete

1. Magyarázzuk el a fűrtábra lényegét, modelláljuk a használatát!
2. Írjunk egy központi szót vagy kifejezést egy papírlap, fólia vagy más írófelület közepére!
3. Kezdjük el leírni azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek az adott témáról eszünkbe jutnak!
4. Ahogy a gondolatok sorba előjönnek, kezdjük el kapcsolatokat teremteni a megfelelőnek látszó gondolatok között!
5. Írjunk le annyi gondolatot, amennyi csak eszünkbe jut, míg csak le nem járt az idő, vagy minden lehetőség ki nem merült!

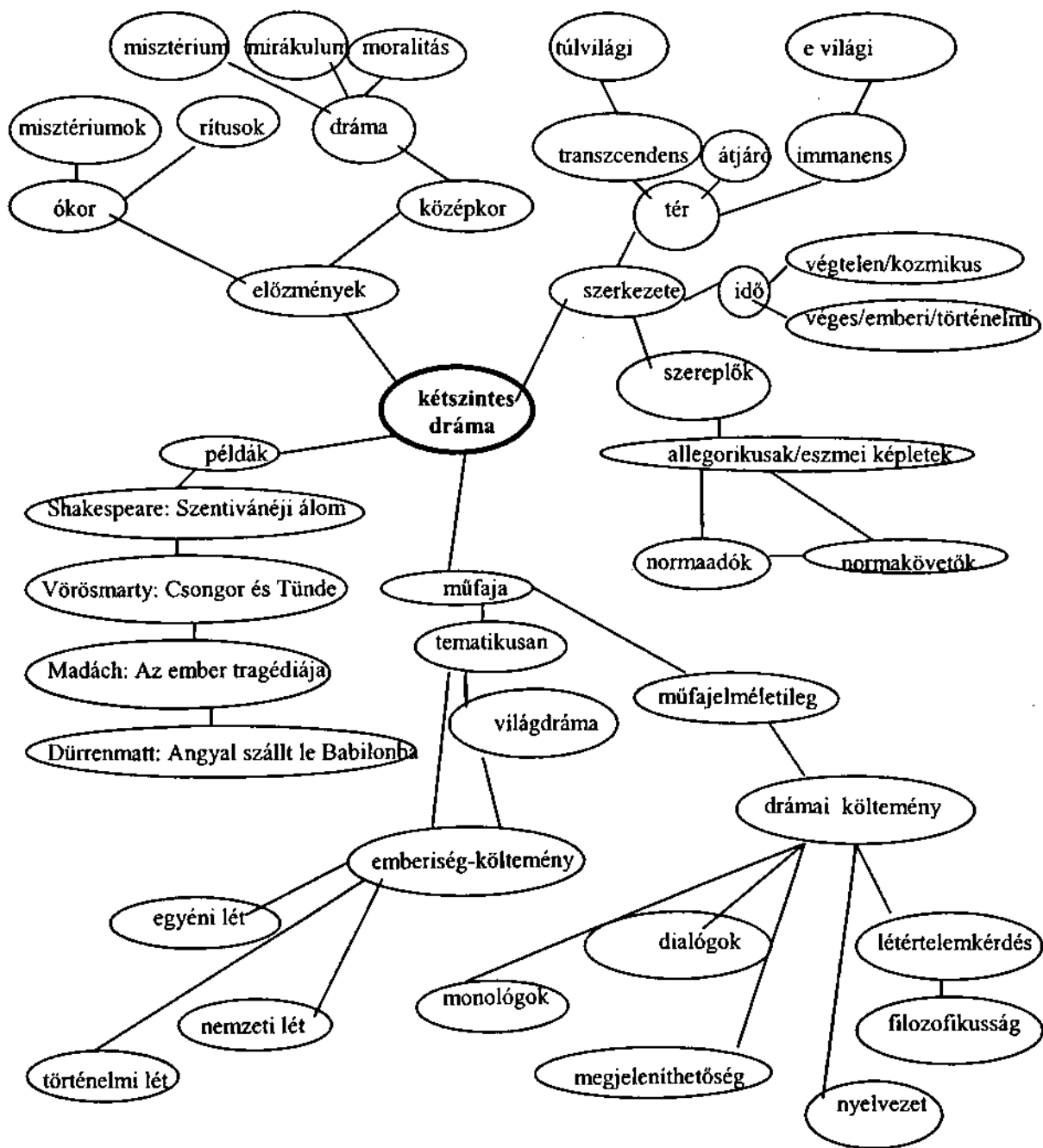
Tanács

- Ne döntsünk a gondolatokról, mindent írjunk le, ami eszünkbe jut!
- Ne aggódjunk a helyesírás vagy más írásbeli formáság miatt!
- Ne hagyjuk abba az írást, ha átmenetileg elakadtunk, firkálgassunk a papíron!
- Építsünk annyi kapcsolatot, amennyi csak lehetséges, ne korlátozzuk a gondolatok mennyiségét vagy áramlását, sem pedig a létrejövő kapcsolatokat!
- A fűrtábra első alkalmazásakor olyan témát válasszunk, amellyel a teljes csoport azonosulni tud!
- Ha ismereteink összefoglalására használjuk a fűrtábrát, próbáljunk rendszert építeni a fogalmakból és összefüggésekből! A tudás rendszerbe építése elmélyíti a megértést, segíti a hosszú távú memóriába való beépülést. A rendszer építésekor gondolatok, alternatívák mérlegelésére, vitára is nyílik mód.

Példa az asszociatív típusú fűrtábrára: címmeditáció – Szabó Lőrinc: Egy téli bodzabokorhoz, gimn.12.



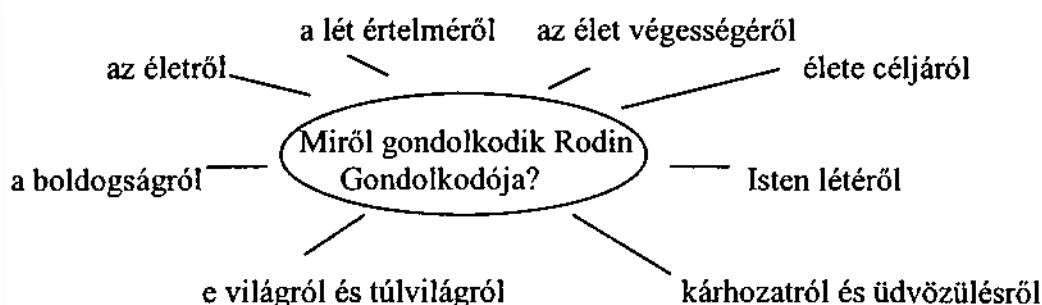
Példa a hierarchizált tudásra épülő, rendszerező típusú fűrtábrára: Madách Imre: Az ember tragédiája – a kétszintes dráma, gimn. 11.



Pókhálóábra

Az asszociatív típusú fűrtábra egyszerűbb változata. Olyan grafikai szervező, amely egy központi „hívó szóhoz” (fogalomhoz, kifejezéshez, problémához, kérdéshez, stb.) társított gondolatok, információk, fogalmak, jelentések, asszociációk elsődleges összegyűjtését és rögzítését segíti. E grafikai szervező használatakor minden, a „hívó szóról” eszünkbe jutó tartalmat a központi kifejezéshez társítunk, és nem gondolkodunk azon, hogy logikai kapcsolatokat vagy alá-fölérendeltségi viszonyokat hozunk létre a felírt jelzésszerű gondolatok között. Használata a ráhangolódás szakaszában hatékony, a fűrtábrához hasonlóan készíthető egyénileg, párban, csoportban vagy közösen.

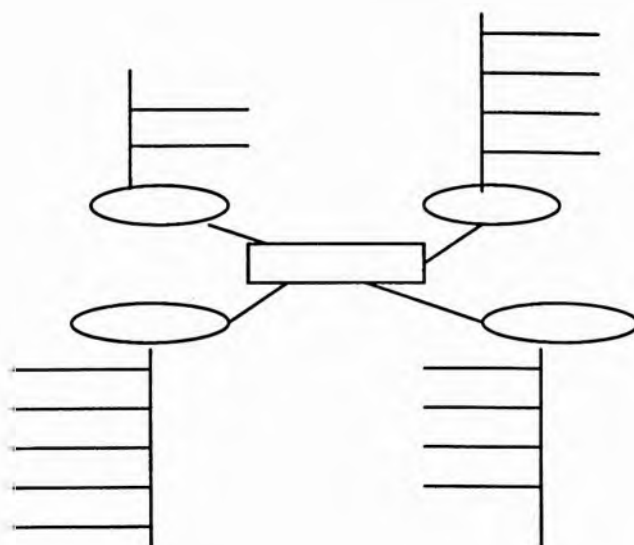
Példa



GONDOLKODÁSTÉRKÉP

Tartalma, lényege

A gondolkodástérkép olyan grafikai szervező, amely hatékonyan segíti az átgondolt, szerkezetében és tartalmában igényesen felépített szövegalkotást. Alkalmas szóban és írásban megalkotandó különféle szövegek (előadás, hozzászólás, esszé, értekezés) megtervezésére. Központi fogalma funkcionálhat címként, ahhoz kapcsolódó kulcsfogalmaiból a szövegalkotás során tételmondatokat fogalmazhatunk, a kulcsfogalmakhoz rendelt információk, megjegyzések, észrevételek pedig a tételmondatot kifejtő, bizonyító szövegrészek, bekezdések vázlatául szolgálhatnak.



Menete

1. Határozzuk meg a témát, ez kerüljön a gondolkodástérkép centrumába!
2. Keressünk különféle szempontokat, amelyekkel a téma értelmezhető, megvizsgálható, kifejthető! (Ezekből a szempontokból válasszuk ki a legérdekesebbeket vagy a

feladatnak megfelelőket, és a centrumhoz kapcsolva jelöljük a csomópontokat kulcsszavakkal! Tisztázzuk az egyes szempontok egymáshoz való logikai viszonyát (például, ha az utazásról kell gondolkodni, előbb azt tekintem át, hova utazom, mert attól függ, mit viszek magammal)!

3. Gyűjtsünk össze minél több észrevételt, információt, részletet az egyes szempontokhoz, és lehetőség szerint állítsuk őket logikai láncba!
4. Döntsük el, milyen sorrendet követünk a szövegalkotáskor (hogyan kezdem, milyen résztémát érintek először, hogyan kapcsolom össze a részeket, mivel zárom a szöveget)!
5. A gondolkodástérképet vázlatként használva kezdjük el a szóbeli vagy írásbeli szövegalkotást!

Tanács

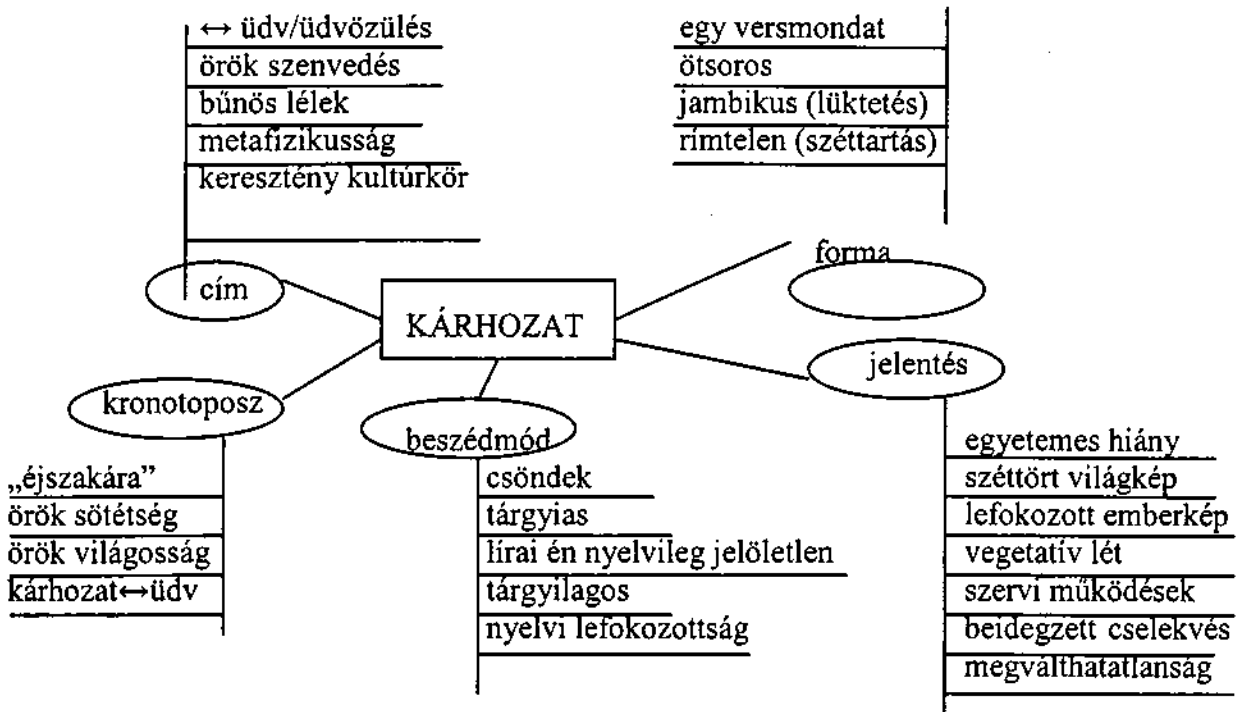
- Jó, ha a diákok ismernek és használnak már néhány grafikai szervezőt (fürtábra, jellemtérkép), mikor megismerkednek a gondolkodástérkép használatával.
- Az első alkalommal modelláljuk a folyamatot, és néhányszor készítsünk az osztállyal közösen gondolkodástérképet!
- Kezdetben elég, ha egy-egy kulcsfogalom és a hozzá tartozó „térképrészlet” alapján alkotnak szöveget a tanulók, mégpedig úgy, hogy a kulcsfogalomból fogalmazzanak tételmondatot, a hozzá tartozó megjegyzések, információk képezzék a szövegben a tételmondat kifejtésének, bizonyításának alapját, és a szövegegységet minden alkalommal összegző, a tételmondat állításához visszatérő, lehetőleg következtetést is tartalmazó mondattal zárják.
- Ha az első gondolkodástérképeket és szövegvázlatokat celofánra készítettjük, mód nyílik arra, hogy az írásvetítő segítségével néhányat részletesen megvizsgáljunk. A diákok és a tanár így véleményt formálhatnak, elismerhetik a jó megoldásokat, felhívhatják a figyelmet a problémás részletekre, javaslatokat tehetnek a korrekcióra.
- A szövegalkotási folyamatot szakaszosan is végeztethetjük. Például az első alkalommal a tanulók tíz percet kapnak arra, hogy gondolkodjanak a témáról, tegyenek fel kérdéseket vagy keressenek értelmezési szempontokat. A következő alkalommal egy szempont részletes megvizsgálására kapnak öt-tíz percet az órából, stb.)
- Fontos, hogy az elkészült munkák nyilvánosságot kapjanak: az előadásoknak legyen hallgatósága, az írásművek olvashatók, felolvashatók legyenek (kiscsoportban, párban, osztály előtt, iskolaujságban stb.)

Példa

Gondolkodástérkép írásbeli versértelmezéshez – Pilinszky János: Kárhozat, gimn. 12.

*Holott a semmi van jelen,
a világ azért tovább lüktet,
az erek szállítják a vért,
a kéz csomót köt, kulcsra zár,
gyufát gyújt és megágyaz éjszakára.*

(1973)



HÁROMLÉPÉSES INTERJÚ

Tartalma, lényege

Olyan, a tanóra mindhárom fázisában használható technika, amelyben a partnerek egy adott témáról egymással készítenek interjút kijelölt szerepek szerint.

Az alkalmazás menete

1. Kérdések megfogalmazása
2. Az interjú elkészítése
3. A következő lépésben szerepet cserélnek
4. Az interjú eredményének és tapasztalatainak megbeszélése

Tanács

A kérdések megfogalmazásánál a tanár az alábbi szempontokra hívhatja fel diákjai figyelmét:

- a témának megfelelő kérdéseket tegyenek fel,
- különböző szempontokat érvényesítsenek,
- különböző gondolkodási szintekhez kapcsolódjanak a kérdések,
- ügyeljenek arra, hogy a megadott idővel jól gazdálkodjanak,
- beszéljék meg, körülbelül hány kérdés feltevésére és megválaszolására lesz mód,
- a tanulók egyszerre fogalmazzák meg és írják le kérdéseiket!

Az interjúkészítés idején párban dolgozzanak! Először A teszi fel kérdéseit B-nek, majd szerepet cserélnek.

A technika minden iskolafokozatban alkalmazható. Középszintű iskoláknál az interjú tapasztalatainak megbeszélésekor megkérhetjük a tanulókat, gondolják át, hogy milyen típusú kérdéseket tettek fel egymásnak. (Domináltak-e a ténykérdések; volt-e nyitott végű kérdés; keresték-e az okokat, következményeket, stb.)

