

Knausz Imre – Karlowits-Juhász Orchidea

A TANÍTÁS MESTERSÉGE

PROGRAMCSOMAG

A PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK SZÁMÁRA

Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

2009

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
1134 Budapest, Váci út 37.
A kiadásért felel: Visnyei Csaba ügyvezető

Tartalom

A programcsomag alapelvei	5
A pedagógusok felkészítése a tanítás gyakorlatára – egy dilemma	5
A kompetencia alapú tanításról közelebbről	7
Felhasznált és ajánlott olvasmányok	12
I. félév	13
Az I. félév beosztása	14
Bevezetés	15
A féléves munka menete és a követelmények	16
Innovációs stratégia a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének előmozdítása érdekében	16
Online projektnapló (projektblog)	17
SWOT-elemzés	18
Esélyegyenlőségi intézkedési tervek	19
A motiváció	20
Bevezető foglalkozás	20
Munkamegbeszélések	20
Motiváció	21
Források a motiváció témakörhöz	22
A tananyag	28
Bevezető foglalkozás	28
Munkamegbeszélések	29
Tananyag	29
Lehetséges érvek egy tananyag (témakör) tanítása mellett	31
Milyen módokon kapcsolódhat egy iskolai téma a tanulók életéhez?	32
A módszerek	33
Bevezető foglalkozás	33
Munkamegbeszélések	34
Módszerek	34
A minősítő értékelés	36
Bevezető óra	36
Munkamegbeszélések	36
Minősítő értékelés	37
Milyen követelményeknek kell, hogy megfeleljen a minősítő értékelés?	38
II. félév	39
A II. félév beosztása	40
Bevezetés	41
A munka menete és a követelmények	41
Választható gyakorlatok a bemutatkozáshoz, ismerkedéshez (javaslat)	42
Választható gyakorlatok a csoportkohézió-erősítéshez (javaslat)	43
Az osztálytermi megfigyeléshez javasolt irányelvek (a lista bővíthető)	44
Az interjúkészítéshez javasolt irányelvek (a lista bővíthető)	44
A motiváció	45
Tanórán kívüli hallgatói tevékenységek, illetve azok dokumentálása	46
Választható téma a szemináriumot záró dolgozathoz	47
Olvasmányok	47

A megfigyelés javasolt dokumentálási módja (kiegészíthető, változtatható)	48
Javasolt interjú-vezérfonal a motiváció témakörhöz (kiegészíthető, változtatható)	49
A tananyag	50
Tanórán kívüli hallgatói tevékenységek, illetve azok dokumentálása	53
Válaszható téma a szemináriumot záró dolgozathoz	53
Olvasmányok	53
Ablak-módszer	54
A megfigyelés javasolt dokumentálási módja és a megválaszolendő kérdések (kiegészíthető, változtatható)	54
Javasolt interjú-vezérfonal a tananyag témakörhöz (kiegészíthető, változtatható)	55
A módszerek	56
Tanórán kívüli hallgatói tevékenységek, illetve azok dokumentálása	58
Olvasmányok	59
Munkalap a csoportmunkához (a táblázat tartalma változtatható)	60
Megfigyelési szempontok, megválaszolendő kérdések, a dokumentálás javasolt módja (kiegészíthető, változtatható)	61
Javasolt interjú-vezérfonal a módszerek témakörhöz (kiegészíthető, változtatható)	63
A minősítő értékelés	64
Tanórán kívüli hallgatói tevékenységek és azok dokumentálása	66
Olvasmányok	67
A megfigyelés javasolt dokumentálási módja és a megválaszolendő kérdések (kiegészíthető, változtatható)	67
Javasolt interjú-vezérfonal a minősítő értékelés témaköréhez (kiegészíthető, változtatható)	68

A programcsomag alapelvei

A pedagógusok felkészítése a tanítás gyakorlatára – egy dilemma

Az oktatáspolitikai forradalmi átalakulást vár el a közoktatástól. Ez talán meglepő kijelentés, de a kompetencia alapú oktatás megvalósítása nyugodtan nevezhető forradalmi átalakulásnak. A modern tömegoktatás soha nem a kompetenciák fejlesztését tekintette feladatának, hanem olyan szövegszerű tudás átadását, amely könnyen visszakérdezhető, szorgalmas munkával akár egyedül is elsajátítható, és ezáltal az iskolai szelekció legitim alapja lehet. Az így megszerzett szövegszerű tudás az iskolán kívül, az „életben” alakult át – több-kevesebb hatékonysággal – használható tudássá, azaz kompetenciává. Ma különböző okok következtében ennek a folyamatnak a határfoka drámaian csökken, különösen az iskolán kívüli szocializációs folyamatok olyanok, hogy nagyon kevéssé segítik az „iskolás” tudás kompetenciává való átalakulását. Nagyon röviden ez a helyzet vezetett el a kompetencia alapú oktatás követeléséhez, amelynek tehát az a lényege, hogy nem elégszik meg az iskolás tudással, hanem magán az iskolán belül hoz létre olyan – elsősorban szövegértelmező beszélgetéseken alapuló – helyzeteket, amelyek közvetlenül elősegíthetik a használható tudás kialakulását.

Ehhez kapcsolódik egy másik újszerű feladat: a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának igénye. A pedagógiai közgondolkodásban két – egymástól homlokegyenest eltérő – felfogás létezik arról, hogy milyen oktatási stratégiák növelik hatékonyan a hátrányos helyzetű tanulók iskolai esélyeit. A háttérben az a kérdés húzódik meg, hogy milyen esélyekről, mire vonatkozó esélyekről is van szó. Az egyik felfogás abból indul ki, hogy ezeknek a gyerekeknek mindenekelőtt az iskolarendszerben kell sikeresebbeknek lenniük, azaz nagyobb eséllyel kell előbbre jutniuk az általános iskolából a középfokra, ezen belül a középiskolába, és onnan optimális esetben a felsőoktatásba. Ez tehát egy mobilizációs paradigma, amelyben az iskola mint akadályok rendszere jelenik meg, olyan akadályok rendszere, amelyeket a „jobb családból való” gyerekek nagyobb eséllyel küzdenek le, mint kevésbé szerencsés társaik.

A másik felfogás az iskolát elsősorban a műveltség közvetítőjének tekinti, és a problémát abban látja, hogy ehhez a műveltséghez egyesek nagyobb eséllyel jutnak hozzá mint mások, és éppen ez utóbbiak azok, akiket hátrányos helyzetűeknek nevezhetünk. Itt tehát elsősorban arról van szó, hogy ezek a gyerekek nagyobb eséllyel szerezzék meg az iskolában azt a tudást, amely az életben való sikerességhez, a társadalmi integrációhoz szükséges. Az iskolai siker itt csak eszköz valami tartalmi cél elérése érdekében.