HÁROM MEGY, EGY MARAD

Tartalma, lényege

A kooperatív tanulásszervezés során szükség van arra, hogy a csoportok egymás munkáival megismerkedjenek. Ennek egyik formája ez a technika. Lehetővé teszi, hogy egy időben történjék meg a kiscsoportokban az elvégzett munkáknak, a gondolkodási folyamatok eredményének bemutatása.

Az alkalmazás menete

A négyfős csoportokat az adott kooperatív feladat elvégzése után arra kérjük, hogy ismerkedjenek meg a többi csoport produktumával az alábbiak szerint:

1. A kiscsoport tagjai számozzák meg magukat!
2. A csoport három tagja (kettes, hármas, négyes számú diák) átül a szomszéd csoport asztalához, hogy megismerkedjék az ő munkájukkal.
3. Az egyik csoporttag (egyes számú diák) azonban marad, hogy fogadja a másik csoport három tagját, és magyarázatokat fűzön saját csoportja munkájához.
4. Adott idő után a társai visszatérnek, és akkor a kettes számú diák lesz a vendéglátó, míg az egyes és másik két társa elindul, hogy újabb csoportot látogasson meg.
5. A folyamat ugyanígy zajlik mindaddig, amíg minden diák volt vendéglátó és látogató is, tehát a csoportok megismerkedtek egymás munkáival.

Tanács

Ha a kooperatív munka során két-két csoportnak azonos volt a feladata, akkor vagy csak az azonos feladatú csoportotok látogatják meg egymást, vagy éppen a feladat természete miatt pont ők nem kell, hogy meglátogassák egymást.

INSERT (JELÖLÉS)

(Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking =
a hatékony olvasást és gondolkodást szolgáló interaktív jegyzetelési eljárás)

Tartalma, lényege

Az INSERT a metakognitív folyamatokat segítő, interaktív jegyzetelési eljárás, melynek során olvasás közben a szöveget saját megértésünknek és tudásunknak megfelelően oldalszéλι szimbolikus jelekkel látjuk el az alábbiak szerint:

√	az olvasottak megegyeznek előzetes ismereteimmel vagy feltételezéseimmel
-	az olvasottak ellentmondanak előzetes ismereteimnek vagy feltételezéseimnek, illetve eltérnek azoktól
+	az olvasottak új információt tartalmaznak számomra
?	az olvasottak további kutatásokra vagy kérdésekre ösztönöznek
*	az olvasottakról kiegészítő információ jutott eszembe

Az INSERT hatékony eszköz, mely lehetővé teszi, hogy a tanulók olvasás közben nyomon kövessék saját megértési folyamataikat, számba vegyenek további tanulási indítékokat, miközben olvasásuk aktív, kognitív, metakognitív eseményé válik. Ha a tanuló figyelemmel kíséri saját megértésének folyamatát, az információkat aktívan kontextualizálja. Az eljárás segítségével az elmélyült figyelem mindvégig fenntartható.

Menete

Az olvasás megkezdése előtt ismertessük a tanulókkal az INSERT eljárás lényegét, mutassuk be a használni kívánt szimbolikus jeleket, és kérjük meg őket arra, hogy olvasás közben használják a jelölést a szöveg margóján! Természetes, hogy nem szükséges minden sor végén jelet tenni, és az is, hogy egy sorba több jel is kerülhet, ha az olvasó azt szükségesnek véli. A szöveg feldolgozása után a tanulók saját jelöléseik alapján készíthetnek INSERT (Jelölés) táblázatot, majd párban, csoportban vagy közösen megbeszélhetik (megbeszélhetjük) az olvasottakat.

INSERT (JELÖLÉS) táblázat				
√	+	-	?	*
már tudom, ismerem	új információ számomra, és beleillik eddigi tudásomba	új információ, de ellentmond eddigi tudásomnak: értelmezni kell	kérdések merültek fel bennem az olvasottakkal kapcsolatban	emlékeztet arra, hogy... eszembe jutott még...
a szövegből kiválasztható kulcsfogalmak	a szövegből kiválasztható kulcsfogalmak	a szövegből kiválasztható kulcsfogalmak	a megfogalmazódó kérdések	a szöveg olvasásakor keletkezett asszociációk

Tanács

- Kisebb gyerekeknél (1-4. évfolyam) csak két jel használata javasolt (√, +).
- Az eljárás bármely tantárgyban hatékonyan alkalmazható.
- Ha az eljárást az RJR modellbe illesztjük, a ráhangolódási szakaszban a tanulók egyénileg összegyűjthetik (lista, fürtábra, pókhálóábra) és párban vagy frontálisan megbeszélhetik a témához kapcsolódó előzetes ismereteiket. Majd az INSERT eljárással végzett szövegfeldolgozás (jelentésteremtés) és a jelekre vagy akár egy-két jelre épített egyéni táblázatkészítés után a reflektálás szakaszában újabb páros, csoportos vagy közös megbeszélést kezdeményezhetünk, ami alapját képezheti különböző értelmezési lehetőségeknek, teret adhat, más-más nézőpontnak, összevetésnek vagy vitának, mérlegelésnek.
- Az INSERT eljárás a pedagógust abban is segíti, hogy viszonylag rövid idő alatt jut pontos információhoz a tanulók előzetes ismereteinek mennyiségéről és minőségéről, így a tanulás folyamatát a legkörülményesebben tervezheti meg.

IRÁNYÍTOTT KÉPALKOTÁS

Tartalma, lényege

A tanár irányításának, kérdéseinek segítségével a tanulók személyes élményeikre, tapasztalataikra és képzelőerejükre támaszkodva belső képeket alkotnak. Az irányított képalkotás segíti a jelentés megteremtését, az olvasottak intenzív átélését, az élmény elmélyülését és személyessé válását. Az adott témával kapcsolatban részletgazdag, érzékletes belső képek alkotására ösztönöz, lehetőséget ad a képek, benyomások szóbeli vagy írásbeli rögzítésére, valamint segíti azok megtartását az emlékezetben. Megalkothatjuk például egy-egy olvasott részlet nyomán a környezet (például: Júlia szobája, Ogügié szigete) egy jellegzetes tárgy (például: az arany virágcserep, Don Quijote szélmalma), jelenség (például: borszínű tenger) vagy alak (például: Tartuffe) képét, de egy-egy témáról való gondolkodást (utazás, ünnep, barátság) is kezdhethetünk irányított képalkotással.

Menete

1. Mondjuk el a tanulóknak, mi lesz a feladatuk, kérjük meg őket, próbálják irányításunk és kérdéseink alapján minél részletesebben és pontosabban elképzelni a képeket!
2. Kérjük meg őket, lazítsák el magukat, és ha könnyebb, hunyják be a szemüket!
3. Irányítsuk képzeletüket, lehetőleg az érzékelés széles skálájára vonatkozó, részletező utasításokkal, kérdésekkel (Például: forma, méret, tér, anyag, szín, tapintás, illat, kor, előtörténet)!
4. Hagyjunk időt arra, hogy eljussanak belső képeik felidézéséig, árnyalásáig, megfigyeléséig!
5. Végül szánjunk időt arra is, hogy felidézett képeiket rögzítsék vagy megosszák egymással!

Tanács

Különösen fontos az oldott, szabad, támogató légkör.

ÍRÁS SAJÁT MAGUNK SZÁMÁRA

Tartalma, lényege

Az írás ebben az esetben gondolkodást, tanulást segítő eszköz. Cél, hogy az íráskészség olyan fokra fejlődjön, hogy a tanuló az írást eszközként tudja használni gondolatainak, érveinek, problémáinak, kérdéseinek lejegyzésekor. A tanuló ez esetben azért ír, hogy megértse, tisztázza, rendezze gondolatait, hogy emlékezzék; röviden: gondolatokról és információkról elmélkedjék. Az ilyen írás a gondolatok szabad áramlására összpontosít, és elősegíti a kritikai gondolkodás fejlődését.

Az alkalmazás menete

A gondolkodást segítő írást az óra bármelyik részében alkalmazhatjuk az RJR keretben.

Ha a **ráhangelés** szakaszában alkalmazzuk, bátorítsuk a tanulókat, hogy mindent írjanak fel, ami eszükbe jut! Az ilyen írást többnyire páros vagy kiscsoportos megbeszélés előzi meg, a véleménycsere során meghallgatják egymást, ezzel tudatosulhatnak olyan összefüggések, amelyeknek addig nem voltak tudatában. Ez az eljárás hatékonyan serkenti a gondolkodást.

A **jelentésteremtés** fázisában megkérhetjük a tanulókat, hogy írják le saját véleményüket a tanultakról, vagy írják le a tanultakat, hallottakat saját szavaikkal. Ez nagyon jól előkészíti a jegyzetelést. Kezdetben segítségként mondják el előbb egy társuknak, mit akarnak leírni, azután írják le!

Ugyancsak ebben a szakaszban segíti a kritikai gondolkodást, ha például egy olyan képet mutatunk a tanulóknak, amelyik kapcsolatban áll a tanultakkal, s arra kérjük őket, hogy írják le azokat a gondolataikat, amelyeket a kép ébreszt bennük.

A tanulói kérdések is fontos eszközei a tanulásnak. Éppen ezért kérjük meg a tanulókat, hogy írjanak föl kérdéseket az éppen tanultakkal kapcsolatban! A kérdésekre az egymás mellett ülők is válaszolhatnak, de a kérdéseket össze is gyűjthetjük, majd találomra kiosztjuk őket, és minden tanuló megválaszolja a neki kiosztott kérdést.

A **reflektálás** szakaszában is igen hasznos eszköz az írás.

- Az óra végén kérjük meg a tanulókat, hogy írják le, mi volt számukra a legérdekesebb és a legfontosabb információ aznap! Már az óra elején hívjuk fel a figyelmüket arra, hogy az óra végén ilyen feladatot kapnak! Hasznos, ha ezt az eljárást heti egy-két alkalommal alkalmazzuk.
- Egy olyan órát követően, amikor valamilyen eljárás lépéseit tanítottuk, adjuk oda a tanulóknak a lépések listáját, de úgy, hogy a sorrendet összekevertük. Kérjük meg őket, hogy rendezzék a lépések listáját helyes sorrendbe!
- A tanulók írják le véleményüket arról, amit az órán tanultak! Fontos, hogy a véleményüket indokolják is.
- Tekintsük át az óra végén a tanult fogalmat, és kérjük meg a tanulókat, hogy írjanak le legalább egyetlen olyan módot, ahogyan az órán tanult fogalmat alkalmazzák!
- A tanulók az óra végén írjanak föl olyan kérdéseket, amelyekre szeretnének választ kapni! Azt is tegyék hozzá, hogy miért érdekli őket a válasz!

Tanács

Ahhoz, hogy bátran írjanak a tanulók, vagyis gyakorolják, alkalmazzák a kritikai gondolkodás érdekében végzett írást, néhány fontos alapelvet be kell tartani.

- A gondolkodás érdekében végzett írást nem osztályozzuk, nem is javítjuk. Az ilyen írás a gondolatok szabad áramlására összpontosít. Ennek érdekében hagyni kell, hogy a tanulók szabadon írjanak, a helyesírási hibák ne rontsák a tartalmi munkát.
- Fontos, hogy az író merjen kockázatot vállalni. Éreznie kell a tanulónak, hogy szabadon kifejezheti gondolatait, és ezt a többiek tiszteletben tartják.
- Meg kell értenie a tanulónak, hogy a kérdésekre többnyire nem csak egyetlen helyes válasz adható, hogy az ő gondolatai vagy a problémákra adott megoldásai épp olyan fontosak, mint bárki másé. Az ilyen légkör kialakítása érdekében a tanároknak/tanítóknak olyan helyzeteket kell teremteniük, amelyekben a tanulók nyitott kérdéseket tesznek fel, és amelyekben a tanár és a tanulók egyaránt keresik a válaszokat és a megoldásokat a tanulás valódi problémáira.
- A kritikai gondolkodást elősegítő írás után a tanulóknak visszajelzést kell kapniuk gondolataikra, és nyújtunk minél több lehetőséget számukra, hogy megvitathassák olvasmányélményeiket vagy a tanulmányok kiváltotta élményeket! Amikor a tanulók ezekről a reakcióikról írnak, jólesik nekik, ha gondolataikat megbeszélhetik tanuló társaikkal.

IRODALMI KÖRÖK

Tartalma, lényege

Az együttműködésen (kooperáció) alapuló tanulás egyik technikája, olyan vita, beszélgetés, amelyben irányító szerepet játszik a tanulóknak a szövegre irányuló kíváncsisága. Minden tanuló azonos szöveggel foglalkozik, ami lehet olyan rövidebb írás, amit már korábban olvastak, de lehet olyan hosszabb mű is, amelynek megbeszélése együtt halad az olvasással. Kulcsfontosságú a szöveg kiválasztása az irodalmi kör számára, hiszen nem mindegyik mű alkalmas érdekes beszélgetés életre hívására. E célra azok a legmegfelelőbbek, amelyek valamilyen dilemmát vagy több értelmezési lehetőséget tartalmaznak, esetleg a tanulókat is foglalkoztató kérdéseket tematizálnak.

Az irodalmi körök strukturált vitacsoportok. A struktúrát azok az előre meghatározott szerepek teremtik meg, amelyeket a csoport tagjai a vita, megbeszélés során felvesznek. A tanulók sokféle szerepet kaphatnak, melyeket a különböző „ülések” alkalmával cserélgethetnek. A tanár szerepe ezekben az irodalmi körökben leginkább az, hogy nyomon kövesse az irodalmi körökben zajló folyamatokat, és esetenként (egy-egy felvetéssel) lendületet adjon a beszélgetésnek.

Néhány lehetőség a megbeszélésben, vitában felvehető-kiosztható szerepekre:

Szerepkör	Feladat
Idézetkereső	megtalálni a szövegben azokat a részleteket, amelyeket a csoport hangosan szeretne hallani, vagy amelyek érvként szolgálhatnak a vitában
Nyomozó	háttér-információkat keres és nyújt minden, a szöveghez kapcsolódó témában
Nyomkereső	követi a szövegben egy-egy szereplő helyváltoztatását, utazásait
Összekötő	kapcsolatot teremt a szöveg (fikció) és a külvilág (valóság) között
Kérdésfeltevő	olyan kérdéseket állít össze, amelyeket a csoport megtárgyalhat, vagy amelyeket ő maga szeretne másokkal megbeszélni
Szókereső	érdekes, ismeretlen, rejtélyes, fontos vagy új szavakra hívja fel a csoport figyelmét
Ellenőrző	segíti a csoportot abban, hogy témánál maradjanak, mindenki sorra kerüljön, ne lépjen túl az időkereteket
Karakter-értelmező	a szöveg szereplőinek tulajdonságait gondolja végig, és megbeszéli tapasztalatait a csoportjával (használhatja például a jellemtérképet)
Illusztrátor	képeket rajzol a legfontosabb szereplőkről, helyszínekről, eseményekről, és a rajzokat megvitatja a többiekkel
Jegyző	rövid feljegyzéseket készít a csoport munkájáról, a megbeszélés fontosabb gondolatairól vagy a vitában elhangzó érvekről
Hírnök	beszámol az egész osztálynak (esetleg a tanárnak) arról, hogy mi minden történt a csoportban
Küldönc	elmeget más csoportokhoz vagy a tanárhoz, hogy a felmerülő kérdéseket tisztázza, véleményt cseréljen

Menete

1. A tanár 4-6 fős csoportokba osztja a tanulókat, a csoporttagok számát a kiosztott szerepek száma határozza meg.
2. A tanulók felidéznek vagy elolvassák a szöveget, illetve a hosszabb, az olvasással együtt haladó megbeszéléshez a tanárral közösen szakaszolják a szöveget.

3. A kiosztott szerepeknek megfelelően mindenki szabadon kérdezhet, kifejtheti véleményét, vitát kezdeményezhet, vagyis részt vehet a csoportos megbeszélésben.
4. Mozaik eljárással kombinálva az azonos szerepet játszó szerepspecifikus csoportot alkothatnak az olvasás – értelmezés folyamata előtt, és megbeszélhetik, hogyan fogják felépíteni szerepüket. Majd visszatérnek eredeti csoportjaikba, és ott részt vesznek a megbeszélésben, vitában.

Tanács

- Jó, ha eleinte a csoportos vitákat modelláljuk, vagyis az egész osztálynak tartjuk, hogy a tanulók megismerjék és megtapasztalják az eljárás lényegét.
- A fokozatosság elvét terjesszük ki az időre is, eleinte az ilyen foglalkozások ne tartsanak 20 percnél tovább, de ahogy a tanulók tapasztalatot szereznek a megbeszélésben, vitában, az időtartamot akár 40 percre is tágíthatjuk!
- Az összes szerepet tanítsuk meg az egész osztálynak! Olvassunk fel egy történetet, és azon keresztül vezessük be a szerepeket a gyakorlatba!
- Változassuk a szerepeket, később egy tanuló egyszerre több szerepet is kaphat! A több szerep eljátszásából nyert tapasztalatok tudatosabbá teszik a tanulók viszonyát az olvasáshoz, az irodalomhoz.
- A tanár szolgáljon modellt, saját kérdéseivel vagy válaszaival segíthet továbblendíteni a beszélgetést, megkérhet valakit arra, hogy mondja el véleményét arról, amit valaki más mondott, felkérheti a csoportot egy-egy fogalom tisztázására, az elhangzottak összefoglalására! Szerencsés, ha úgy beszél, mint aki maga is keresi a megoldást. Támogassa a tanulókat új szerepek megtanulásában, ha szükséges, idézze fel a vita illemszabályait (például: egyszerre csak egy tanuló beszéljen, maradjanak a témánál, figyeljenek egymásra, fontolják meg a másik érveit is)!

ÍRÓSZEMINÁRIUM

Tartalma, lényege

Az írószeminárium olyan eljárás, amelynek segítségével a tanár a tanulók írásbeli szövegalkotó képességét irányítja, fejleszti. A tanuló fokozatosan tanulja meg, hogy az írás a gondolatok tisztázásának és kifejezésének hatékony eszköze. A módszer közvetlenül befolyásolja a szókincs, a nyelvhasználat, a kritikai gondolkodás és az olvasási képesség fejlődését, közvetve alakítja a tanuló viszonyát a világhoz, erősíti az osztály közösségi szellemét.

A tanulók ezeken a foglalkozásokon megtanulják, hogyan hozzanak létre igényes írásokat, és egyben rendszeres lehetőséget kapnak, hogy érdekes témákról komolyan, valódi közönség számára irjanak.

Az alkalmazás menete

1. A tanár felkészül különböző olyan témákból, amelyekről tudja, hogy érdeklik tanítványait. Ezeket bemutatja tanítványainak, s egy nagy méretű csomagolópapíron vagy írásvetítőn rögzíti az egyes témákkal kapcsolatos kérdéseit.
2. Ez után minden tanuló kap 4-5 percet, hogy felírja egy papírra azt az öt legjobban érdeklő 3-4 témát, amelyikről szívesen írna.

3. Ezt követően a tanulók párokat alkotnak, és megbeszélik a felsorolt témáikat. A párok kérdéseket tesznek föl egymásnak a témákkal kapcsolatban, majd mindenki kiválasztja azt az egy témát, amelyikről írni fog.
4. Idősebb tanulók készíthetnek fűrtábrát a választott témáról, ezen jelölik meg a téma részleteit!
5. 7-8 perc elteltével beszéljék meg párjukkal egymás fűrtábráját, s jelölik meg a fűrtábrán a téma legérdekesebb, legfontosabb részeit!
6. Ezután írjanak folyamatosan, megállás nélkül kb. 20 percig!
7. A tanár bemutat egy tanuló fogalmazványt (egy korábbi, azonos témában készült munkát), melyet előre előkészített a bemutatásra, elemzésre és közös javításra (írásvetítő, csomagolópapír). A fogalmazványból a pozitívumokat is ki kell emelni!
8. A tanulók felolvassák párjuknak a saját írásművüket, megjegyzéseket és kritikai észrevételeket kapnak tőle. Először a tartalmat vizsgálják meg, hogy mi tetszett a legjobban. Utána megvizsgálják, hogy az írás mely részei lehetnének világosabbak.
9. Ezután mindenki ír újabb 15 percig, javítja, átírja első írását (piszkozatát) a társal folytatott megbeszélés tapasztalatai alapján.
10. Minden tanuló hangosan felolvassa írását „a falnak”, s eközben arra figyel, hogy mit kellene megváltoztatnia, mit kellene átírnia, vagy mit kellene esetleg kihagynia (felesleges, ismétlődő szavak, gondolatok).
11. Végül néhány önként jelentkező tanuló felolvassa írását az egész osztálynak a „szerzői székéből” (az erre a célra kijelölt székéből). A hallgatóságnak a felolvasás után meg kell mondania, hogy mi tetszett nekik a legjobban az írásban, s fel kell tennie egy kérdést a szerzőnek az írással kapcsolatban!

Tanács

- A tanulók rendszeresen kapjanak lehetőséget az írásra!
- Őket érdeklő témákról írhasanak!
- Mintákat kell adni számukra (tanár, társak, szépirodalom)!
- Teremtsük meg a felolvasás lehetőségét!
- Alakítsuk ki az írásművek átdolgozásának a szokását!
- Az első változat (piszkozat) megírásakor a tanuló a tartalomra koncentráljon! A formai és helyesírási követelményeket a „tisztázat” leírásakor érvényesítse a tanuló.
- Fontos az osztályban a jó légkör, hogy a tanuló bátran bemutathassa írását társainak, biztos lehessen benne, hogy segíteni, támogatni fogják tanácsaikkal.
- A tanár nyújtson lehetőséget tanulóinak arra, hogy többfajta témáról és műfajban írhasanak!

JELENTÉS ÍRÁSA KÜLÖNFÉLE FORRÁSOK ALAPJÁN

Tartalma, lényege

A kreatív írás fejlődését szolgálja ez a technika is. A tanulók kiválasztanak egy őket érdeklő témát, és azzal kapcsolatosan kérdéseket fogalmaznak meg önmaguk számára. Majd különböző információ-forrásokat felhasználva, kutatásaik alapján megválaszolják saját kérdéseiket. Az írást gondolataik, kutatási eredményeik rögzítésére és összefoglalására használják. A kutatás és a jelentés írása során a tanuló mint alkotó, mint szerző dolgozik és foglal állást.

A tanuló kutatása során ellentmondásokkal szembesülhet a különböző forrásokban. Ezeket az ellentmondásokat megtanulja kezelni, vagy olyan módon, hogy a felvetett kérdésekben állást foglal, vagy úgy, hogy az olvasó számára világossá teszi az ellentmondás lényegét. Mivel a kutatási eredményeket táblázatban rögzítheti, a táblázat segíti az írást, illetve szervezési elveket biztosít számára.

A kutatások hozzásegítik a tanulót ahhoz, hogy megismerje az önképzés, önművelés eszközeit, módjait, hogy felismerje, hogyan mélyedhet el alaposabban egy-egy témában. Megtanulja azt is, milyen forrásokból juthat információkhoz, hol keresse, és hogyan használja őket.

Az alkalmazás menete

1. A tanulók (önmaguktól vagy a tanár felkérésére) választanak egy témát, amelyről „jelentést” akarnak írni.
2. Mindegyik tanuló készít egy táblázatot, amely annyi oszlopból áll, ahány információ-forrást használ, és annyi sorból, amennyi a témával kapcsolatos kérdések vagy állítások száma.
3. A tanulók az oszlopok legfelső sorába beírják azokat az információforrásokat (tankönyv, újságcikk, órai jegyzet, interjú stb.), amelyeket majd felhasználnak kutatásaik során. A táblázat vízszintes sorainak elejére (baloldalra) pedig felírják a témával kapcsolatos kérdéseiket vagy állításaikat.
4. Ezután egyenként megválaszolják kérdéseiket a források alapján, a válaszokat beírják a táblázat megfelelő oszlopába/sorába.
5. Ezután a válaszok alapján a tanulók megírják a jelentést.

Ennek menete a következő:

- a) **Tervezés:** a tanulók áttekintik a témával kapcsolatosan összegyűjtött információikat, és elkezdik tervezni, hogyan írjanak róla.
 - b) **Vázlatkészítés:** leírják a gondolataikat, azért, hogy lássák, mi mondanivalójuk van a témáról.
 - c) **Átdolgozás:** a tanuló elolvassa a leírt vázlatot, majd megvizsgálja abból a szempontból, hogy mit akar elmondani, és hogyan mondhatná el jobban. Aztán megvizsgálja abból a szempontból is, hogy világosak-e a gondolatai, és megfelelő formában fogalmazta-e meg őket.
 - d) **Szerkesztés:** ez a közreadást megelőző utolsó szakasz. Az alábbi szempontokat kell figyelembe venni az írásmű elolvasásakor:
 - helyálló legyen, amit leírt,
 - a hibák felismerése,
 - a hibák kijavítása.
6. Az írásfolyamat végső fázisa: a közreadás. A tanulók felolvassák egymásnak írásait kiscsoportban vagy az egész osztálynak, kitűzhetik a faliújságra is, megjelenhet az iskolaújságban is.

Tanács

A tanulók a kutatás alapjául szolgáló kérdéseket megfogalmazhatják egyedül vagy kiscsoportban. A kérdések lehetnek az osztály által folytatott vita eredményei, amelyek úgy vetődnek fel, mint további kutatásra érdemes kérdések, de a tanár is kijelölheti azokat. Az osztály által és az egyénileg megfogalmazott kérdések kombinációja nagyobb fokú szerzői öntudatot biztosít a tanulóknak a kutatás során.

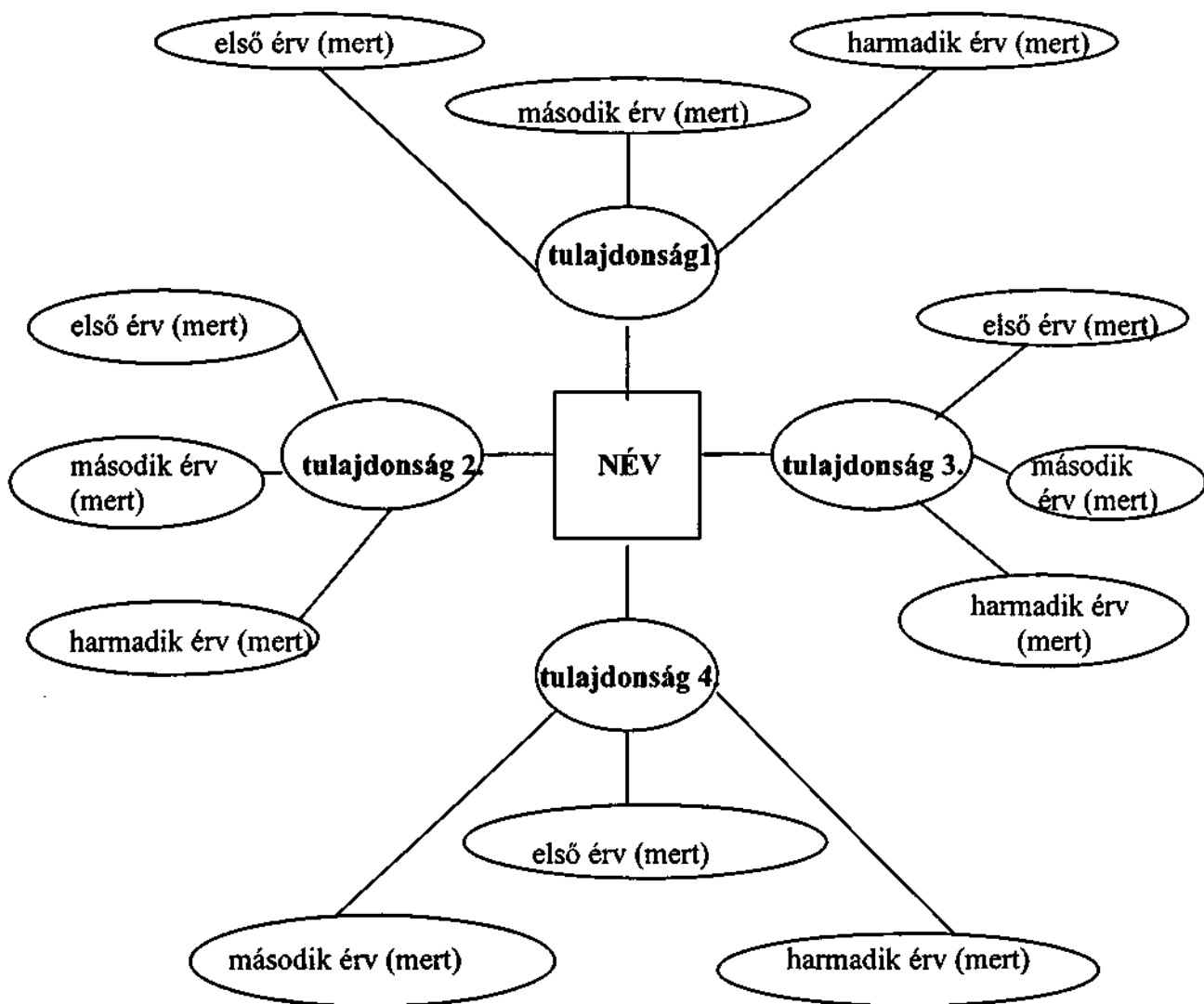
Példa

	tankönyv	újságcikk	órai jegyzet	interjú
Hol helyezkednek el a gleccserek?				
Hogyan alakulnak ki a gleccserek?				
Hogyan vándorolnak a gleccserek?				

JELLEMTÉRKÉP

Tartalma, lényege

Fiktív (irodalmi) vagy valós (történelmi személyiségek, hétköznapi emberek) alakok, karakterek árnyalt, több szempontú, érvekkel alátámasztott jellemzését, illetve több karakter összehasonlítását segítő grafikai szervező, mely lehetőséget teremthet arra is, hogy a diákok szorosan a szöveg kifejtett vagy rejtett információit használják fel érvek alátámasztására, bizonyítására vagy mások érveinek cáfolására.



Menete

1. Mutassuk meg a táblán vagy írásvetítőn a grafikai szervezőt, magyarázzuk el részletesen, mit várunk! Diákjaink használhatják a jellemtétképet olvasás közben vagy az olvasást követően, dolgozhatnak egyénileg, párban vagy kiscsoportban!
2. Ha szöveg alapján dolgoznak, kérjük őket arra, hogy érveiket kapcsolják a szöveg általuk kiválasztott, az érvelésüket alátámasztó részleteihez, idézeteihez, információihoz, esetleg írjanak is ki a szövegből néhány jellemző idézetet, kulcsszót, gondolatot!
3. Ha egy alak tulajdonságait többen vizsgálják, természetesen adódhat a jellemtétképek összevetése, a hasonlóan vagy eltérően értelmezett tulajdonságok felderítése, megvitatása, az adott jellem értékelése.

4. Ha más-más alakokhoz készül a jellemterkép (például egy regény vagy dráma szereplőihöz vagy egy történelmi esemény szembenálló feleihez), a bemutatáson, megbeszélésen túl felhasználható az alakok tulajdonságai közti rokon vagy eltérő vonások kiemelésére, de a jellemterképek kiinduló pontját képezhetik az alakok közti viszonyrendszer elemzésének, a jellemek megítélésének, értékelésének is.

Tanács

- A jellemterképet tegyük mindenki számára láthatóvá, készíthetik például diákjaink csomagolópapírra vagy írásvetítő fóliára.
- A gondolkodás szempontjából hasznos, ha a jellemek megítéléséhez, értékeléséhez különféle vitatechnikákat is használunk (például: vándorló csoportok, sarkok, letettem a garast, stb.)

JÓSLÁS

Tartalma, lényege

A jóslás olyan eljárás, amely arra ösztönzi a tanulót, hogy korlátozott számú információ birtokában előfeltevéseket, elvárásokat fogalmazzon meg az olvasandó szöveggel, végzendő kísérlettel kapcsolatban. A megfogalmazott feltevéseket, hipotéziseket aztán a szöveg, film, kísérlet elolvasása, megtekintése, elvégzése után összevetjük a ténylegesen tapasztaltakkal, és magyarázatot keresünk az eltérésekre, illetve végiggondoljuk, mely előfeltevéseink nyertek igazolást, hogyan, és miért. Az előrejelzés nemcsak a kíváncsiság felkeltésének és az aktív, értő, értelmező befogadásnak lehetséges technikája, de a tudományos gondolkodás alapja is, amennyiben az előfeltevőt a „detektív” szerepébe helyezi azzal, hogy egy megoldandó rejtvényt ad a számára.

Az alkalmazás menete

1. A szöveggel (film, kísérlet) való találkozás előtt néhány fontos háttér-információt megadva vagy ismeretet felidéztetve kérjük meg diákjainkat, jósolvák meg, mi fog történni, és beszéljük meg, miért gondolják ezt! Adhatunk például információt a szerzőről, a korról, amelyben élt, arról, hogy milyen kérdések foglalkoztatták; jósoltathatunk a címből, de megadhatjuk a műnek néhány kulcsmotívumát is. Egy kísérlet előtt összegyűjthetjük például, mit tudunk vagy gondolunk a kérdésről, a kísérlet tényezőiről, a körülményekről, stb. A háttér-információk azért szükségesek, mert a releváns jóslatok megfogalmazásának irányába hatnak, így a jobb megértést szolgálják
2. A szöveg (film) néhány pontján is megállhatunk (lásd: szakaszos szövegfeldolgozás), és megfigyelhetjük, hogyan viszonyulnak a látottak, olvasottak előfeltevéseinkhez, mi igazolódott be, mi alakult másképp; illetve megfogalmaztathatunk újabb előfeltevéseket a következő résszel kapcsolatban.
3. Ha szakaszos szövegfeldolgozással kombináljuk a jóslást, akkor a technika bizonyos helyzetekben a ráhangolódást, bizonyos helyzetekben pedig a reflektálást segíti.
4. A folyamat végén tekintsük át újra, hogyan módosultak előfeltevéseink, hogyan alakult megértésünk!