Elvontan tekintve a két gondolkodásmód nem ellentétes egymással, sőt úgy tűnhet föl, hogy kiegészítik egymást. A gyakorlatban azonban sajnos sok tekintetben ellenkező következtetésekre vezetnek. Az ellentét az oktatás tartalmához való eltérő viszonyban ragadható meg leginkább. Az első modell a tananyagot adottságnak tekinti, amelynek konkrét tartalma bármi lehet. Nem az a kérdés, hogy mit tanulnak a gyerekek, hanem az, hogy a tananyagot – bármi is legyen az – a hátrányos helyzetűek is ugyanolyan hatékonysággal sajátítsák el, mint szerencsésebb társaik. A tartalmi szabályozás vonatkozásában ennek az irányynak a követői abban érdekeltek, hogy a tananyag minél egységesebb és minél egyértelműbb legyen, azaz hogy meglegyenek az igazságos verseny feltételei. A vizsgarendszerrel kapcsolatban abban érdekeltek, hogy a vizsgákon főleg olyasmit kelljen tudni, amit bárki kellő akaraterővel megtanulhat, azaz aminek tudása viszonylag kevésbé függ a származástól, a családi háttértől. Könnyen belátható, hogy elsősorban a memorizálható ismeretek tartoznak ebbe a kategóriába. (A tartalmi szabályozás hazai rendszere ma ebből a szempontból nyitott és ellentmondásos, nem kezelhető tehát egyszerűen adottságként.) Oktatás-módszertani szempontból ez a megközelítés a tananyag pontos körülhatárolását, a memorizálást, az ellenőrzés szigorú és egységesített rendszerét, a tiszta versenyhelyzeteket, az ún. tanulásmódszertan tanítását fogja előnyben részesíteni. Hangsúlyozom, hogy ez egy konzervens és tisztességes álláspont, amelynek pl. az Amerikai Egyesült Államokban komoly táborra van, és az amerikai oktatásügyi sajtó állandóan napirenden

lévő kérdése, hogy a szigorúbb sztenderdek csökkentik-e az „achievement gap”-et, amelyen egyaránt értik a fekete és latino tanulók teljesítménydeficitjét, valamint az alacsony jövedelmű családok gyermekeinek lemaradását.

Az utóbbi évek hazai integrációs pedagógiai fejlesztései ezzel szemben egyöntetűen abból az elvből indultak ki, hogy a hátrány elsősorban kompetenciahátrány, és kiküszöbölése csak a tudatos kompetenciafejlesztés révén képzelhető el. A kooperatív tanulás, a projektpedagógia és a tanítási dráma közös sajátossága, hogy bizonyos mértékig elmossa a tananyag határait. A tanulási folyamatban nagy szerepet kap a tanulók saját kezdeményezése, önálló ismeretszerzése, így a tanulás tartalmának (vagyis annak, amit a tanulók ténylegesen elsajátítanak) egy nem is jelentéktelen része bejósolhatatlanná, tervezhetetlenné válik. Ennek a szemléletnek megfelel az árnyalt pedagógiai értékelés eszméje, amely csökkenti a versenyhelyzetet, és a számszerűsíthető mérési adatok mellett (vagy helyett?) nagy szerepet biztosít a kvalitatív értékelő gesztusoknak. Mi indokolja mindezt? Paradox módon éppen az, hogy döntő jelentőséget tulajdonítunk az oktatás tartalmának. Azt nem egyszerűen leküzdendő akadállyal, hanem a személyiség gazdagításának, műveltségnek tekintjük. Ebből azonban az következik, hogy e tudás elsajátítása nem redukálható a memorizálásra: az ideális tanórán a tananyag – és egyben a világ és önmagunk – megértése zajlik.

Márpedig megértés nem képzelhető el anélkül, hogy saját megelőző tudásunkat, kultúránkat, világlátásunkat és – bizony – előítéleteinket játékba ne hoznánk. Ezeknek a pedagógiáknak közös sajátossága, hogy egyenesen megkövetelik a tanulók megnyilvánulását, azt, hogy az éppen feldolgozott témát aktívan értelmezzék azoknak az értelmezési sémáknak a segítségével, amelyeket saját világukból hoztak be az iskola világába

Ha ezt elfogadjuk, akkor a két cél: a kompetencia alapú oktatásra való átállás és a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok integrált oktatása egybeesik, vagy legalábbis nyilvánvaló érintkezési pontokról beszélhetünk. A kérdés most az, hogy hogyan lehet felkészíteni a tanárjelölteket erre a két – szorosan egybefonódó – feladatra.

Mindenekelőtt: kompetencia alapú pedagógusképzéssel. Bizonyos értelemben ugyanazért van szükség kompetencia alapú fordulatra a pedagógusképzésben, amiért a közoktatásban, és ez az ok nem az, hogy a mai pedagógusjelöltek felkészületlenebbek, mint az évtizedekkel korábbi hallgatók. Ez ugyan igaz, de nem olyasmiről, amibe bele kéne nyugodni, vagy amihez minden további nélkül alkalmazkodnia kell a pedagógusképzésnek. Fontos elvi kérdés annak kimondása, hogy a pedagógusjelöltek gyenge felkészültsége baj, és ennek helyrehozása nem történhet pedagógiai eszközökkel. Természetesen nekünk a valóságból kell kiindulni, azokból a konkrét hallgatókból, akik különféle szelekciós szűrőkön át bekerülnek az egyetemek és főiskolák falai közé. Ugyanakkor világosan látni kell, hogy a fentebb körvonalazott forradalmi átalakulás csak kiváló pedagógusokkal vihető végbe, és ez nem csak a képzés minőségén múlik, hanem a kiválasztási mechanizmusokon és mindenekelőtt a pálya társadalmi presztízsén is.

Igazából másért vált aktuálissá a kompetencia alapú pedagógusképzés. A pedagógus pálya egy szempontból mindenképpen különleges: nincs még egy mesterség, amelynek működése ennyire közvetlenül megfigyelhető lenne az ifjúság számára. Valójában nemcsak megfigyelhető, hanem rá is vannak kényszerítve a fiatalok, hogy alaposan megfigyeljék a munkáját végző pedagógust. A közoktatás 12 éve alatt mindannyian mintegy tízezer órát hospitálunk – mi ehhez képest az a 25 óra, amit pedagógusjelöltként kell végignéznünk? Mi ennek a körülménynek a jelentősége? Aligha túlbecsülhető. Észrevétlenül belénk ivódik az évek alatt a tanítás mestersége. Mindenki pontosan tudja, hogyan kell tanítani: furcsa is lenne, ha ennyi tapasztalat után tájékozatlannak éreznék magunkat a tanítás kérdéseiben. Egy olyan világban, ahol az új pedagógus nemzedéknek nagyjából ugyanazt kell csinálnia, mint elődeinek, csak lehetőleg jobban, ott a képzés is bátran hagyatkozhat erre a megelőző tudásra, és nincs más feladata, mint néhány kiváló oktató és vezetőtanár révén rámutatni a lehető legjobb megoldásokra. Amikor azonban a közoktatástól átalakulást – és pedig, hangsúlyozzuk, forradalmi átalakulást – várnak el, ez már nem elég. A képzés során új, esetleg soha nem tapasztalt eljárásokkal és megközelítési módokkal kell megismerkedniük a hallgatóknak, és – ez a legfon-

tosabb – nem számíthatunk arra, hogy a gyakorlatban majd „vérré válnak”, azaz kompetenciává, szakértelemmé fejlődnek ezek a megközelítések. Nem számíthatunk, mert a gyakorlat sok ponton ellentétes azzal, amit az elmélet közvetíteni akar. Nem a kompetencia alapú pedagógiai elvek szövet-sége, hanem érthető módon annak a tízezer órás hospitálásnak, amelynek a tapasztalatait éppen meghaladni akarjuk.

Mit lehet tenni ebben a helyzetben? Meggyőződésünk, hogy egy hamis dilemma meghaladásának útjait kell keresni. A hamis dilemma abban áll, hogy a fennállóra kell felkészíteni a hallgatókat (jelentés, feleltetés, frontális óra, vázlatírás), vagy egy olyan világra, ami nincs (személyes kapcsolatok, differenciálás, a tanulók iskolán kívüli tapasztalataira való reflektálás). Az első út a fentiek értelmében nem járható. De járhatatlannak tűnik a második út is: az ilyen tudás könnyen életidegennek bizonyulhat, és vagy pillanatok alatt elvész a gyakorlat sodrában, vagy olyan konfliktusokba sodorja a kezdő pedagógust, amelyekből csak vesztesként kerülhet ki. Ezeknek a problémáknak a felismerése viszont könnyen szoríthatja vissza az oktatást az első útra, amely ugyan korszerűtlen, de legalább könnyen belátható módon hasznos és „gyakorlatias”. (A helyzetet itt túlságosan kiélezve mutatjuk be. Valójában a közoktatás kompetencia alapú „forradalma” érdekében nagyon sok dolog történik napjainkban, így az iskolai valóság nem minden elemében konzervatív. Alapvetően azonban az.)

Ebben a programcsomagban egy „harmadik út” kialakítására teszünk kísérletet. Fontos, hogy tud-e a tanár kooperatív csoportmunkát szervezni. De felfogásunk szerint fontosabb, hogy képes-e adott iskolai körülmények között fenntartható módon innovatívan viselkedni, azaz számot vetni a lehetséges konfliktusokkal és más nehézségekkel, és megküzdeni velük. Programunk két féléve két különböző módon reflektálja egymásra az elméletet és a gyakorlatot. Az első félév projektszerűen építkezik (és ezzel példát is akar mutatni a projektoktatás lehetőségeire). A projekt tárgya egy – kompetencia alapú és integrációs – pedagógiai innováció, amelyet különböző adottságokkal rendelkező iskolákban kellene megvalósítani. Alap gondolat, hogy átfogóan kell gondolkodni tartalomról, módszerekről, értékelésről, és nem utolsó sorban motivációs kérdésekről. A második félév már azt feltételezi, hogy a hallgatóknak saját hospitálási tapasztalatai vannak, és ezeknek a tapasztalatoknak a dramatizáló feldolgozására tesz kísérletet ugyanazoknak a fő témáknak a sorra vételével, amelyekkel az előző félévben foglalkoztunk. Van-e alternatíva? – ez itt a visszatérő kérdés. Azaz nem fogadja el egyetlen lehetőségként a tapasztaltakat, de nem is elméletileg kritizálja azt, hanem egyszerűen fel akarja tárnai a helyzetben rejlő sokféle értelmezést és megoldási lehetőséget.

A kompetencia alapú tanításról közelebbről

A magyar iskolarendszer mai működési zavarainak egyik jól kitapintható oka kétségkívül a tananyag megértése körül mutatkozó deficit. Arról van szó, hogy tanítványaink sokszor nem igazán értik, hogy miről van szó az órán, nem tudják követni a gondolatmenetet, illetve az valójában nem érinti meg őket. A megértés elmaradása lehet manifeszt vagy látens. Az első esetben ez a hiány az iskolai teljesítményben is megmutatkozik. A tanuló mintegy elveszíti a fonalat, a tananyag új elemeit nem tudja mihez kapcsolni, és az így keletkező hátrány az idővel egyre növekszik. Az eredmény: rossz osztályzatok, magatartási problémák, súlyosabb esetben bukás, illetve lemorzsolódás.

Bár iskoláinkban a megértés manifeszt hiánya is egyre súlyosabb problémákat okoz, talán ennél is nagyobb veszélyeket rejt magában az a jelenség, amikor a tanulók látszólag tudják az anyagot, egy mélyebb értelemben azonban nem értik, amit tudnak, és a megértésnek ez a rejtett hiánya nagyon sokszor észrevétlen marad. Talán nem túlzás azt állítani, hogy az egyik legfontosabb dolog, amit tanítványaink az iskolában megtanulnak, éppen a tudás szimulálása, azaz annak hatékony eltitkolása – sokszor természetesen saját maguk előtt is –, hogy iskolai tudásuk voltaképpen áltudás.