5. A jóslás technikája végezhető:

- párban vagy csoportban: ilyenkor a kooperatív tanulás módszerébe ágyazódik,
- egyénileg, de ekkor is fontos a megosztás lehetősége,
- készíthetünk jóslás-táblázatot (egyéni vagy párban): Mit gondolsz, mi fog történni? Mi erre a bizonyíték, miért gondolsz? Mi történt valójában? (a kérdések a szöveg részekre osztásának függvényében ismétlődnek)

Tanács

- Hatékony, ha a jóslást megelőzi az előzetes ismeretek vagy képzetek feltárása, esetleg a témával kapcsolatos szabad asszociációk gyűjtése. Ehhez különféle technikák használhatók (például listázás, pókhálóábra, asszociációs fűrtábra, kiemelt kulcsszavak értelmezése).
- Tanulóink készíthetnek jóslás-táblázatot is, például a következők szerint:

Mit gondolsz, mi fog történni?	I. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolsz?	Mi történt valójában?
Mit gondolsz, mi fog történni?	II. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolsz?	Mi történt valójában?
Mit gondolsz, mi fog történni?	III. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolsz?	Mi történt valójában?

KEREKASZTAL-KÖRFORGÓ

Tartalma, lényege

Olyan eljárás, amelyben a csoport tagjai arra törekednek, hogy mindenki egyenlő mértékben járuljon hozzá a gondolatok kifejtéséhez. Sikeresen alkalmazható a tanulási folyamat mindhárom fázisában.

Az alkalmazás menete

1. A csoport egy papírlapot és ceruzát ad körbe meghatározott rendben, például jobbról balra haladva.
2. Az első diák leír egy gondolatot, majd a tőle balra ülőnek adja tovább a papírt és a ceruzát. Mindenki hozzátesz valamit a leírt gondolathoz, úgy adja tovább a cédulát.
3. Amikor körbeért a papír, újra körbeadhatják, mindaddig, amíg van a társaságnak mondanivalója.
4. Amikor mindenki leírta, amit akart a csoportban, közösen megbeszélhetik a leírtakat.

Szöbéli változata

Tollak közében, avagy letettük a garast

A technikát szóbeli változatban is alkalmazhatjuk – *tollak közében, avagy letettük a garast* – arra, hogy a csoport minden tagja elmondja gondolatait egymás után. Ekkor, aki megkezdi mondandóját, leteszi a tollát középre. Aki a tollát már középre tette – vagyis „letette a garast”: megtette hozzászólását –, mindaddig nem szólhat meg újra, amíg a csoport minden tagjának tolla középre nem kerül. Ezzel a technikával a tanár a kiscsoportokban zajló eszmecsere tudja befolyásolni, vagyis azt, hogy mindenki szót kapjon a megbeszélésben. Ha a tanár kíváncsi néhány véleményre, kiválaszthat egy tollat, és megkérdezheti, ki a toll gazdája, majd megkérheti, hogy ismertesse az illető saját, már elhangzott álláspontját, gondolatát.

KÉRDEZZÜK A SZERZŐT

Tartalma, lényege

Irányított olvasási technika. A szövegfeldolgozás, szövegértelmezés, azaz a jelentésteremtés szakaszának lehetséges eljárása, amely arra ösztönzi az olvasót, hogy az olvasást a szerzővel (a szöveggel) folytatott párbeszédként fogja fel. Jól alkalmazható tantárgyi szövegek, tudományos vagy ismeretterjesztő írások feldolgozásakor, de irodalmi szöveg értelmezésének eszköze is lehet. Előnyei, hogy szorosabbá, valamint személyesebbé teszi az olvasó és a szerző (szöveg) kapcsolatát (az olvasás társas tevékenység), lehetővé teszi, az olvasó aktív, interaktív részvételét az olvasási folyamatban. Elmélyültebb lesz az olvasás élménye, és szorosabb kapcsolat alakul ki az olvasói tudatban az olvasás és írás – mint a tanulás két eszköze – között. Mindez az olvasottak mélyebb megértéséhez vezet.

Menete

1. Az olvasandó szöveget 2-4 szakaszra bontjuk (lásd szakaszos szövegfeldolgozás!)
2. Minden szakasz végén arra kérjük diákjainkat, hogy fogalmazzanak meg problémákat, kérdéseket az olvasott szövegrésszel kapcsolatban, és kíséreljék meg a felvetett

kérdéseket megválaszolni. Mivel a szerző nincs jelen, az ő szerepét (válaszadás) is az olvasók töltik be. A kérdések nem lehetnek ténykérdések, a szövegértésre, a szöveg elmélyültebb vizsgálatára kell, hogy sarkalljanak, például háttérismeretekre, következtetésekre vonatkozhatnak.

Tanács

- Az eljárásban meghatározó a tanár szerepe. Jó, ha kérdéseivel maga is modellálja, miféle problémák, szempontok felvetése kívánatos. Késztesse a tanulókat gondolkodásra, véleményeik ütköztetésére!
- Ezért kulcsfontosságú a tanári felkészülés, melynek során az alábbiakat célszerű figyelembe venni:
 - megfelelő szöveg (15-20 perc alatt elolvasható) választása,
 - vitatható, kevésbé világos szövegrészek előzetes értelmezése, a lehetséges kérdések, problémák meggondolása, a tanulói gondolkodást serkentő, továbblendítő kérdések tervezése,
 - a szöveg szakaszolásának megtervezése.

KETTÉOSZTOTT NAPLÓ

Tartalma, lényege

A kettéosztott napló olyan eljárás, amely a személyes olvasói reagálásra épít. Elősegíti az olvasmánnyal való személyes kapcsolat kialakítását, olyan szubjektív jelentésteremtést, erőteljes reagálást, melynek alapján beszélgetést, megbeszélést, értelmezést, elemzést vagy vitát kezdeményezhetünk és folytathatunk.

Menete

1. Az olvasás megkezdése előtt kérjük meg a tanulókat, hogy a jegyzetelésre használt írófelületet (lap, füzet) függőleges vonallal osszák ketté! A bal oszlopba a mű olyan részleteit jegyezzék le (egy-egy kulcsszó, gondolat, nyelvi forma, kép, stb.), amelyek megragadták figyelmüket, élményt jelentettek, érzelmeket, gondolatokat idéztek fel bennük, meghökkentők vagy éppen érthetetlenek voltak, véleményformálásra ösztönöztek! A jobb oszlopba pedig a kiválasztott részletekhez fűzött megjegyzések, benyomások, kérdések kerüljenek!
2. Hívjuk fel a tanulók figyelmét arra, hogy olvasás közben többször álljanak meg, hogy kiemeljenek egy-egy részletet, és hogy megjegyzéseiket megtehessek!
3. Adhatunk lehetőséget arra is, hogy a szöveget újból elolvashassák és újabb kiemeléseket, illetve reflexiókat tegyenek.
4. Az olvasás befejeztével kérdezzünk rá a kiemelésekre és a megjegyzésekre! Kérjünk önként jelentkezőket, hogy mondják el megjegyzéseiket abban a sorrendben, ahogyan a kiemelések a szövegben előfordultak az elejétől kezdve!
5. A kommentárokhoz a tanár is fűzhet ellenőrző kérdéseket: „Mit gondolsz, miért pont ez a részlet ragadta meg a figyelmedet?” „Mi jutott róla eszedbe?” „Más is kiemelte-e ezt a részletet?” „Milyen hasonlóságok vagy különbözőségek vannak a reflexiókban?”, stb.

6. Személyes, „egyszerű olvasóként” tett megjegyzésekkel mi is élhetünk, de feltehetünk a megbeszélés előrehaladtával a jelentésre, stílusra, szerkezetre, értékelésre vonatkozó kérdéseket is, olyan általános kérdéseket, amelyek a szöveg egészéért történő átgondolására készítetnek.

Tanács

- A kettéosztott napló eredetileg a szépirodalmi szövegek befogadásközpontú megközelítésében használt eljárás (olvasói válasz alapú kritika), de módosítva bátran élhetünk vele bármilyen szöveg elsődleges, személyes megközelítésű feldolgozásakor.
- Lehet, hogy szükség lesz arra, hogy bemutassuk, milyen típusú választ várunk, mert ha a diákok akadémikus, absztrakt válaszokhoz szoktak, valószínű, hogy az első néhány alkalommal nehezen fogalmazzák meg személyes reflexiókat.
- Előfordulhat az is, hogy a megbeszélést vissza-vissza kell terelnünk a szöveghez, a teret kapott asszociatív gondolatot például így: „Kíváncsi lennék, mi emlékeztetett a szövegben erre?”

KIBŐVÍTETT ELŐADÁS

Tartalma, lényege

A kibővített előadás olyan eljárás, amelyben a tanári előadást a RJR szakaszainak felhasználásával az aktívabb tanulás és a kritikai gondolkodás irányába mozdíthatjuk el.

Az alkalmazás menete

1. A ráhangolódási szakaszban felkészítjük a diákokat a feladatra. Meghatározzuk az óra célját, az előadás témáját, majd még az előadás megkezdése előtt megkérjük őket, hogy alkossanak párokat, és készítsenek listát, melyben vagy az előzetes tudásukat veszik számba az adott témáról, vagy kérdéseket tesznek fel a témára vonatkozóan. Szánjunk 3-4 percet a gondolkodásra, majd hallgassunk meg néhány listát, kezdjük el az ismeretek csoportosítását, rendszerezését!
2. Az előadás megkezdésekor kérjük meg diákjainkat, tartsák kéznél a listát! A jelentésteremtés fázisában kezdjük meg előadásunkat, de bontsuk mondandónkat 10-15 perces részekre! Amikor előadás közben megállunk, egyénileg, párban vagy közösen fússuk át a listákat, kérdezzük meg, mi került említésre a felírtakból, mi újat tanultak, milyen kérdések merültek fel bennük az előadás közben! Esetleg magunk is feltehetünk egy kérdést, melynek megválaszolására a következő előadórész után térhetünk vissza.
3. Az előadás végén hagyjunk időt a reflektálásra! Adhatunk rövid esszére lehetőséget, amit párban megbeszélhetnek diákjaink, így saját gondolataik, esetleges nézetkülönbségeik is segítik tudásuk elmélyülését. Kiemelhetünk egy olyan gondolatot, kérdést az előadásból, amely vitára, érvelésre ad lehetőséget, gyűjthetünk érveket mellette, ellene, változatos formában: egyénileg, párban vagy csoportban adhatunk időt és teret a megbeszélésre.

Tanács

Ha a kibővített előadást egy-egy témakör, korszak bevezetőjeként alkalmazzuk, célszerű egy közös listát készíteni csomagolópapírra a meglévő ismeretekről és a kérdésekről, amit kitehetünk a teremben, hogy a témakör, korszak részletes megismerésekor visszavisszatérhessünk a bevezető órához, megnézhesük, időről időre mi újat tanultunk, milyen kérdésekre kaptunk választ a tanulás folyamatában.

KILÉPŐKÁRTYA

Tartalma, lényege

Az oktatási-képzési folyamat egy-egy egységének, szakaszának reflektálási fázisában alkalmazható technika; amely arra ad módot, hogy a tanulók reflektáljanak a tananyagra, illetve saját tanulási folyamatukra:

1. kiemeljék a legfontosabb gondolatokat,
2. kérdést fogalmazzanak meg az anyaggal kapcsolatban,
3. megjegyzést, észrevételt tegyenek.

Alkalmazása az alábbi előnyökkel járhat:

- segíti a gyors, egyéni reflektálást, miközben inspirálja a magasabb szintű gondolkodási folyamatokat, a tananyaghoz való személyes kapcsolódást,
- visszacsatolást nyújt a tanárnak, segítve őt a tanítási-tanulási folyamat tervezésében, szabályozásában, szükség esetén korrigálásában,
- megteremti a tanár-diák interakció egy sajátos formáját.

Az alkalmazás menete

A tanítási egység (tanóra, tanítási nap, stb.) vége előtt néhány (kb. 5) perccel a tanár kioszt a tanulóknak egy-egy kártyát (cédulát), és arra kéri őket, hogy írjanak le:

1. néhány, az adott órán (napon, stb.) megismert, megtárgyalt, számukra fontos gondolatot,
2. egy, a tananyaghoz kapcsolódó kérdésüket,
3. egy személyes megjegyzésüket vagy észrevételüket.

Tanácsok

- Minden oktatási szinten, tantárgyban és tanítási egységben (óra, nap, tematikus egység, stb.) jól alkalmazható, attól kezdve, hogy a tanulók képesek eszközként használni az írást gondolataik kifejezésére.
- Nem kötelező mind a három ponthoz írni valamit!
- A tanár a következő tanítási egység elején reagáljon a kilépőkártyákon olvasottakra! Bizonyos kérdéseket megválaszolhat, félreértéseket tisztázhat, jelezheti, hogy egyes kérdésekre a későbbiekben kapnak választ a diákok, esetleg ajánlhat irodalmat további tájékozódásra, reflektálhat a megjegyzésekre, észrevételekre is. Mindezt természetesen röviden.

KOCKÁZÁS

Tartalma, lényege

A kockázás olyan, a gondolkodást és az írást fejlesztő eljárás, amely különböző szintű műveletekkel egy adott téma más és más szemszögből való vizsgálatára készítet. Egy kockára van hozzá szükség, melynek minden oldalán egy-egy utasítás áll. Ezek a rövid utasítások olyan hívószavak, melyek egy-egy gondolkodási műveletre készítetnek a megadott témáról.

1. Írd le!
2. Hasonlítsd össze!
3. Társítsd valamihez (Asszociálj)!
4. Elemezd!
5. Alkalmazd!
6. Értékelj! (Érvelj mellette vagy ellene!)

Az utasítások tetszés szerint változtathatók, attól függően, mit akarunk elérni, kiemelni, megvilágítani (például használhatunk műértelmezési szempontokat – novellaelemzésnél: az elbeszélőnek, a helyszínnek, a szereplőknek, a cselekmény idejének, az elbeszélés időrendjének, a szerkezetnek a bemutatása; egy történet több nézőpontból való összefoglalása, történelemórán például egy korszak több szempontú vizsgálata, összefoglalása, stb.). Kisebb gyerekeknél (6-10 éveseknél) is használható, ilyenkor a következő kérdéseket használhatjuk:

1. Hogy néz ki (mérete, színe, alakja)?
2. Mihez hasonlít? Mitől különbözik?
3. Mire emlékeztet? Mi jut róla eszedbe?
4. Mondd el, miből van, hogyan készülhetett?
5. Hogyan lehet használni? Mire nem való?
6. Jó vagy rossz? Hasznos vagy haszontalan?

Az alkalmazás menete

1. A feladatot megelőzően magyarázzuk el a kocka használatának lényegét, értelmezzük közösen a kockára írt utasításokat, hogy a tanulók pontosan értsék, melyik utasítás milyen gondolkodási műveletet takar! Ezt követően adjunk meg egy témát, és kérjük meg a tanulókat, néhány percig gondolkodjanak róla! Majd a kocka oldalait forgatva szabadon írjanak vagy beszéljenek a témáról meghatározott ideig.
2. Használhatjuk a kockát páros vagy csoportos munkaformában is, ilyenkor mindenki azt a gondolkodási műveletet végezze el a témával kapcsolatban, amelyet „kidobott” magának. Készítsenek jegyzeteket, majd osszák meg egymással a párok vagy a csoport, csoportok az azonos és különböző szempont alapján összegyűjtött tapasztalatokat! A megbeszélés, összehasonlítás újabb mérlegelésre, véleménycserére vagy véleményütköztetésre is lehetőséget nyújthat.

Tanács

A tanulási folyamat mindhárom fázisában RJR jól használható eljárás.

KONSTRUKTÍV VITA

Tartalma, lényege

Ez a vitatechnika segítséget nyújt a diákoknak saját érveik kidolgozásában, előadásában, az érvek különböző szempontok szerinti sorrendjének megfigyelésében és előadásában, illetve alapos magyarázatában, valamint mások érveinek figyelmes meghallgatásában.