Az áltudás egyik formája a tétlen tudás: tudják, hogy ki volt a „niklai remete”, de nem sokat tudnak kezdeni ezzel a tudásukkal, ha semmit sem tudnak Nikláról, Berzsenyi életéről, arról, hogy miért volt „remete” stb. Ennek bizonyos értelemben az ellentéte a rituális tudás: ismerik és alkalmazzák a má-

sodfokú egyenlet megoldó képletét, de közben kevés fogalmuk van arról, hogy mi is az a másodfokú egyenlet, hogy mire megy ki a játék az egyenlet megoldása során, ezért aztán például nem tudnak adott esetben egyszerűbb megoldásokat alkalmazni. Gyakran sajátos kettős tudásról beszélhetünk: az iskolában szerzett ismereteket a tanuló fenntartja az iskola számára, ezek mintegy érintetlenül hagyják a mindennapi életben alkalmazott naiv elgondolásokat. Az emberi cselekedetekről szerzett tudás pedig sokszor idegen tudás marad: a tanulók ilyenkor megjegyeznek egy történetet, de mivel nem értik a szereplők igazi motívumait, mindez csak üres szó, ami semmiről sem szól.

A megértés hiánya ilyen esetekben csak akkor lepleződik le, amikor új, szokatlan kontextusban kellene alkalmazni az iskolai ismereteket. Ez történt például az IEA harmadik nemzetközi matematikai és természettudományos felmérésén (TIMSS) 1995-ben. Itt a magyar tanulók a hagyományos, iskolás jellegű természettudományos feladatok megoldásában viszonylag jól, a szokatlan, gyakorlatorientált feladatok megoldásában viszont nagyon gyengén szerepeltek. De ezt mutatják a sokat emlegetett PISA-vizsgálat magyar eredményei is, hiszen itt is olyan feladatokat kellett megoldaniuk a tanulóknak, amelyek radikálisan elszakadtak a megszokott iskolai kontextustól. Ezek az eredmények főleg azért elgondolkodtatóak, mert nehezen egyeztethetőek össze az osztályzatokkal, illetve a továbbtanulási arányokkal, azaz azt mutatják, hogy ami a szokásos iskolai vizsgálatokon valódi tudásnak látszik, az a közelebbi megméréstéskor könnyűnek találtatik.

A világ megértése

Mit jelent megérteni? Anélkül, hogy a részletekbe belemennénk, annyi bizonyos, hogy a megértés mindig az új ismeret összekapcsolása a meglévővel, és pedig úgy, hogy az új elemet úgy ismerem fel, mint ami valami általánosabb sémába illeszkedik. De minden új megismeréssel maguk a kognitív sémák (fogalmi hálók, történet-sémák, vizuális reprezentációk stb.) is átalakulnak: bonyolultabbá, gazdagabbá, differenciáltabbá válnak, azaz hatékonyabb értelmezési folyamatokat tesznek lehetővé. A megértett ismeret alkalmazható ismeret, az ismeretek alkalmazása azonban többnyire nem jelent mást, mint a világ különböző jelenségeinek – természeti jelenségeknek, emberi készítményeknek, szövegeknek és emberi magatartásoknak – az értelmezését.

Ezek az értelmezések részben a mindennapi élethez kötődnek. Aki megértette (valamelyest) az elektromosságtant, az nem jön zavarba, ha új villanykapcsolót kell felszerelnie, mert a törött régi kapcsoló alatt feltáruló látvány alapján értelmezni tudja a helyzetet. Már nehezebben leírható egy politikai döntési helyzet értelmezése, hiszen itt lehet, hogy az állampolgári és társadalmi ismeretek kínálnak megfelelő értelmezési sémákat, de lehet, hogy adott esetben történelmi analógiák vagy éppen szépirodalmi művek, filmek sietnek a segítségünkre. (Nem is beszélve egy környezetpolitikai probléma értelmezéséről, ahol nagyon is jól jönnek a természettudományos és technológiai ismeretek a felelős állampolgári döntés meghozatalához.) A mindennapi életben előforduló értelmezési helyzetek is igen nagy részben szövegekhez kötődnek. Ritkán van dolgunk a törött villanykapcsolóhoz hasonló nyers tényekkel, sőt még ilyen esetekben is előkerülhet egy leírás, amelyet ott helyben meg kell érteni, hogy a dolgot magát értelmezni tudjuk. Az esetek többségében használati utasítások, technológiai leírások, menetredek, feliratok, ikonikus útmutatások, és nem utolsósorban média-szövegek közvetítésével tudjuk egyáltalán megközelíteni a valóságos helyzeteket.

Még inkább így áll a helyzet akkor, amikor a világ értelmezése nem kötődik ilyen közvetlenül a mindennapisághoz. Az iskolai tudás ugyanis semmiképpen nem pusztán arra szolgál, hogy a hétköznapi életben alkalmazható legyen. Nem kis részben azért járunk iskolába, hogy megtanuljunk értelmezni a hagyomány szövegeit, a művészi alkotásokat és végső soron önmagunkat. Bárminek az értelmezéséről is van azonban szó – a törött villanykapcsolótól a szimbolista líráig –, mindenképpen igaz, hogy a technika, az értelmezés algoritmusa mindig csak az egyik, és legtöbbször a kevésbé fontos része a történetnek. A dolog másik része a kognitív sémák gazdagsága és differenciáltsága, azaz az ismeretek – de a megértett és sémákba szerveződött ismeretek – interpretatív ereje. Az iskolai tanulás során mutatkozó megértéshiány tehát a világertelmezés zavarában bosszulja meg magát.

A tanulás mint értelmezés

Az iskolai tananyag megértése a fentiek értelmében a világ és önmagunk értelmezését segíti, sőt annak nehezen nélkülözhető előfeltétele. De milyen előfeltételei vannak az iskolai megértésnek? A tananyag megértése is csak a tanuló megelőző tudásának bázisán, meglévő kognitív sémáinak – ha tetszik, előítéleteinek – aktív felhasználásával mehet végbe. Tévedés lenne azt hinni, hogy ez a megelőző tudás mindenestül az iskolában, a korábbi tanulmányok során alakult ki. A helyzet pontosan az ellenkezője: tanítványaink legalapvetőbb sémái otthon, a kortárs csoportban, a média virtuális terében alakulnak ki, és az iskolában tanult anyagot – mást nem tehetnek – ezeknek a sémáknak a „játékba hozásával” próbálják meg több-kevesebb sikerrel értelmezni.

Ha az oktatás erre az alapvető folyamatra nincs tekintettel, akkor vagy nem jön létre a megértés, vagy félreértések keletkeznek. Mindkét anomália rejtve maradhat, ha a tanulók szövegek – szóbeli vagy írásbeli – ügyes reprodukálásával a tudás látszatát tudják kelteni. Ma az iskola jórészt szövegeket és adatokat tanít, és az összefüggő szövegek megtanítása sokszor csak mnemotechnikai eszköz, amely az adatok bevésését segíti. A szövegtanítás és -tanulás azonban leginkább a megértési zavarok elleplezése terén bizonyul hatékony stratégiának – mind a tanár, mind a tanuló részéről.