Az alkalmazás menete

1. A téma ismertetése és eldöntendő kérdés formájában történő megfogalmazása.
2. Az osztály két felének kijelölése a két lehetséges álláspont képviselőjére. A két táboron belül párok alkotása.
3. A párok együtt olvassák el az anyagot, és listát készítenek az álláspontjukat támogató, általuk legerősebbnek ítélt érvekről.
4. A párok megosztják listájukat a csoportjukon belüli más párokkal.
5. Az egyik csoport tagjai előadják érveiket a másik félnek, akik tisztázó kérdéseket tehetnek fel, de ezen a ponton még nem vitatkozhatnak az érvekkel. A másik fél is ismerteti álláspontját.
6. A tanulók saját csoportjaikban megvitatják a másik fél által előadott érveket, majd eldöntik, hogy melyik volt a másik fél által felhozott öt legfontosabb érv.
7. A két csoport egymás után adja elő a másik fél leghatásosabb érveit. A diákok csupán tisztázó jellegű kérdéseket tehetnek fel.
8. Az egész osztály számára megnyitjuk a vitát. A tanulók felsorolják a két fél által ismertetett legmeggyőzőbb érveket, ezeket a tanár a táblán rögzítheti. A tanulók megvitatják minden érv erős és gyenge pontjait.
9. Minden egyes tanuló megfogalmazza, és papírra veti saját véleményét érveivel együtt. A fogalmazás az alábbi formát öltheti:
nyilatkozat az álláspontról,
az álláspontot alátámasztó érvek,
záró nyilatkozat (miért támasztják alá a felsorolt érvek az álláspontot).

Tanács

Olyan témák megvitatását ajánljuk, ahol az álláspontok nem egyformán könnyen vállalhatók. Az álláspontok cseréje megkönnyíti az érzelmi azonosulást illetve a távolságtartást.

KÖNYVISMERTETÉS

Tartalma, lényege

Az olvasói reagálás egyik módja. Ilyenkor az egyik diák vagy a tanár tart rövid ismertetőt egy könyvről, de az egész osztály részt vesz a megbeszélésben.

Célja és hatása lehet, hogy felkelti az olvasás (könyv) iránti érdeklődést, lehetőséget teremt az olvasottakkal kapcsolatban a diákok saját ízlésének, felfogásának és érzéseinek kifejtésére. Megérteti a diákokkal azt is, hogy az olvasás nem ér véget a könyv befejezésével, végig is kell gondolni az olvasottakat, és helyes, ha valamilyen formában kifejezésre juttatjuk az olvasottakkal kapcsolatos gondolatokat is.

Az alkalmazás menete

A beszámolót tartó tanuló az alábbi kérdésekről beszél:

- a cím, bibliográfia,
- a könyv vagy történet rövid ismertetése,
- a fontos részletek kiválasztása,
- a kedvenc részlet felolvasása,
- a könyvválasztás indoklása,
- mi tetszett a könyvben, szereplőben, témában, idézetben, stb.

A közönség vagy hallgatóság dolga:

- figyelmesen hallgatni,
- szót kérni (felemelt kézzel vagy másként),
- elmondani, mi tetszett a beszámolóban,
- megkérdezni, milyen könyvről van szó,
- megkérdezni, miért épp azt a könyvet ismerteti,
- megkérni a beszámolót tartót a részletesebb kifejtésre,
- elmondani, mi jutott róla eszünkbe, stb.

Tanács

A tanár és a hallgatótársak értékelő megjegyzései serkenthetik a tanulókat: „Tetszett, amit mondtál...”, „Érdekesnek találtam a...”, stb.

Az olvasói műhelymunka végén tanácsos könyvismertetést tartani, körülbelül 10 perc időt számíthatunk rá. Jó, ha a tanulók félkörben ülnek, hogy lássák egymást.

LEVELEZÉS IRODALMI MŰVEKRŐL

Tartalma, lényege

Páros tevékenység, az olvasói műhelymunka során alkalmazható. Az irodalmi levél tömör, személyes reagálás az olvasottakra, egyik diák írja a másiknak. Ily módon párbeszéd jön létre két olvasó között ugyanarról a könyvről vagy ugyanarról a szerzőről.

Az alkalmazás menete

1. Kérjük meg diákjainkat, hogy egy „elküldhető” papírlap bal felső sarkába írják fel a mű szerzőjének nevét és az alkotás címét!
2. Bízassuk őket arra, hogy írjanak – a levélformának megfelelő – személyes hangú levelet tanuló társuknak, osztálybeli barátjuknak a mű főszereplőjéről vagy cselekményéről, vagy az őket leginkább megragadó eseményekről, érdekességekről, vagy olyan kérdésekről, amelyek a mű olvasása során bennük felvetődtek!
3. Lássák el dátummal és aláírással a levelet, majd „küldjék” el a címzettnek!
4. Hagyjunk időt arra, hogy a címzett válaszolhasson a feladó levelére!

Tanács

A tanár ösztönözze a tanulókat ilyen irányú tevékenységre!

Jó, ha ezek a „levelek” spontán módon keletkeznek, és a diákok frissen papírra vetett gondolatait közvetítik! Nem irodalmi értékük vagy a bennük található helyesírási hibák alapján ítéljük meg ezeket az írásműveket, hanem az élmény átadásának a szándéka szerint, mivel egyszerűen a gondolatok közlését szolgálják. Esetenként a levél címzettje a tanár is lehet, és ilyenkor mód van arra, hogy a tanár is nyomon követheti a gyerekek olvasási-megértési folyamatait.

Az olvasó szempontjából a jelentésteremtés szakaszának eszköze, a címzett szempontjából lehet a ráhangolódás eszköze is.

MESE- VAGY TÖRTÉNETTÁBLÁZAT

Tartalma, lényege

Olyan eljárás, amelyben meséket vagy történeteket hasonlítunk össze abból a célból, hogy jelentésrétegeiket még gazdagabban és sokoldalúbban tárhassuk fel. Az azonos szempontok alapján történő vizsgálat lehetőséget nyújthat arra, hogy a művek nyelvi, képi elemeinek sokszínűségét, gazdagságát megtapasztaltassuk, az ok-okozati összefüggéseket feltárjuk, az esetleges párhuzamosságokat, a tipikus jegyeket felfedezzük, majd azokat szóban vagy írásban kreatív módon felhasználjuk az árnyalt jelentés megteremtésére.

Az alkalmazás menete

1. Foglaljuk táblázatba a vizsgálandó szempontokat (például szereplők, helyszínek, próbák, meseszámok, tanulság, befejezés), tüntessük fel a művek címét!
2. Egyénileg, párban, csoportban vagy közösen az osztállyal töltsük ki a táblázatot!
3. Végeztessük el az összehasonlításokat, következtetéseket!
4. A vizsgált elemek alkalmazásával írathatunk például önállóan új mesét, történetet.

Tanács

Ez a technika jól alkalmazható az alsóbb évfolyamoknál a mesék hasonlóságainak és különbségeinek feltárására, később más, narratív műfajok egyedi vagy tipikus jegyeinek felismerésére.

MOZAIK (JIGSAW 'FÜRÉSZ')

Tartalma, lényege

A kooperatív tanulás alapvető formája. A nagycsoportokat (osztályokat) kisebb (3-4-5 fős) csoportokra osztjuk, és ezekben a kooperatív alapsoportokban a diákok közösen tanulnak, együttműködve oldanak meg problémákat.

Az 1. mozaik eljárás lényege, hogy a tanár a megtanulandó tananyagot 3-4-5 részre osztja, és a kooperatív alapsoportok minden tagja valamely részfeladat, kérdés, vonatkozás, probléma vagy szövegegység gazdája lesz; ezt elolvassa, megérti, értelmezi, megoldja. Miután a csoporttagok – önállóan és/vagy tanári segítséggel – megfelelő „szakértői” tudást szereznek a kijelölt résztémában, a kiscsoportban megtanítják egymásnak, amit tudnak. A kooperatív alapsoport célja és feladata, hogy minden egyes tagja elsajátítsa a teljes témakört.

A 2. mozaik eljárás abban különbözik az előbbtől, hogy a „szakértői” tudás megszerzése nemcsak önállóan és/vagy tanári segítséggel történik, hanem a tanulótársak segítségével is. Mielőtt a csoporttagok saját csoportjuknak megtanítanák a kapott résztémát, a tanár szakértői csoportokat hoz létre a kooperatív alapsoportok azon tagjaiból, akik ugyanazt a részkérdést tanulmányozták, ugyanannak a problémának, szövegnek a gazdáit. A szakértői csoportokban a tanulók együtt tanulmányozták kapott résztémájukat, tisztázzák a felmerülő kérdéseket, problémákat, felkészülnek a tanításra, módszereket terveznek meg közösen arra vonatkozóan, hogyan tanítsák meg társaiknak saját témájukat, megbeszélik azt is, hogyan ellenőrizték a tanulás eredményét. Ezután visszatérnek alapsoportjukba, és megtanítják társaiknak a résztémát. Mindenkinek a teljes téma elsajátítása a cél.

Az eljárás mindkét változatának alkalmazása általánosságban a jelentésteremtés fázishoz kapcsolható. A szakértők által megvalósuló tanulás-tanítás azonban az RJR mindhárom szakaszának elemeit tartalmazhatja. Például amikor értelmezik a feladatot, megtervezik a tanulási-tanítási helyzeteket, akkor a ráhangolódás, amikor a csoport a saját tanulását figyeli, saját megértését elemzi, amikor kérdéseket tesznek fel, akkor a reflektálási szakasz feladatait végzik.

Az alkalmazás menete

1. A kooperatív csoportok megszervezése és a feladatok tisztázása (a kiscsoportokban a csoport tagjai különböző tananyagot kapnak – a tananyag egy-egy részletét –, amelyet egymásnak kell majd megtanítaniuk).
2. Önállóan (mozaik 1.) vagy szakértői csoportokban (mozaik 2.) tanulmányozzák a tananyagrészt, és előkészülnek egymás tanítására. (Szakértői csoportot az azonos feladaton dolgozó tanulók alkotnak, együtt tervezik meg, hogyan fogják hatékonyan megtanítani az anyagrészt, és közösen találják ki, miként fogják ellenőrizni, hogy csoportjuk minden tagja megértette-e, amit előadtak).
3. Visszatérés a kooperatív alapsoportba, tanítás – tanulás, ellenőrzés. (Az egyes csoporttagok saját alapsoportjukban megtanítják egymásnak a tananyagot, az a cél, hogy minden csoporttag minden tananyagot elsajátítson.)
4. Egyéni és csoportos számonkérés. (A csoportoktól számon kérhető, hogy mindenki megtanult-e mindent. Az egyéni számonkérésnek különféle módjai alkalmazhatók: írásbeli, szóbeli ellenőrző kérdések megválaszolása, a tanult anyag előadása, stb.)

Tanács

A 7-15 éves korosztály esetében kielégítő mennyiségű kutatási tapasztalat áll rendelkezésre a kooperatív tanulási technikák oktatásbeli hatékonyságáról, a 16-18 éves korcsoportban és az egyetemi/főiskolai szinten történő alkalmazásukat viszonylag kevés kutatás vizsgálta. Az eredmények szerint a kooperatív tanulási formák a diákok teljesítménynövelésének hatékony

eszközei, ha a csoportos célokat és az egyéni elszámoltathatóságot is beépítik a folyamatba. A kooperatív tanulás ezen kívül tapasztalható hozadékai: az önbizalom gyarapodása, az iskola, a feladat és az órák látogatása iránti vonzalom növekedése, erősödik egymás elfogadása, tisztelete és megbecsülése, fejlődnek a másokkal való hatékony együttműködés képességei.

OLVASÓNAPLÓ

Tartalma, lényege

Olyan technika, mely lehetőséget teremt diák és tanár, diák és diák illetve a diák önmagával folytatott interakciójára irodalmi alkotások kapcsán. Célja, hogy a tanulóknál kialakuljon az a szokás, hogy olvasmányaikra reflektáljanak. A napló tehát nem az olvasottak rövid tartalmi ismertetése (mint hagyományosan), hanem olvasói vélemények, észrevételek, gondolatok írásban való rögzítése. Jól használható technika a jelentésteremtés és a reflektálás fázisában is.

Az alkalmazás menete

Kérjük meg tanítványainkat arra, hogy amikor irodalmi művet olvasnak, bizonyos időközönként álljanak meg az olvasásban, és készítsenek rövid jegyzetet azon, számukra érdekes történésekről, karakterekről, gondolatokról, melyek további gondolkodást inspirálnak. Fűzzenek egyéni megjegyzéseket, véleményt az olvasottakhoz, vagy tegyék fel kérdéseiket a témához. A diák felolvashatja/megbeszélheti társával vagy tanárával a leírtakat, esetleg beadhatja tanárának munkáját, aki írásban reagálhat az olvasottakra.

Tanács

A tanár kezdetben kérdésekkel segítheti a diákok naplókészítését, hogy elkerüljék a cselekményismertetést, és a könyvvel kapcsolatban személyes megnyilatkozásokra készítse őket.

Például:

Mi az, ami tetszett a történetben? Miért?

Mi nem tetszett? Miért?

Melyik szereplő gondolkodása áll hozzád közel? Kivel tudsz azonosulni, miért?

Miért volt hatásos a történet befejezése?

ÖSSZEKEVERT SORREND

Tartalma, lényege

Ez a technika az óra ráhangolódási és reflektálási szakaszában is használható, szolgálhatja az előzetes tudás összegzését, a kíváncsiság felkeltését, a vizsgálódás céljának kijelölését vagy az óra logikai elemeinek összefoglalását. Fejleszti a kombinációs és vitakészséget, a logikát, a kreativitást. Arra sarkallja a tanulót, hogy előre gondolkodjon a témáról, vagy éppen visszagondoljon arra, mérlegre tegyen többféle lehetséges megoldást. A feladat elvégzése után pedig szemlélje kritikusan és keressen magyarázatot a kialakult végeredményre.

Az alkalmazás menete

A ráhangolódás szakaszában:

1. A teljes csoportot megmozgató feladat során a tanár több különböző eseményt, mozzanatot, fázist ír fel egy ok-okozati láncot alkotó eseménysorból vagy folyamatból, mindegyiket külön lapra. A lapokat összekeverve a táblára helyezi.
2. Ezután a csoport tagjai eldöntik a helyes sorrendet. Ha az osztály többé-kevésbé egyetért a sorrenddel, a tanár megkéri a tanulókat, hogy olvasás közben figyelmesen ellenőrizzék, vajon a szövegben ugyanolyan sorrendben szerepelnek-e a kérdéses elemek, mint ahogyan azt előzetesen megállapították.
3. Az olvasás befejezése után lehetőség nyílik arra, hogy az előre jósolt és a szövegben olvasott sorrendet összevessék, megvizsgálják az esetleges eltérések okait.

A reflektálás szakaszában:

1. Az óra logikai elemeit összekeverve felírjuk a táblára vagy kártyákra.
2. A diákokat megkérjük arra, hogy rekonstruálják a logikai folyamatot és rakják ok-okozati vagy időrendi sorrendbe a kártyákat, majd indokolják választásukat.

Tanács

A tanítás során sokrétű lehet e technika felhasználási lehetősége. Főként olyan feladatok esetén alkalmazható, amikor szöveg segítségével kísérhetjük figyelemmel a helyes megoldás alakulását. Felhasználható úgy is, ha az egész osztály ugyanazzal a feladattal foglalkozik.

Izgalmasabb azonban a megvitatás, ha különböző csoportoknak adjuk ki ugyanazt a rendezést, s az ötletek összehasonlításakor többféle megoldást kapunk. Ekkor érvekkel próbálhatja minden csoport megvédeni a maga igazát. Ezzel a tanulók szociális készségei is fejlődnek (például egymás meghallgatása, véleményének tiszteletben tartása).

ÖTLETBÖRZE

Tartalma, lényege

Olyan technika, amellyel bármely témáról összegyűjthetjük ötleteinket. Az ötletbörze vonatkozhat például egy téma különböző nézőpontjainak összegyűjtésére, egy terv elkészítésére, egy feladat megoldására, egy probléma vizsgálatára, stb. Lényeges, hogy olyan kreatív és elfogadó légkört biztosítsunk tanulóinknak, amelyben megvalósulhat a kötetlen közös gondolkodás és kommunikáció. Jó, ha tanítványaink azt érezhetik, hogy minden fontos lehet, ami elhangzik, hogy érdemes és hasznos másokkal közösen gondolkodni és találgatni.

Az alkalmazás menete

1. Mondjunk tanítványainknak egy témát, kérdést, problémát, aminek kifejtéséhez, megvizsgálásához, megoldásához, ötleteket gyűjthetnek!
2. Mindenki gondolkodjon el az adott témáról!
3. Ossa meg a többiekkel ötleteit!
4. Ezzel párhuzamosan vagy ezek után lejegyezhetjük a felmerült ötleteket külön lapokra, a füzetbe vagy akár a táblára is.
5. A felmerült ötleteket csoportosíthatjuk, elemezhetjük, értékelhetjük, kiválogathatjuk, vagy éppen kritikusan megvizsgálhatjuk, attól függően, hogy mi volt a célunk az ötletbörzével.

Tanács

Csoportmunka esetén szerepeket is oszthatunk az ötletelőknek. Lehet egyikük a „biztató”, aki minden kezdeményezést felkarol, dicsér, vagy az „együttműködés-mester”, aki arra ösztönzi a csoporttagokat, hogy egymás ötleteire építsenek, a „jegyző”, aki minden ötletet feljegyez, a „rendszerző”, aki az ötleteket bizonyos szempontok szerint csoportosítja.