Ez az a pont a mai oktatásban, ahol a legvilágosabban megmutatkozik a fordulat szükségessége: a szövegtanításról át kell térni a szövegértelmezés tanítására. A szövegértelmezés ebben a feladatkioldásban egyszerre eszköz és cél: az iskolai értelmezési folyamatok részben a tananyag jobb, mélyebb megértését célozzák, részben azonban az ismeretek alkalmazását jelentik új helyzetek és szövegek értelmezésére, ami voltaképpen a tanítás elsődleges célja.

Mindez pedagógiai feladatként is megfogalmazható. Olyan helyzeteket kell teremteni a tanórán, amelyekben működésbe lépnek a tanulók – a tananyag szempontjából releváns – előzetes ismeretei, kognitív sémái, előítéletei, ezek felszínre kerülnek és „összeütköznek”, „reakcióba lépnek” egymással, a szövegekkel és a tanári interpretációval. Egyszerűbb szavakkal: beszélgetni kell a szövegekről.

Médiakultúra és ifjúsági kultúra: a mai pedagógia arkhimédészi pontja

Az a követelmény, hogy a tanulók megelőző tudása aktív szerepet játsszék az iskolai megismerési folyamatokban, természetesen azt is feltételezi, hogy ez a megelőző tudás az egyes tanulók esetében nagyon különböző lehet, sőt bizonyos értelemben mindenkinél teljesen egyedi tudáskonstrukciókról beszélhetünk. Olyan pedagógiai stratégiákat kell tehát keresnünk és alkalmaznunk, amelyekben ez az egyediség feltárulhat és tevékenyvé válhat. Erről a későbbiekben még lesz szó. Másfelől azonban a fiatalok ismeretei, értékítéletei, attitűdjei, reakálási mintái kétségkívül mutatnak bizonyos közös kulturális jegyeket is, amelyeket a továbbiakban ifjúsági kultúrának nevezünk. Ezek a kulturális mintázatok természetesen reguláló szerepet játszanak abban, ahogyan tanítványaink a tananyagot és a világot értelmezik, ezért kitüntetett szerepet kell játszaniuk az iskolai tanulás szabályozásában is.

Az „ifjúsági kultúrát” persze nem szabad romantikus módon a fiatalok spontán kultúrateremtő tevékenységének eredményeként felfogni. Létrejöttében és alakulásában kiemelkedő szerepe van az elektronikus médiának (és persze a nyomtatott sajtónak is), amely sokszor merőben üzleti szempontok által vezérelve termeli és terjeszti nagy hatékonysággal az ideálokat, értékorientációkat és világertelmezési sémákat. Leegyszerűsítés volna azonban az ellenkező végtelenség is, ha a fiatal generációt egy tudatos és piacorientált manipuláció passzív áldozatának tekintenénk. Látni kell, hogy az ifjúsági kultúra távolról sem egységes, szubkultúrákra bomlik, és a különböző kortárs csoportok különböző módokon dolgozzák fel – értelmezik – a média által közvetített hatásokat, miközben a globális média meghatározó és bizonyos fokig uniformizáló hatása aligha vitatható.

A médiának ez az univerzális kultúrateremtő hatalma rendkívüli veszélyeket hordoz. Ezúttal még csak utalásszerűen sem lehet szó a reklámok és videoklipek, a szappanoperák és teleregények, a talkshow-k és valóságshow-k által közvetített értékrendről, annyi azért elmondható – és ez a lényeg –, hogy értékek és valóságértelmezési sémák reflektálatlan közvetítése zajlik igen nagy haté-

konysággal. Tanítványaink észrevétlenül szocializálódnak bele egy olyan világba, ahol kéznél vannak a válaszok, mert a problémahelyzeteket már előre értelmezték számukra a média leegyszerűsítő narratívái. Ahol tehát észre sem veszik, hogy mások döntenek helyettük, és védtelenek maradnak mindenféle manipulatív tendenciával szemben.

Az iskola felelősségét ebben a kérdésben aligha lehet túlbecsülni. Korábban azt mondtuk, hogy az iskolának a világ értelmezésére kell megtanítania. Most ehhez hozzátehetjük, hogy a „világ” igen nagy mértékben a média által közvetítve – és csak így! – jelenik meg számunkra. Az előző feladat tehát értelemszerűen magába foglalja a médiaszövegek értelmezését is: a kritikai viszony kialakítását azokhoz a sémákhoz, amelyek észrevétlenül határozták meg – és határozzák meg folyamatosan – a világról alkotott konstrukcióinkat. Ez nem kevesebbet jelent, mint hogy az iskolai oktatásban, a tanórákon nemcsak esetlegesen és megtúrt módon, hanem tudatosan és rendszeresen jelen kell lennie a tanulók személyes élményeinek, az ifjúsági és médiakultúrának. Egyfelől azért, mert csak ezen a horizonton érthetik meg a tananyagot, másfelől azért, mert a tananyag – azaz az iskola által közvetített hagyomány – csak akkor tölti be szerepét, ha segítségével mélyebben és kritikai módon tudják értelmezni az őket minden oldalról körülvevő populáris kultúrát, azaz önmagukat, saját életüket.

Egy megértésre irányuló oktatás alapelvei

A következőkben kísérletet teszünk arra, hogy a fenti megfontolásokat a gyakorlati pedagógia aprópénzére váltsuk. Áttekintjük azokat a stratégiai irányokat, amelyeket kulcsfontosságúnak tekintünk a pedagógiai kultúra megújításának folyamatában, és amelyek az oktatási programok fejlesztése során prioritást kell, hogy élvezzenek.

Mélységelv

Fentebb azt mondtuk: beszélgetni kell a tananyagról. Minden pedagógus tudja, hogy ezzel a magától értetődő elvvel elsősorban az a baj, hogy időigényes. A dilemma így fest: mindenről „mondok valamit” (legalább „említésszinten”), és akkor talán sikerül lefedni a hagyományos kánont, bár e törekvésemnek áldozatul eshet a megértés. Vagy feláldozom a kánon teljességét, és elidőzöm egy-egy résztémánál a megértést, az értelmezést állítva a középpontba.