ÖTSOROS (CINQUAIN)

Tartalma, lényege

Ez a technika a ráhangolódás fázisában az előzetes tudás, vélekedés, viszonyulás feltárását; a reflektálás szakaszában az információk összegzését, a komplex gondolatok, érzések néhány szóval való kifejtését gyakoroltatja. Az ötsoros olyan versforma, amely megköveteli a téma tömörítését, szintetizálását.

Menete

1. A versforma bemutatásakor ismertetjük a vers írásának alapelveit:
 - az első sor a téma egyszavas leírása (általában főnév),
 - a második sor a téma kétszavas leírása (két melléknév),
 - a harmadik sor a témával kapcsolatos cselekvéseket fejez ki három szóban (igék vagy igenevek),
 - a negyedik sor négyzavas kifejtés a témával kapcsolatos személyes érzésekről, gondolatokról,
 - az ötödik sor az első egyszavas szinonimája, mely a téma lényegét fejezi ki.
2. Ezt követően adjuk meg a vers témáját, és hagyjunk 5-7 percet a versírásra!
3. Lehetséges folytatásként párok vagy kisebb csoportok az egyéni versekből merítve közös verset írhatnak.
4. Hagyjunk időt és lehetőséget a bemutatásra és a téma kritikai megbeszélésére (Miért írták azt, amit írtak? Hogyan gondolkodnak a témáról?)

Tanács

Formanyomtatványra is készíthetünk ötsorost, így:

CÍM (1 főnév)

LEÍRÁS (2 melléknév)

CSELEKVÉSEK (3 ige vagy igenév)

ÉRZELEM, GONDOLAT (4 szó)

A LÉNYEG ÚJRAFOGALMAZÁSA (1 szó)

Példa

Tanítás

Összetett, nehéz

Kihívó, aktivizáló, örömadó

Az új tudás magvetője

Nevelő

RECIPROK TANÍTÁS

Tartalma, lényege

Tudjuk, hogy a tanulás egyik legjobb módja, ha tanítunk. A technika azt a célt szolgálja, hogy a tanulóknak is lehetővé tegye a tanárszerep átélését, miközben végigvezeti őket a megadott szövegen, szövegrészleten.

Menete

4-6 fős csoportokban dolgozva minden tanuló rendelkezik a megadott szöveg 1-1 példányával. A tanulók mindegyike elolvassa a kijelölt szövegrészt, (célszerűen egy bekezdést), majd a tanár szerepét ellátó diák 5 feladatot végez a következő sorrendben:

1. összefoglalja az olvasottakat, és címet ad a bekezdésnek,
2. két vagy három kérdést fogalmaz meg a bekezdéssel kapcsolatban, és válaszokat kér a többi tanulótól,
3. tisztázza azokat a tartalmakat, amikben a többi tanuló nem biztos,
4. találgat, miről fog szólni a következő bekezdés,
5. kijelöli a következő, mindenki által elolvasandó szakaszt és „tanárt”.

Tanács

- Célszerű az első bekezdésben a tanárnak bemutatni a kívánt feladatokat, illetve az öt lépést felírni táblára vagy fóliára.
- A modellálás tanári kérdései demonstrálhatják, hogy a szöveg feldolgozásakor nemcsak a tananyag visszamondása lehetséges, hanem a kérdés irányulhat olyan gondolatokra, melyek csak rejtetten (explicit módon) vannak jelen a szövegben.

Egy lehetséges, időtakarékos változat: négyfős gyerekcsoportok tanárszerepben

- első tag: összefoglalja a bekezdésben olvasottakat, és címet ad neki,
- második tag: két kérdést fogalmaz meg az olvasottakkal kapcsolatban, melyekre a többi csoporttagtól kér választ,
- harmadik tag: tisztázza a felmerülő vitás tartalmakat,
 - negyedik tag: megfogalmaz egy lehetséges vázlatot az elhangzott részről, mely bekerül a tanulók füzetébe is.

RÖVID ESSZÉ

Tartalma, lényege

Az írás a kritikai gondolkodás fejlesztésének és elmélyítésének hatékony eszköze. Az öt-tízperces rövid esszé egyaránt alkalmas az előzetes tudás aktivizálására, összegzésére, a kíváncsiság felébresztésére és a vizsgálódás céljainak kijelölésére a ráhangolódási szakaszban, illetve az olvasott vagy tanult anyaggal kapcsolatos személyes reflexiók előhívására, a tanult témával kapcsolatos gondolatok összegzésére, értékelésre vagy újabb kérdések felvetésére a reflektálás fázisában. Ilyenkor a tanár arra ösztönzi a diákat, hogy reflektáljon arra, amit az olvasott, tanult, megbeszélte anyag számára személyesen jelent, hogy gondolja át, saját életében mihez tudja kapcsolni, és hogy miként befolyásolja a világról alkotott eddigi képét, mit érez vagy gondol róla. A rövid esszé a tanár számára is lehetővé

teszi, hogy jobb kapcsolatot építsen ki az osztály szellemi folyamataival. Mindebből következik, hogy *a rövid esszé mint technika nem azonos az irodalomban és a tudományban használatos esszével mint műfajjal.*

Az alkalmazás menete

1. A ráhangolódási szakaszban alkalmazva a tanár arra kéri a diákokat, hogy öt-tíz percig írjanak le megállás nélkül mindent, amit tudnak, éreznek vagy meg akarnak tudni egy adott témáról.
2. A reflektálási szakaszban a tanár kérheti a diákokat, hogy írjanak röviden és szabadon arról, amit a megbeszélt témával kapcsolatban gondolnak vagy éreznek. De arra is ösztönözheti őket, hogy az órán megbeszéltekből (a jegyzeteik alapján) válasszanak ki egy általuk érdekesnek, fontosnak, esetleg vitathatónak ítélt gondolatot, és azt kifejtendő írjanak rövid esszét.
3. Bármelyik szakaszban is használjuk ezt a technikát, lehetőséget kell teremtenünk a közzétételre: a tanulóknak szükségük van arra, hogy gondolataikat megbeszélhessék, esetleg ütköztethessék társaikkal, a tanár számára pedig az óra további menetének meghatározása szempontjából (ha ráhangolódásként íródott az esszé) vagy a témával kapcsolatos személyes gondolatok, érzések, problémák jobb megismerése miatt fontos a betekintés lehetősége. A megosztást végezhetjük párban, csoportban vagy frontálisan, esetleg választhatjuk a pár – csoport – osztály folyamatot. A reflektív szakaszban a tanár be is kérheti az írásokat, így a következő óra tervezéséhez is használhatja az esszéket.

Tanácsok

- A gondolkodás érdekében végzett írást ne osztályozzuk! Az ilyen írás a gondolatok szabad áramlására összpontosít, ezért hagyni kell az írókat, hogy az írás külső jegyeire, a helyesírásra való tekintet nélkül írjanak.
- Fontos, hogy egy-egy adott kérdésre többnyire nem csak egy helyes válasz adható.
- Kérjük nyomatékosan diákjainkat, hogy a megadott időn belül folyamatosan írjanak, ne mérlegeljék, ne tegyék megfontolás tárgyává gondolataikat, és mindent írjanak le, amit éreznek, vagy ami eszükbe jut a témáról!

SARKOK

Tartalma, lényege

A sarkok olyan együttműködésen alapuló tanulási eljárás, vitatechnika, amely egy téma kapcsán különféle állásfoglalás megfogalmazására, az álláspontok melletti érvelésre vagy cáfolásra, tehát a vélemények ütköztetésére készlet. Fejleszti a tanulók érvelni tudását, ugyanakkor a vitapartner érveinek meghallgatására, átgondolására, elfogadására nevel. Magában foglalja a véleményválttatás lehetőségét is, amennyiben mások gondolatai, érvei elég meggyőzőnek bizonyulnak. A feladat a diáktól elkötelezettséget, a véleménye melletti kiállást követel, ugyanakkor rugalmasságot, az érvrendszer folyamatos újragondolását is, ami akár álláspontja megváltoztatását is eredményezheti. Az eljárás általában a reflektálási szakaszban használatos, de maga a folyamat a ráhangolódásra (előzetes ismeretek mozgósítása) és a jelentésteremtésre (az érvrendszer újraértelmezésének kényszere, újabb és újabb jelentések megteremtése) jellemző elemeket is tartalmaz.

Az alkalmazás menete

1. A téma kiválasztása után (amely kapcsolódhat olvasott szöveghez, előadáshoz, filmhez vagy a közvéleményt foglalkoztató valamilyen aktuális kérdéshez) a résztvevők egyénileg gondolkodjanak el a problémán, és háttértudásukat felhasználva alakítsák ki a tételmondatot, amely saját álláspontjukat tartalmazza! Az önálló véleményalkotás a folyamat fontos része, bár a tanár is meghatározhatja a tételmondatot és a lehetséges álláspontokat.
2. A résztvevők egyénileg írásban rögzítsék érveiket, majd az ugyanazon véleményt képviselők foglalják el a terem egy sarkát! Így alakulnak ki a szembenálló sarkok.
3. A sarkokba rendeződött egyének megosztják érveiket csoporttársaikkal, és közös érvrendszert építenek fel saját álláspontjuk mellett, a többiek meggyőzése érdekében.
4. A csoport választott szóvivője előadja a csoport álláspontját, tehát minden csoport megtartja a maga vitaindítóját.
5. Miután minden szóvivő elmondta vitaindítóját, a csoportok többi tagja is kifejtheti a véleményét (lehetőleg minél többen szólaljanak meg; a tanár is tehet fel a vitát élénkítő kérdéseket például: Milyen pontokon támadható A vagy B csoport véleménye? Melyek voltak azok az érvek, amelyek egyértelműbb vélemény felé mozdítottak benneteket? Miért nem győzte meg az A csoportot a B csoport véleménye? Mi a helyzet a tartózkodó csoporttal? stb.).
6. Ha egy csoporttagot sikerült a másik csoportnak meggyőznie, helyváltoztatással jelzi álláspontjának módosulását: azaz átmegy a másik sarokba, de indokolnia kell, melyek azok az érvek, amelyek eredeti álláspontjának megváltoztatására készítették.
7. Az eredeti csoport tagjai újabb érvekkel igyekezhetnek megtartani társukat, ugyanezen érveléssel újabb tagokat is szerezhetnek maguknak.
8. A végleges csoportok kialakulása után a résztvevők feljegyzéseket készítenek a vitáról, összefoglalják álláspontjaikat, érveiket.
9. Végül minden tanuló önállóan lejegyzi egyéni véleményét és érvrendszerét.

Tanács

- Ha a vitafolyamatot esetenként hosszúnak ítéljük, belátásunk szerint módosítsuk az eljárást!
- Bátorítsuk diákjainkat helyváltoztatásra, ha álláspontjuk megingott vagy megváltozott, mert gyakori tapasztalat, hogy a csoportban végzett közös gyűjtőmunka (érdek) felerősíti az egyén csoporthoz tartozását, ami sokszor erősebb kötődés, mint a meggyőződés változásának vállalása!

Néhány egyéb vitatechnika rövid leírása

• Állj párba!

Körbe rendezzük a termet. A diákok szabadon járkálnak az osztályban. Amikor a tanár azt mondja: „Állj!”, megállnak, majd a „Párba!” utasításra minden diák a hozzá legközelebb állóval párt alkot, és tetszőleges helyre leülnek. A tanár felvet egy kérdést, amit a diákok párban megvitatnak. Az eljárást többször ismétlődik.

Variációja: **Kettős kör:** Azonos számú diákcsoport külső és belső kört alkot. A körök ellentétes irányban kezdenek forogni, míg a játékvezető azt mondja „Állj!”. Akik ekkor egymással szembe kerülnek, párt alkotnak a megbeszéléshez.

- **Osztálykeveredés**

4 fős számozott tagokból álló, számozott csoportokat alkotunk, és minden csoport egy (azonos) kérdést kap megvitatásra. Meghatározott idő után minden csoport egyes számú tagja átmegy a következő csoportba (például a hármas csoport egyes számú tanulója a négyes csoportba), és beszámol saját csoportmegbeszéléséről (a többiek kérdezhetnek, megjegyzéseket tehetnek). Miután a diákok visszatértek alapcsoportjukba, a tanár újabb kérdést adhat megvitatásra, majd a ketteszámú tanulók mennek vendégségbe, de most két csoporttal tovább (például a négyes csoport 2-es tagja a hatos csoportba megy el). Az eljárás tovább ismételtető.

- **Rövidített disputa**

Egy vitatkozó csoportot 10 fő alkot: két háromfős csapat, egy időmérő, három bíró. Az egyik csapatnak egy kérdésre adandó tagadó válasz, a másiknak igenlő válasz bizonyítása a feladata az alábbiak szerint:

A csapatok 10 percet kapnak az előzetes felkészülésre.

A/1: értelmezi a tételmondatot, és megkezdí az érvelést, erre 3 perce van.

B/3: kérdéseket intézhet A/1-hez, amelyekkel megkísérli érveit támadni, megzavarni. A/1 röviden válaszolhat a kérdésekre. Erre 2 percük van.

B/1: saját csapata szemszögéből értelmezi a tételmondatot, és megkezdí érvelését, erre 3 perce van.

A/3: kérdéseket intézhet B/1-hez, amelyekkel megkísérli érveit támadni, megzavarni. B/1 röviden válaszolhat a kérdésekre. Erre 2 percük van.

A csapatok 5 perc időt kapnak az egyeztetésre, újabb érvek, válaszok gyűjtésére.

A/2: folytatja a válaszadást, újabb érveket sorjáz és összegez. Erre 3 perce van.

B/2: folytatja a válaszadást, újabb érveket sorjáz és összegez. Erre három perce van.

Az időmérő végig nyomon követi az időkereteket, és jelzi, ha leteltek.

A három bíró jegyzeteket készít, majd dönt, mindenkinek egy szavazata van. Nem arról döntenek, kinek van igaza, hanem arról, hogy melyik csapat vitatkozott jobban, ügyesebben.

Javaslat: ismételjük meg a vitát szerepcserével: amelyik csapat az előbb állított, most tagadjon, és fordítva!

SZAKASZOS SZÖVEGFELDOLGOZÁS

Tartalma, lényege

A szakaszos szövegfeldolgozás olyan komplex eljárás, amely az olvasás és gondolkodás folyamatát irányítja egyrészt az RJR modell rövidebb, a szövegszakaszokra épülően ismétlődő felhasználásával, másrészt a szövegszakaszokat megelőző és követő (tanári) kérdésekkel.

A kérdések különféle szinteken végbemenő, különféle típusú gondolkodás beindítói (Bloom/Sanders), amelyeket a szöveg kritikai átgondolásának irányítására alkalmazunk. A szakaszos szövegfeldolgozás aktív, interaktív részvételre készíti a diákot, fenntartja a motivációt, gyakran termékeny vitát provokál. Bátorít saját kérdések megfogalmazására, és megkönnyíti a saját vélemény kifejezését, miközben a másik véleményének tiszteletben tartására készíti. Értékelésre, változásra ösztönöz, megkönnyíti a kritikai gondolkodást a gondolkodás magasabb szintjein is.

Az alkalmazás menete

A szakaszos szövegfeldolgozás alaposan átgondolt tervezést igénylő eljárás, hiszen végig kell gondolnunk, hogyan irányítsuk a tanulói gondolkodást, hogyan haladjunk végig a szövegen, a tanulási folyamaton úgy, hogy közben a tanulókat különböző gondolkodási folyamatokba vonjuk be. Ha kiválasztottuk a feldolgozásra szánt szöveget, először is a következőket kell átgondolnunk:

- Mi a célom a szöveg elolvasatásával?
- Mit remélek, mit fognak megérteni diákjaim az olvasás után?
- Milyen kulcsproblémákat vagy kérdéseket vet fel a szöveg?
- Milyen élményhez akarom juttatni diákjaimat olvasás közben?
- Miben remélek változást, az olvasást és megbeszélést követően?

Ha az óra célrendszerét alaposan átgondoltuk, osszuk fel a szöveget több szakaszra! A felosztással kapcsolatban a következő lényegi megjegyzések tehetők:

- Nincsenek helyes vagy helytelen felosztási pontok, igyekezzünk azokat a pontokat megtalálni, amelyek az érdeklődés felkeltése szempontjából fontosak, hatékonyak lehetnek!
- Ne osszuk fel túl sok részre a szöveget, mert az megtöri a szöveg folyamatosságát!
- Semmi nem dől el véglegesen a felosztással, ha kell, bátran osszuk fel újra a szöveget!