A mélységelvű tanítás nem kívánja a tudomány rendszerét bemutatni úgy, hogy minden fejezetről tanít valami keveset. Megelégszik kevesebb számú gondosan kiválasztott témával, amelyeket azonban részletesebben feldolgoz, érzékeltetve a tudomány módszerét. Szakít tehát az adott szakterület általában sérthetetlennek tartott kánonával, és elképzelhetőnek tartja, hogy megszokott, sőt lényeges témák kimaradnak. Fontosabbnak tartja a hosszú távú érdeklődés felkeltését, mint a kánon teljes lefedését.

Diagnózis

Nem képzelhető el eredményes tanulás anélkül, hogy valamiképpen fel ne mérnénk, milyen tudással és érdeklődéssel rendelkeznek a tanulók az adott tananyaggal kapcsolatban. A pedagógiai zsargon ezt a felmérést diagnózisnak vagy diagnosztikus értékelésnek nevezi. A „felmérés” szó persze félrevezető. Lehet, hogy valóban valamiféle formalizált tesztet használunk, de lehet, hogy „egyszerűen” csak megfigyeljük a gyerekeket, és az intuíciónkra támaszkodunk. A megfigyelés persze csak akkor lehetséges, ha olyan tevékenységeket szervezünk a tanulók számára, amelyek révén meg tudják mutatni magukat, amelyekből kiderül az előzetes tudás, a témával kapcsolatos spontán sémáik rendszere. A diagnózis elvéből tehát az is következik, hogy olyan változatos eszköztárat alkalmazzunk, amely teret nyit a tanulók önkifejezése számára.

Fejlesztő értékelés

Bár az iskolában azt szoktuk meg, hogy az értékelés a tanítást és a tanulást követi, valójában az értékelés egy fajtája – amelyet fejlesztő értékelésnek nevezünk – majdhogynem azonos a tanítással, min-

denesetre a tanítás „szíve”. Ha bárkit bármire meg akarunk tanítani – és nemcsak le akarunk adni egy tananyagot –, ez nem megy másként, csak ha folyamatosan nézzük, mire képes már az illető, és erről folyamatos visszajelzéseket adunk neki. Egy megértésre irányuló oktatásnak meg kell találnia a módját, hogy az ilyen fejlesztő értékelés folyamatosan jelen legyen a tanítási folyamatban.

Differenciálás

A tanulók megelőző tudása a legritkább esetben egyforma. Az iskolai tanulócsoportok különböző mértékben heterogének, de a leghomogénebb tanulócsoport is különböző egyénekből áll. A differenciálás azt jelenti, hogy a tanítás során nem ugyanazt az egyenkosztot osztjuk ki mindenkinek, hanem lehetőség szerint mindenkinek azt nyújtjuk, amire a fejlődéshez szüksége van. Olyan oktatási eljárásokat kell a leendő pedagógusoknak elsajátítani, amelyek lehetővé teszik a differenciálást. Ez lehet tartalmi, amikor a különböző tanulók nem pontosan ugyanazt a tananyagot sajátítják el. Ebben az esetben elsősorban az érdeklődés figyelembevételének lehet hatalmas szerepe. A differenciálás másodszor lehet módszertani, ilyenkor nem elsősorban az elsajátítandó tartalmak, inkább a megközelítési utak lehetnek különbözőek, tekintettel a tanulók közötti kognitív különbségekre. Végül beszélhetünk a követelmények differenciálásáról is. Ebben az esetben egy tanulócsoportban, de különböző szinteken folyik az oktatás (pl. egyéni „szerződések” alapján).

Nagyon fontos látni, hogy a differenciálásnak nem minden esetben kell a különbségek pontos felmérésén alapulnia. Valójában ez legtöbbször nem is lehetséges. Sokkal inkább arról van szó, hogy olyan helyzeteket teremtsünk, amelyekben mindenki megtalálja a neki megfelelő tartalmakat és tevékenységeket.

Tanulói tevékenységek, módszertani változatosság

A tanulók – különböző – megelőző tudásához és érdeklődéséhez való alkalmazkodásnak nem a differenciálás az egyetlen formája. Egy egyszerű példával: ha a tanulócsoport egyik fele vizuálisan „jó”, a másik fele pedig verbálisan, akkor ebből önmagában nem feltétlenül következik, hogy az egyik alcsoportnak vizuális, a másiknak pedig verbális feladatot kell adni. Az azonban megengedhetetlen, hogy oktatási stratégiánk egyoldalúan csak vizuális vagy csak verbális jellegű legyen, ebben az esetben ugyanis a csoport egyik része tartósan hátrányba kerülne a megértés terén. A módszertani változatosság tehát mindenekelőtt azért fontos, hogy a különböző kognitív stílusú és érdeklődésű tanulók egyaránt esélyt kapjanak a tananyag megértésére.

A módszertani változatosság persze azt jelenti, hogy a tanulók kilépnek a passzív befogadói szerepkörből, és tevékenyekké válnak. A lehetséges tanulói tevékenységek közül különösen ki kell emelni a valaminek a létrehozására irányuló alkotó munkát (képalkotás, szövegalkotás, tárgyalkotás), a problémamegoldást, a másokkal való együttműködést és szervezőmunkát, a testmozgást (tánc, játék). Nemcsak arról van szó, hogy mindegyik tevékenységforma másfajta kognitív sémákat aktivál, és így más és más oldalról nyit ajtót a megértendő jelenségre, hanem arról is, hogy bizonyos tevékenységformák – különösen a projektszerű alkotó munka – eleve gazdag kontextust teremtenek, és ezzel sokféle megértési utat kínálnak fel.

Kooperáció

A kooperatív technikáknak kulcsszerepe lehet a tanulókhöz alkalmazkodó tanítás, a differenciálás megvalósításában. A csoportmunka lényege ugyanis az önállóság és a munkamegosztás, a tanulók tehát – bizonyos határok között – maguk döntenek abban, hogy a tananyagot milyen megközelítésből és milyen módszerrel dolgozzák fel. Még világosabban fogalmazva: a csoportmunka során az egyes tanulók nem pontosan ugyanazt csinálják, és így nem is pontosan ugyanazt tanulják. Az a tény, hogy a gyerekek maguk szervezik meg a munkát, lehetővé teszi a képességek, az érdeklődés, a személyiségvonások, a megelőző tudás, a kulturális háttér stb. terén megmutatkozó különbségek figyelembevételét.

A tananyag megértését alighanem az mozdítja elő a leghatékonyabban, ha a tanulók szót váltanak a témáról. A tanárral való beszélgetés természetesen alapvető jelentőségű, a tanulók egymás közti beszélgetése azonban – számos korlátja mellett – azzal az előnnyel bír, hogy a kortársak gondolkodási mintái, kognitív sémái közelebb állnak egymáshoz, mint a tanáréihoz, így sokszor – természetesen korántsem mindig – könnyebben megadják egymásnak azt a kicsi, de döntő lökést, amely a dolgok összefüggéseinek és jelentőségének megértéséhez szükséges. Gyakran mondják, hogy a csoportmunka során a tanulók segítik egymást. Ezen alapvetően a fentiekben kifejtett szociális tanulási modellt kell érteni, és csak a legkritikább esetben valami direkt segítségnyújtást.

Dramatizálás

Ahol intencionális értelmezésekről lehet szó – kiváltképpen természetesen a humán tantárgyak esetében – kiemelkedő jelentősége lehet a dramatizálásnak. A kreatív dráma- kísérlet a tudás személyessé tételére. Kulcsfogalmai: szerep és azonosulás. A tanulók szerepbe lépnek: elképzelik, hogy mit tennének egy adott szerepben, illetve helyzetben. Valójában a feladattól függ, hogy mennyire adhatják magukat, csak a helyzet van-e meghatározva vagy a karakter bizonyos vonásai is. De az utóbbi esetben is interakcióba lép a tanuló saját személyisége és a karakter, amellyel átmenetileg azonosulnia kell, és jó esetben bekövetkezik a helyzetben rejlő probléma belsőleg átél megértése.

Digitális pedagógia

Jobb híján nevezzük így azokat a megoldásokat, amelyek széleskörűen alkalmazzák az információs-kommunikációs technikákat a tanulási folyamat megszervezése során. Ez részben a tanítás céljaival függ össze: egy olyan világra készítjük fel tanítványainkat, amelyben minden ismeretszerzés és -feldolgozás a világháló közvetítésével történik, a fiatalokat tehát a háló használatára kell megtanítani. Részben viszont itt is a tanulók világhálóhoz való aktív alkalmazkodásról van szó: az internet számunkra ismerős, és a tanulás így egy alapvetően ismerős közegben mehet végbe.

Felhasznált és ajánlott olvasmányok

- Arató László: *Interjú két ülésben I.* Tani-tani, 2007/3. sz. 29–46. o.
- Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia.* OKI, Budapest, 299–309. o.
- Gardner, Howard (1993): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences.* London, Fontana Press.
- Good, Thomas L. – Brophy, Jere E. (2008): *Nyissunk be a tanterembe! 1–3.* Educatio, Budapest.
- Heacox, Diane: *Differenciálás a tanításban, tanulásban.* SZIA., Budapest, 2006.
- Knausz Imre (2002): *Műveltség és autonómia.* Iskolakultúra, 9. sz. 87–102. o.
- Knausz Imre (2004b): *Mi a műveltség?* Iskolakultúra, 2. sz.
- Knausz Imre (2004c): A történelmi műveltségről. In: Donáth Péter, Farkas Mária (szerk.): *Filozófia–művelődés–történet 2004.* Trezor Kiadó, Budapest, 213–230. o.
- Knausz Imre (2006): *Doxoszophia. Műveltség, demokrácia, iskola.* Iskolakultúra, 2006/7–8. sz.
- Knausz Imre (2008): *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához.* Educatio, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István: *A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre.* Új Pedagógiai Szemle, 2003/3. sz. 28–38. o.
- Nicholson-Nelson, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia.* SZIA., Budapest.
- OECD (1999): *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment* (<http://www1.oecd.org/els/pisa/Docs/download/PISAFrameworkEng.pdf>).
- OECD (2005): *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary* (<http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco>).

I. FÉLÉV

Az I. félév beosztása

1–2. óra	Ismerkedés, munkamegbeszélés
3–4. óra	Elkezdődik a virtuális iskolák felépítése
5–6. óra	A motiváció. Bevezető foglalkozás
7–10. óra	A motiváció. A csoportok beszámolóí, munkamegbeszélések
11–12. óra	A tananyag. Bevezető foglalkozás
13–16. óra	A tananyag. A csoportok beszámolóí, munkamegbeszélések
17–18. óra	A módszerek. Bevezető foglalkozás
19–22. óra	A módszerek. A csoportok beszámolóí, munkamegbeszélések
23–24. óra	A minősítő értékelés. Bevezető foglalkozás
25–8. óra	A minősítő értékelés. A csoportok beszámolóí, munkamegbeszélések
29–30. óra	Zárómegbeszélés, értékelés

Bevezetés

Cél: ismerkedés, a projektmunka menetének és szabályainak megismerése és megvitatása. Kezdőd-
jék el a „virtuális iskolák” gondolati felépítése.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
1. kb. 45 perc	Ismerkedés, névtanulás valamilyen játék segítségével.	közös megbeszélés, drámajáték, csoportmunka: a gyakorlat jellegétől függően.	A gyakorlat jellegétől függ.
2. kb. 45 perc	Az oktató ismerteti a projektmunka menetét és szabályait. Lehetőséget biztosít a kérdésekre. Célszerű a munkamenet leírását az interneten is közzétenni vagy nyomtatott formában kiosztani a hallgatók között.	közös megbeszélés, csoportalakítás	A tanár munkáját segítő anyagok: <ul style="list-style-type: none"> • A féléves munka menete és a követelmények • Innovációs stratégia a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének előmozdítása érdekében • Online projektnapló (projektblog)
3. kb. 45 perc	Megalakulnak a munkacsoportok. 3–5 fős csoportokat kell alakítani lehetőség szerint azonos vagy hasonló szakos hallgatókból. A csoportok a félév során végig együtt maradnak.	kooperatív csoportmunka	
4. kb. 75 perc	Ismerkedés az esélyegyenlőségi intézkedési tervekkel. Minden csoport más-más anyagot (intézkedési tervet) kap kézhez. Instrukció: <ul style="list-style-type: none"> • olvassák át a dokumentumokat, érdemes az olvasáshoz munkamegosztást kialakítani; • ahol a dokumentumban több iskola szerepel, ott válasszák ki az egyiket, amelynek alapján a csoport majd felépíti virtuális iskoláját; • készítsék el az iskola SWOT-analízisét a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége szempontjából, ezt rögzítsék csomagolópapíron. Ha megoldható, a plakátok kerüljenek ki a falra az óra végén, és maradjanak is ott a félév végéig. Az eredmények frontális megbeszélésére ezúttal nincs szükség, az oktatónak folyamatosan monitoroznia kell a csoportok munkáját, és szükség szerint kérdésekkel, tanácsokkal segíteni azt.		A tanár munkáját segítő anyagok: <ul style="list-style-type: none"> • SWOT-elemzés Hallgatói anyagok: <ul style="list-style-type: none"> • Esélyegyenlőségi intézkedési tervek