Miután felosztottuk az olvasásra-feldolgozásra szánt szöveget, tervezzük meg az RJR modellbe illeszkedő tanulási folyamatot, melynek ismétlődő szakaszai a következők:

- **Ráhangelődés:** tanári kérdésfeltevés: jóslás, az előzetes várákozás megfogalmazása, indoklása (például „Mit gondoltok, a cím – vagy egy megbeszélte életrajzi, korrajzbeli vonatkozás – alapján miről fog szólni a szöveg?” „Mi lesz a fő probléma?” „Mért gondoljátok ezt?”)
- **Jelentésteremtés:** az első szakasz elolvasása (csendben vagy hangosan).
- **Reflektálás:** az olvasást követően tegyük fel változatos kérdéseket az olvasottakkal kapcsolatban! Vegyük figyelembe, hogy minden kérdéstípus (memória, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés) a gondolkodás egy-egy módját képviseli, amely különböző képzetek felé nyit utat, ezek a képzetek azután gazdagabban strukturált felfogást eredményeznek! A nyitott, a diákokat az olvasmányon végigvezető kérdések a nehezebb tartalmat is úgy strukturálják, hogy keretet biztosítanak, amelyben a tanuló létrehozhatja a jelentést. Ugyanakkor, ha a kérdések nyitottak, a szerkezet nem gátolja a kritikai elemzést, hiszen nyílt találgatásra, véleményalkotásra ösztönöz. Egy-egy szakasz elolvasását követően ne tegyük fel túl sok kérdést, mert az megszakítja a szöveg folytonosságát!
- **Ráhangelődés:** mielőtt egy újabb szakasz elolvasásába kezdenénk, tegyük fel újra néhány jóslásra, előzetes várákozásra irányuló kérdést, ezzel nemcsak előkészítjük a következő szakaszt, de a figyelmet is ébren tartjuk!

Természetes, hogy a teljes tanulási folyamatot reflektív szakasz zárja, amely visszatekint a teljes folyamat során megteremtett jelentésre, de továbbléphet például a személyes reflexió, a mélyebb elemzés vagy az alkalmazás irányába.

Magára a folyamatra vonatkozóan a következő megjegyzések tehetők:

- A tervezés iránymutató a tanár számára, de a tanárnak reagálnia kell az órai megbeszélés, vita menetére, és ha kell, a tanulói válaszoknak és érdeklődésnek megfelelően változtassa meg a tervet, módosítsa a kérdéseket!
- Engedjük, hogy a keret (RJR) irányítsa a folyamatot, hogy a tanulók folyamatosan részt vegyenek a szakaszokban!
- Ha a tanár háttérbe vonul, nem értékel és nem kommentál, elérheti, hogy a diákok egymással, és ne vele kommunikáljanak.

- Ha a tanár nem értékeli közvetlenül, elősegíti a gondolatok szabad kifejtését.
- Törekedjünk arra, hogy mindenki vegyen részt a megbeszélésben! Ha elfogadó és nyitott a légkör, a nem jelentkező tanulókat is kérdezhetjük.
- A folyamat végén kérjük a szöveg újbóli, folyamatos végigolvasását!

Tanács

Az eljárás kiválóan alkalmas narratív és drámai szövegrészletek, illetve szövegek feldolgozására, de lírai, valamint nem irodalmi típusú szövegeknél is alkalmazható.

TALÁLÓ KÉRDÉSEK

Tartalma, lényege

A találó kérdések olyan technika, amely abban segít, hogy a diákokat egy adott szöveg mélyebb megértésére és a belőle nyerhető ismeretek elsajátítására készítsük. Ebben a folyamatban a tanulók párbán, kiscsoportban vagy az egész osztályban felváltva fogalmazznak meg kérdéseket az olvasottakból, egymásnak. Egy-egy probléma vagy kérdés tisztázására a tanárhoz is fordulhatnak. Lényege, hogy a tanulók egyszerre olvassák ugyanazt a szöveget, bekezdésről bekezdésre haladva. Minden bekezdés (vagy gondolati egység) végén megállnak, és a kérdező szerepben lévők kérdéseket fogalmazznak meg a szövegrész lényeges gondolataira, fontos elemeire vonatkozóan. A tanár a szöveg előzetes ismeretében felhívhatja a tanulók figyelmét arra, hogy a kérdések ne csak zárt végűek legyenek, hanem adjanak lehetőséget például arra, hogy a bekezdés alapján a válaszolók megjósolhassák a várható folytatást, véleményt mondhassanak az olvasottakról.

Az alkalmazás menete

1. A tanulók párokat alakítanak.
2. A párok egyszerre elolvassák a szöveg egy megadott egységét.
3. Ezután a kérdező szerepben lévő tanuló kérdéseket intéz a másikhoz, amelyekre társának a legjobb tudása szerint válaszolnia kell egészen addig, amíg a szövegben rejlő minden fontos információt, összefüggést felszínre nem hoztak.
4. A következő szövegrész elolvasása után felcserélődnek a szerepek, s ez addig folytatódik, amíg a szöveg végére nem érnek.

Tanácsok

Mivel kérdéseket nehéz megfogalmazni, sokat segít, ha a technika bemutatásakor a tanár modellálja a kérdező szerepet. A különböző típusú kérdésekkel felhívhatja a tanulók figyelmét arra, hogy mitől jó egy kérdés, vagy milyenek a terméketlen kérdések.

A technika egy lehetséges variációja, amikor teljes osztállyal végezzük a folyamatot. Miután az osztály elolvasta a szöveg megadott részét, a tanulók becsukják könyvüket, és egymás után felteszik a bennük megfogalmazódott kérdéseket a tanárnak, aki legjobb tudása szerint válaszol, majd szerepcsere következik. Kiscsoportokban is dolgozhatunk, egy kérdezőhöz két válaszoló szerepkört kapcsolva.

TANÁRI KALAUZ

Tartalma, lényege

Olyan feladat- vagy kérdéssor, melynek szerepe, hogy a tanár akkor is segíthesse a diák(ok) jelentésteremtési aktusait, amikor egyébként „nincs jelen” a tanulási (olvasási) folyamatban. Előnye, hogy már az olvasás (tevékenység) közben meghatározott irányba tereli a tanulók gondolkodását, és az olvasás (tevékenység) befejezése után kiindulási alapot nyújt a közös beszélgetéshez, vitához, vagyis a tanultak, megtapasztaltak, olvasottak elmélyítéséhez. A jól fogalmazott kérdések, feladatok magas szintű gondolkodásra (alkalmazás, elemzés, szintézisteremtés, értékelés), az információ-hordozóval való interaktív kapcsolat építésére ösztönöznek.

Az alkalmazás menete

1. A tanár elkészíti és mindenki számára hozzáférhetővé teszi (felírja a táblára, írásvetítő föliára, vagy fénymásolja) a tanári kalauzt (esetleg kalauzokat).
2. A tanulók a szöveg elolvasása (tevékenység) előtt megkapják a tanári kalauzt.
3. Olvasás (tevékenység) közben folyamatosan használják az útmutatót, végzik a feladatokat vagy választ keresnek a megadott kérdésekre, esetleg jelzik a szövegben az útmutatónak adekvát válaszokat.
4. A reflektálás szakaszában megosztják egymással válaszaikat, meglátásaikat, észrevételeiket, és kiscsoportos vitában vagy kötetlen írásban formálhatnak véleményt.
5. Tanári kalauzokat használhatunk együttműködésen alapuló tanuláskor is, ilyenkor a kiscsoportok meg is oszthatják a feladatot, eldönthetik, melyiket, ki vállalja, vagy melyik kérdésre, ki keresi a választ. Ezt követően a csoport tagjai megosztják egymással szerzett tapasztalataikat, tudásukat.

Tanács

A tanári kalauz akkor segíti legjobban a kritikai gondolkodást, ha vita vagy írás kiindulópontjaként alkalmazzuk, és nem önmagában vett végcélnek.

TÖRTÉNETPIRAMIS

Tartalma, lényege

A gondolkodás és a kommunikáció alapja minden nyelvben a történet (mi történt, kivel, miért, ki mondja el). Történetmeséléssel felidézünk vagy megalkotunk egy a világot, miközben azt is megtanuljuk, hogyan változtassunk rajta vagy önmagunkon. Történetekkel tágíthatjuk gondolkodásunk horizontját, és tapasztalatokat szerezhethetünk a nyelv szerkezetéről, működéséről. Mivel a dolgok, jelenségek és események megértését, illetve felidézését nagymértékben befolyásolja az ember előzetes tudása és elvárásai, és mivel egyes kutatók szerint tapasztalataink és elvárásaink sémaként reprezentálódnak, a kutatók egy része úgy véli, hogy a történetképeket is tartós memóriánkban tároljuk, és a történetek olvasásakor a séma aktivizálódik. A történetpiramis egyfajta történetképet megjelenítő grafikai szervező, mely segíthet a történetek szerkezetének feltárásában, lényegi elemeik összefoglalásában, fő kérdésirányaik megfogalmazásában, végső soron az olvasó (beszélő) történetképejének alakításában.

1. _____ (a főszereplő)
2. _____ (2 szó jellemzés)
3. _____ (3 szó a helyszínrre)
4. _____ (4 szó a problémáról)
5. _____ (5 szó az egyik eseményről)
6. _____ (6 szó egy másiktól)
7. _____ (7 szó egy harmadiktól)
8. _____ (8 szó a megoldásról)

Az alkalmazás menete

1. A történet elolvasását követően kérjük meg diákjainkat, hogy a fenti grafikai szervező segítségével készítsék el az olvasott mű történetpiramisát!
2. Ezt követően a tanulók párban vagy csoportban összevethetik munkájukat, megvitathatják a hasonlóságokat és különbségeket, illetve az eltérések és egyezések okait.
3. A közös tapasztalatok kiindulópontját képezhetik az olvasott mű részletesebb értelmezésének.

Tanács

- A történetpiramis elemi szinten hatékony eszköz a történetsemák tudatosítására és működtetésére, de később magunk is kitalálhatunk összetettebb, a narratív szöveg értelmezését mélységében árnyaló szempontokat a piramisépítéshez (például: az elbeszélő, nézőpont(ok), ismétlődő motívum(ok), előreutalás, idővezetés, olvasói kérdés, személyes reflexió a mű kérdésfelvetésével kapcsolatban, alaphelyzet, fordulópont, hiány, tetőpont, záró helyzet, viszonyváltozás, stb.)

T-TÁBLÁZAT

Tartalma, lényege

A T-táblázat olyan grafikai szervező, amely többnyire egy fogalom két vonatkozásának összevetésére alkalmazható. Különösen hatékony lehet egy vitára való felkészülés bináris (igen-nem, mellette-ellene) vagy összehasonlító-szembeállító érveinek, megfontolásainak rögzítésére, de jól használható minden olyan egyéni vagy csoportos gondolkodási folyamat rögzítésére, amely egy fogalom, téma vagy kérdés két különböző nézőpontú megközelítésére épül.

Az alkalmazás menete

- A T-táblázatot a ráhangolódás fázisában – egyénileg, párban vagy csoportban, esetleg frontálisan – az előzetes ismeretek és vélekedések bináris, ötletszerű összegyűjtésére használhatjuk. Ilyenkor a jelentésteremtés szakaszában előzetes érveink, véleményeink alapos vizsgálata éppúgy lehet az óra további célja, mint információgyűjtés a megalapozott állásfoglalás érdekében.

- Ha a T-táblázatot a jelentésteremtés szakaszában alkalmazzuk, akkor például egy szövegen belül megjelenő ellentétes álláspont, vonatkozás megjelenítésére, vagy két különböző nézőpontú szöveg összevető vizsgálatára használhatjuk.
- A reflektálás fázisában az érvekkel megalapozott személyes állásfoglalás, vita grafikai szervezőjeként alkalmazható.

Tanács

Használjuk ki, hogy az egyénileg, párban vagy csoportban készített T-táblázatok egymással jól összevethetők, a téma árnyalt végiggondolását, a nézetek ütköztetését, így a gondolkodási folyamatok elmélyülését egyaránt lehetővé teszik!

Példa: Dürrenmatt: A fizikusok – ráhangolódási szakaszban, gimn. 12.

Indokok a tudományos kutatás mellett

a fejlődést szolgálja: békés felhasználás
jobb életet biztosít
az emberi kíváncsiságot elégíti ki
ellenőrizhető

Indokok a tudományos kutatás ellen

pusztulást hozhat: agresszió eszköze lehet
veszélyezteti az életet
a pénz uralma alá kerülhet
titkos, ellenőrizhetetlen

TUDOM, TUDNI AKAROM, MEGTANULOM

(KWL – Know, Want to know, Learn)

Tartalma, lényege

A technika célja, hogy a tanulók ismereteiket a már meglévőkhöz kapcsolják, illetve, hogy saját kérdések megfogalmazásával motiváltabbá váljanak az új anyag elsajátításában. Az ismeretszerzésben mások szempontjait is figyelembe véve tudják gyarapítani tudásukat (átlépés egy nézőpontból több nézőpontba).

Az alkalmazás menete

1. A téma megjelölése után megkérjük a diákokat, hogy párokat alakítva néhány perc alatt írjanak egy listát arról, amit a témáról tudni vélnek (ötletbörze). Közben a táblára elkészítünk egy táblázatot:

Tudom	Tudni szeretném	Megtanulom

2. A tanár megkéri a diákokat, osszák meg gondolataikat a többiekkel, és miközben ezt teszik, leírja a táblázat első oszlopába a megegyező vélemények alapján a „közös tudást”. Segít, ha a gondolatokat kategóriákba rendezik.
3. Kérdések merülhetnek fel olyan részletekkel kapcsolatban, amelyekben a résztvevők nem értenek egyet, vagy amire kíváncsiak. Ezeket a második oszlopba írja a tanár.
4. Miután a diákok elolvasták a megadott szöveget, a tanár irányítsa figyelmüket az olvasás előtt feltett kérdésekre, amelyek a második oszlopban kerültek rögzítésre!
5. Ezután beszéljék meg, milyen kérdésekre találtak választ a szövegben. Ezeket a tanár a harmadik oszlopban rögzítse!
6. A diákok vagy a tanár teygenek javaslatot arra, hol keressék a választ a diákok azokra a kérdéseikre melyeket nem találtak meg a szövegben (továbbgondolás)!
7. Végül megbeszélhetik azokat az ismereteket, amelyeket megtanultak, bár nem irányult rájuk kérdés.

UTOLSÓ SZÓ JOGA

Tartalma, lényege

A reflektálás fázisában használható technika, amely egy adott szöveg csoportos feldolgozását vagy a szöveg feldolgozása utáni csoportos megbeszélést irányítja. Az olvasás utáni elmélyülést, reflektálást segíti elő, a személyes olvasói reagálás eszköze. Ez az eljárás jól használható, áttekinthető keretet biztosít narratív vagy értekező szövegek csoportvitájához. A kooperatív tanulás egyik formájának is tekinthető, tapasztalatokat ad a diákoknak egymás gondolatainak elfogadásáról, a mások gondolataihoz való kapcsolódásról.

Az alkalmazás menete

1. Arra kérjük a diákokat, hogy egy adott szöveg olvasása közben vagy után reagáljanak az olvasottakra, találjanak és emeljenek ki egy vagy több idézetet, amelyet különösen érdekesnek vagy megjegyzésre érdemesnek tartanak és készítsenek írásban reflexiót a szöveghez; vállalkozzanak értelmezésére, átfogalmazására; tartalmazhatja a reflexió a szövegben olvasottak elfogadását, elutasítását, kiegészítését; vitatkozhatnak a szöveggel; kérdéseket tehetnek fel; értékelhetik az olvasottakat, bármilyen módon viszonyulhatnak hozzá.
2. Ezután (vagy házi feladat esetén a következő órán) megkérjük az egyik diákot, jelölje meg, hogy a teljes szöveg melyik kiemelt részletéhez készített reflexiót, és olvassa fel ezt hangosan.
3. Az idézet felolvasása után kérünk-kérjen észrevételeket, reagálásokat az osztály többi tagjától! Gondoskodjunk-gondoskodjon róla, hogy a vita a tárgynál maradjon, úgy vezessük-vezesse a hozzászólásokat, hogy ne legyen tere a lekicsinylő, negatív megjegyzéseknek! Ezen a ponton a tanár is hozzászólhat a kiemelt idézethez.
4. Az idézetről folytatott vita lezárása az idézetet kiválasztó diákot illeti. Olvassa fel hangosan saját reflexióját! Esetleg összegezze az elhangzottakat! Az a lényeg, hogy nem adunk további vitának helyet, az idézetet választó diáké „az utolsó szó joga”. A tanár sem fűzhet a vitához végső megjegyzést, az ellenkezik a szabályokkal!
5. Ezután egy másik diákot is szólíthatunk arra, hogy ossza meg az általa kiválasztott idézetet a többiekkel, és a folyamat újra kezdődik.

Tanácsok

- Nem valószínű, hogy a tanár egy órán minden diákot meg tud kérni idézetének és reflexiójának bemutatására, de minden egyes alkalommal kiválaszthat néhány diákot.
- A hozzászólások sorrendjét az idézetet választó diák is kérheti, megjelölheti, hogy melyik diáktársa reagálására kíváncsi.
- Ez a technika a diákok számára jól áttekinthető keretet ad az adott szöveg osztályban lefolytatható vitájához, és így a csendesebb, visszahúzódóbb, a vitára nehezebben mozduló diákok megszólaltatására, vitába való bevonására is alkalmat teremt.
- Az egész osztály előtti eszmecserét megelőzheti (esetleg követheti) egy, 3-5 fős csoportokban, hasonló keretek közt lefolytatott vita a személyes olvasói reflexiókról

VAK KÉZ

Tartalma, lényege

A vak kéz olyan együttműködésen alapuló tanulási technika, amely a tanulási folyamatban lehetőséget teremt a tanulónak arra, hogy egy adott témának előbb egy vonatkozásában mélyüljön el, majd a csoport többi tagjának segítségével megismerje a téma többi vetületét. Megismerje abból a célból, hogy ezután közösen meg tudják állapítani a szövegek, tanulási tartalmak lehetséges logikai sorrendjét. Ez az eljárás teret enged a tanulói kreativitásnak, hiszen nemcsak arra jó, hogy a csoport tagjai egymást tanítsák, hanem, hogy az elsajátított szövegelemeket önállóan strukturálják, a szöveg, a téma logikai felépítését megtalálják, újraépítsék. Eközben érvelnek saját elképzeléseik mellett, mérlegelik társaik javaslatait, kritikusan vizsgálódnak, majd konszenzusos döntést hoznak, esetleg több lehetséges megoldást találnak.

Az alkalmazás menete

1. A tanár úgy osztja fel a vizsgálandó szöveget, hogy a csoport minden tagja rendelkezzen egy saját szövegegységgel, de nem közli azok logikai sorrendjét.
2. Minden tanuló alaposan elmélyed a saját szövegrészletében abból a célból, hogy annak tartalmát a többieknek is ismertetni tudja.
3. A csoport tagjai megismertetik saját részletük tartalmát a többiekkel.
4. Most a már ismert szövegelemek lehetséges logikai sorrendjét állapítják meg. Ehhez kérdéseket tehetnek fel mások szakaszainak tartalmáról egymásnak, mérlegelhetik a különböző megoldási lehetőségeket.
5. Munka közben módosíthatják előzetes elképzeléseiket, tetszőlegesen újrendezhetik a szöveget.
6. Végül azonban döntést kell hozniuk, egy lehetséges logikát alkotva.
7. A csoportok bemutatják egymásnak megoldásaikat, összevetik azokat, reflektálhatnak mások megoldásaira, vitázhatnak róla.

Tanács

Ez a technika különösen hatékonyan alkalmazható 12 éves kor felett, mert igényli a magasabb gondolkodási műveletekben (analízis, szintézis) való jártasságot. Jó, ha a tanár olyan szöveget választ, ahol nem csak egyetlen helyes megoldás létezik a téma felépítésére, mert így teret nyújthat arra, hogy a tanulók megvitassák és többféle lehetséges logika mentén fűzzék fel a szöveget. Elképzelhető viszont, hogy egy olyan textust választunk, mellyel pont azt kívánjuk megmutatni, hogy a szövegösszefüggés csak egy logikus megoldást tesz lehetővé. Megfigyeltethetjük, hogyan építkezik egy szöveg, egy bekezdés, milyen nyelvi eszközök segítik a szövegstruktúra építkezését.

VÁNDORLÓ CSOPOROK

Tartalma, lényege

A vándorló csoportok a kooperatív tanulás egyik formája, mely több lépésben is lehetővé teszi a diákok együttműködését a tanulásban és a gondolkodásban. A technika alkalmazása során a tanár által kérdések (vagy szempontok) formájában megadott irányvonal segíti a diákokat az adott téma értelmezésében, elemzésében, a probléma megértésében, megoldásában és megvitatásában. Az RJR modell mindhárom fázisában alkalmazható, és bármely tantárgy adott tananyaga alkalmas lehet arra, hogy különböző kérdések, szempontok nyomán a vándorló csoportok kooperatív technikával feldolgozható legyen.

Az alkalmazás menete

1. Előzetesen megfogalmazzuk a tanulási témához kapcsolódó, meghatározott számú (6-8) kérdést (szempontot), ezeket külön, egy-egy ívre felírjuk, és az íveket a terem különböző pontjain kifüggesztjük. Megtehetjük azt is, hogy részekre bontjuk a tananyagot, ezeket a résztémákat írjuk fel az ívekre, és azonos kérdések (2-4) megválaszolását kérjük a csoportoktól a résztémáról.
2. Az órán a diákokat 3-4 fős csoportokra osztjuk, és minden diákcsoport egy kérdés megválaszolásáért, adott résztéma megoldásáért vállalja a felelősséget.
3. Ez után a diákok (választás vagy kijelölés alapján) a kifüggesztett ívekhez járulnak, erre meghatározott idő alatt megvitatják a kérdéseket, majd válaszaikat az ívekre írják.
4. Adott jelre a csoportok a következő kifüggesztett ívhez mennek, elolvassák a kérdést, az előző csoport választát, majd írásban hozzáfűzik saját megjegyzéseiket, kiegészítéseiket, esetleg kérdéseiket.
5. A csoportokat addig szólítjuk „vándorlásra”, és ha lehetséges, a folyamat megismétlésére, amíg vissza nem térnek ahhoz az ívhez, amelytől elindultak.
6. Végül lehetőséget adunk a csoportoknak az általuk megválaszolt kérdéshez (kibontott szempont) fűzött kiegészítések, megjegyzések magyarázatára, indoklására, elfogadására, a felmerülő kérdések megválaszolására, saját álláspontjuk megvédésére.

Tanácsok

A technika alkalmazása gondos tervezést, a kooperatív tanulás két szintjének megvalósítása pontos szervezést igényel. Lehetőséget ad arra a diákoknak, hogy odafigyeljenek egymás gondolataira, mások véleményét elfogadják, hogy a saját álláspontjukat indokolják, érveljenek, hogy megszülessen a konszenzus igénye. A folyamat közben fejlődik vitakultúrájuk, együttműködésük (amely e technika alkalmazása során nemcsak a kiscsoport tagjai, hanem az egyes csoportok között is létrejön).

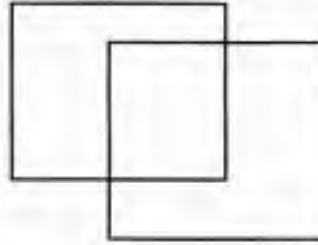
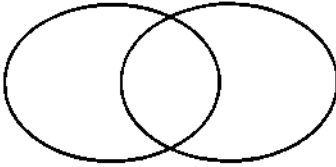
Megnehezítheti a munkát, ha az egyes csoportok az adott osztály csoportviszonyaiból következően versenytársként tételezik egymást, ilyenkor nemcsak az építő, segítő hanem a hibáztató hibakereső attitűd is megjelenhet.

Akkor javasolható, biztonságos és eredményes a vándorló csoport technika, ha a tananyag témája több kérdéssel és szempontból is jól megközelíthető; és az osztályban a diákok már több, egyszerűbb kooperatív technikát ismernek és hatékonyan kipróbálnak.

VENN-DIAGRAM (HALMAZÁBRA)

Tartalma, lényege

A Venn-diagram olyan grafikai szervező, amely két vagy több egymást átfedő nagyméretű síkidomból áll, és gondolatok szembeállítására, illetve a közöttük fellelhető átfedés, hasonlóság illusztrálására használható.



Az alkalmazás menete

1. Az összehasonlítást (hasonló és különböző jegyek keresése) megelőzően ismertetjük a diagramot, és elmagyarázzuk használatát.
2. Magyarázzuk el, hogy a két egymást metsző idom közös szejetébe a hasonló, megegyező jegyeknek kell kerülnie, míg az egymást nem fedő szejetekbe az eltérő, különböző jegyek kerüljenek!
3. Ezután adjuk meg a feladatot, és hagyjunk időt a gondolkodásra! A feladatot a diákok elvégezhetik egyénileg, párban vagy csoportban.
4. A gondolkodási folyamatot páros, csoportos vagy frontális megbeszélés követi. A megbeszélés, egymás gondolatainak megismerése és mérlegelése, a téma kritikai áttekintésére nyújt lehetőséget.

Tanács

Adhatjuk úgy is a feladatot, hogy első körben csak a különböző jegyeket fedeztetjük fel egyénileg vagy párban, majd párban vagy csoportban az azonos, hasonló jegyeket gondoltatjuk végig.

VITAHÁLÓ

Tartalma, lényege

Olyan kooperatív vitatechnika, amely a tanulók aktív részvételét ösztönzi a vita folyamatában. A diákok párokban dolgozva, táblázatba gyűjtik érveiket: a tanár által felvetett kérdés mellett és ellen. A kibontakozó vita során a tanulóknak érvelniük kell. Ez a tevékenység fokozott gondolkodásra készíti őket, hiszen a kinyilvánított érvekkel valódi ellenlábásokat győzhetnek meg.

Az alkalmazás menete

1. A tanulók párban dolgoznak egy függőlegesen kettéosztott papírlapon. Az eldöntendő kérdés vagy probléma középre kerül, míg a kérdésre adandó igenlő válaszok az IGEN szó alá, a lap bal oldalára, a nemleges válaszok a NEM szó alá, a lap jobb oldalára kerüljenek!
2. A tanulók megvitatják párjukkal a kérdést, érveiket és ellenérveiket a megfelelő oszlopba jegyzik.
3. Mindegyik pár csatlakozik egy másik párhoz, és megosztják egymással mind az IGEN, mind a NEM alatt felsorakoztatott érveket. Megvitatják mindkét érvcsoportot, és bővíthetik a saját listájukat.
4. Minden tanuló egyénileg eldönti, miként érez az adott kérdéssel vagy problémával kapcsolatban.
5. Ezt követően az osztályterem bal oldalára álljanak azok a tanulók, akik az IGEN mellett, a jobb oldalára azok, akik a NEM mellett foglaltak állást. A bizonytalanok a hátsó falnál gyülekezzenek!
6. A csoport együtt megbeszéli és kiválasztja a legnyomósabb érveket álláspontjuk védelmére (7-8 perc).
7. Ezután vita következik a két csoport között: egy önkéntes minden csoportból ismerteti csoportja álláspontját. A határozatlanok csoportja is hangot ad kételyeinek. A hozzászólásoknak a tanár szabjon időhatárt!
8. A tanulók a hallottak alapján még egyszer alaposan átgondolhatják álláspontjukat, és meggyőződésük szerint csoportot válthatnak, vagy megmaradhatnak eredeti csoportjukban.
9. 10-12 perces vita után egy-egy a csoport által kijelölt személy megteszi a csoport zárónyilatkozatát.

Tanács

Alkalmazható bármilyen felvetett kérdés, probléma vagy dilemma vizsgálatára. Elsősorban a tizenöt főt meghaladó csoportoknak ajánljuk.

Bármilyen oktatási szinten alkalmazható a kérdés vagy dilemma komplexitásától függően. Számoljunk azzal, hogy a folyamat időigényes, ám hatékony és élményszerű technika.

EGYÉB FELHASZNÁLT TECHNIKÁK³⁷

ÁLLÓKÉPEK: drámapedagógiában használt eljárás, többek között az olvasói válasz (reagálás) előhívására egy-egy mű, műrészlet, fogalom, érzés stb. tényleges vagy szimbolikus megjelenítésével. A csoportok rövid megbeszélés után a feladatnak megfelelő „szobrot”, „állóképet” hoznak létre. A beállást közös megbeszélés követi, például: sikerült-e kifejezni, megoldani a témát, mi volt ötletes, jó, mit lehetne másképp csinálni, milyen változtatások az tudnak javasolni a diákok.

ESZMECSERE: a kooperatív tanulás gyakori eljárása, diákpárok vagy kooperációs csoportok tagjai közt, esetleg tanár és diák közt zajló rövid párbeszéd a diákok által olvasott műről, műrészletről, vagy bármely megvitatandó kérdésről, megoldandó problémáról. Az eszmecsere a személyes érintettség kialakításával elkötelezheti a résztvevőket a téma iránt, lehetőséget ad a személyes reflexiók elsődleges, ugyanakkor érdemi átgondolására és megfogalmazására, valamint alkalmat teremt a másik ember gondolatainak, érzéseinek, asszociációinak figyelmes meghallgatására, alternatívák elfogadására vagy vélemények ütköztetésére. Az együttműködő párok vagy csoportok rövidebb-hosszabb időt kapnak egy kérdés, téma vagy probléma megbeszélésére. Ilyenkor a csoporttagok az adott témáról elmondják személyes véleményeiket, közösen keresnek megoldást az adott problémára vagy választ a feltett kérdésre. Az eszmecsere folyamán mód nyílik alternatív vélemények, megoldások, válaszok megfogalmazására, az álláspontok ütköztetésére, vitára, érvelésre, cáfolásra.

IDÉZETKÁRTYA: az irodalmi művekből a megközelítés különböző szempontjai mentén kiemelt, rövid részleteket tartalmazó kártyák, melyek:

- az elsődleges olvasat előtt (ráhangolódás) segíthetik az érdeklődés felkeltését, ráirányíthatják a tanulók figyelmét a mű kérdésfelvetéseire, lehetővé teszik, hogy az olvasó közösség előfeltevéseket fogalmazzon meg az olvasandó művel kapcsolatban;
- az elsődleges olvasatot követően (jelentésteremtés) szervezhetik a meglévő ismeretek, képzetek összegyűjtését, a művekről folytatott párbeszéd kialakulását és a személyes jelentések megteremtésének folyamatát;
- az értelmezési folyamatot követően (reflektálás) kiindulópontot jelenthetnek a személyes viszonyulások, vélemények, értékelések megfogalmazásához.

JEGYZŐKÖNYV: a kooperatív csoport tagjai különféle szerepekben működhetnek (például: kérdező, idézetkereső, vázlatkészítő, stb.). A jegyzőkönyvkészítő szerepében lévő tanuló feladata, hogy nyomon kövesse csoportja tanulási folyamatát, és erről feljegyzéseket készítsen. A feljegyzések alapját képezhetik az értékelésnek, a csoport működésével kapcsolatos problémák feltárásának és megoldásának, valamint lehetővé teszik a tanár számára, hogy alaposabb betekintést nyerjen a csoportok tanulási folyamatába. A jegyzőkönyv készítése segítheti a rálátást a tanulási folyamatra, vagyis a metakogníció fejlesztésében is szerepe lehet.

³⁷ Forrás: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV. Pécsi Tudományegyetem, BTK Tanárképző Intézet, Pécs, 2003, 234-236. o.

JELMEZTERV: drámapedagógiai eljárás a személyes válaszok előhívásának egyik eszköze. Rajzos feladatként arra készíti a diákot, hogy a verbális jelentéseket átkódolja, vagyis segíti a jelentésteremtést, a megértést, a pontosabb és alaposabb értelmezést.

KÖZZÉTÉTEL: a kooperatív tanulás gyakori fázisa és jellegzetes technikája. Ilyenkor a párok vagy csoportok választott vagy kijelölt képviselői bemutatják a tanulási folyamat eredményét, poszteren, szóban vagy írásban beszámolnak a végzett munkáról.

LISTAKÉSZÍTÉS: az ötletbörzéhez vagy az előzetes tudás előhívásához kapcsolódó eljárás a ráhangolódás fázisában. A tanulók kulcsszavak felírásával, egyéni vagy közös listában, a feladatnak megfelelően rögzítik képzetársításukat, illetve előhívott ismereteiket. A lista a továbbiakban alkalmas lehet különböző szempontok mentén végzett csoportosítások elkezdésére, korrekciós szempontú áttekintésre vagy az új ismeretekkel történő kiegészítésre.

A programcsomag az alapozó pedagógiai és pszichológiai tanulmányokra építve két féléven keresztül, 30-30 órában, szemináriumi keretek között hivatott elősegíteni a tanári mesterségre való felkészülést.

A szerzők a programcsomagokat megelőző fejezetekben foglalják össze koncepciójuk lényegét. A program alapelvei elméleti és gyakorlati tudás integratív kezelése, a hallgatók alkotó részvétele a munkafolyamatokban, stb. kiválóan célozzák meg a tanárképzésben jelenlévő problémák kezelését. Módszereiben a tevékenykedtető és közvetlen tapasztalatszerzést biztosító eljárásokra, illetve azokat segítő technikákra építenek.

A feladatok önálló gondolkodásra, cselekvésre, a tapasztalatok előhívására, kutatásra, a meglévő ismeretek alkalmazására készítetnek. Mindemellett megvalósításuk feltételezi az együttműködést.

A feladatok nagyfokú tudatossága, komplexitása remekül segíti az összefüggő egyéni szakmai gyakorlathoz kapcsolódó további önálló tevékenységek átgondolását és megtervezését.

Kovátsné Németh Mária

5005