A féléves munka menete és a követelmények

1. A hallgatók 3–5 fős csoportokban dolgoznak. A csoportok a félév során állandóak.
2. Minden csoport kap egy részletes anyagot, amely adatszerűen bemutat egy hátrányos helyzetű tanulót is tanító iskolát, illetve főleg annak társadalmi környezetét. Ez lesz a munka kiindulópontja.
3. A csoportok szerephez lépnek. Az adott iskolában egy innovatív pedagóguscsoportot alkotnak, amelynek az a célja, hogy az egész iskolát érintő pedagógiai eszközökkel segítsék elő a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét.
4. Minden csoportnak kétféle dokumentumot kell elkészíteni. Ez a két dokumentum lesz a minősítő értékelés alapja. (1) A félév végére elkészítik összefoglaló javaslatukat az iskola pedagógiai megújulása érdekében. Ebben meg kell jelölni, hogy milyen pedagógiai változtatásokra van szükség, ezeknek milyen szervezeti, pénzügyi stb. feltételei vannak, és mindez milyen időbeli ütemezéssel valósítható meg. (2) Folyamatosan – de legalább heti egy bejegyzéssel – vezetniük kell egy nyilvános munkanaplót (voltaképpen egy blogot), amelyben megörökítik a menet közben felmerült gondolatokat, belső vitákat. A végeredmény szempontjából nézve ez a projektmunkát dokumentáló portfólió, másrészt pedig a folyamatos munka figyelemmel kísérésének eszköze. Ez utóbbi a tanár részéről nemcsak az ellenőrzést segíti elő, hanem a projektmunka támogatását is lehetővé teszi.
5. Minden hallgatónak ki kell választania egy a sajátjától különböző csoportot, amelynek a munkáját a projektblogon keresztül figyelemmel kíséri. Véleményét, kérdéseit, megjegyzéseit legalább havonta egyszer megjegyzés (komment) formájában közzé kell tennie. A blogot vezető csoport értelem szerűen válaszol a kapott megjegyzésekre.
6. A pedagógiai innováció témakörökre oszlik, ezek nem egyszerre, hanem a félév során folyamatosan, egymás után kerülnek napirendre. A fő témakörök: motiváció, tanulásszervezés, tananyag, minősítő értékelés. Mind a négy témakörben előre meghatározott határidőkre el kell készíteniük a csoportoknak egy-egy előzetes anyagot: Elképzeléseink a motiváció elveiről és gyakorlatáról... stb.
7. Egy-egy témakörre nagyjából 3 alkalom (6 óra) jut. Ezeknek a vázlatos felépítése a következő: (1) az oktató által szervezett ismerkedés a témával, érzékenyítés a problémák iránt, alapismeretek elsajátítása; (2) – (3) az egyes csoportok bemutatják elképzeléseiket.
8. A hallgatók a féléves osztályzatot a következő teljesítmények alapján kapják:
 - a) a csoport összteljesítménye,
 - b) a közös munkához való egyéni hozzájárulás (ahogy az a projektblog alapján megállapítható),
 - c) más csoportok munkájához való hozzájárulás a megjegyzések segítségével.

Innovációs stratégia a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének előmozdítása érdekében

Az alábbiakban összefoglaljuk, mit kell tartalmaznia a projektmunka végeredményének tekinthető innovációs stratégiai dokumentumnak.

A dokumentumban egy külön résznek kell foglalkoznia a helyzettel. Hogyan lehet jellemezni a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének pedagógiai feltételrendszerét az adott iskolában a négy kiemelt téma szempontjából (a tanulók motiváltsága, a motivációt meghatározó iskolai feltételek, az iskola helyi tanterve, a jellemző oktatási módszerek, a pedagógusok módszertani felkészültsége, a tanár-diák viszony, az iskola értékelési rendszere stb.)?

Pedagógiai dokumentumot kell alkotni. Ez azt jelenti, hogy elsősorban a tanítás megújítására kell koncentrálni. A stratégia természetesen tartalmazhat pl. ösztöndíjakra vagy az infrastruktúra bőví-

tésére vonatkozó elgondolásokat, de a gondolatmenet középpontjában a pedagógiai megújulásnak kell állnia. Választ kell adnia a következő kérdésekre:

1. Mit kellene tenni azért, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jobban törekedjenek az iskolai sikerekre? Kinek jelent ez feladatot? Milyen akadályai vannak az elképzeléseknek? Szükség van-e pótlólagos anyagi erőforrások előteremtésére? Ha igen, hogyan oldható ez meg? Szükség van-e az iskola kapcsolatrendszerének átalakítására? Szükség van-e szervezeti jellegű intézkedésekre? Milyen időtávban, milyen ütemezéssel (részhatáridőkkel) oldhatók meg ezek a feladatok?
2. Szükség van-e a tananyag átalakítására? Melyek legyenek a tananyag átalakításának legfontosabb elvei? Milyen akadályai vannak a tartalmi megújulásnak? Hogyan lehet leküzdeni ezeket az akadályokat? Általános elveket kell megfogalmazni, és egy tantárgy tartalmi átalakítását részletesebben is ki kell dolgozni (koncepció és fő témakörök). Milyen időtávban, milyen ütemezéssel (részhatáridőkkel) oldhatók meg ezek a feladatok?
3. Szükség van-e módszertani megújulásra? Milyen jellegű módszertani változásokra van szükség? Milyen tárgyi és szervezeti feltételei vannak a módszertani átalakulásnak? Mit kell tenni azért, hogy a pedagógusok képesek legyenek a váltásra, és akarják is azt? Általános elveket kell megfogalmazni, és egy tantárgy módszertani reformját részletesebben is ki kell dolgozni. Milyen időtávban, milyen ütemezéssel (részhatáridőkkel) oldhatók meg ezek a feladatok?
4. Hogyan kell átalakítani az iskola értékelési rendszerét? Milyen tudást kell értékelni? Milyen módszerekkel kell ellenőrizni a tudást? Melyek legyenek az ellenőrzés alapelvei? Milyen dokumentumokat kell ehhez elkészíteni? Kinek a dolga ez? Általános elveket kell megfogalmazni, és egy tantárgy értékelési reformját részletesebben is ki kell dolgozni. Milyen időtávban, milyen ütemezéssel (részhatáridőkkel) oldhatók meg ezek a feladatok?

Online projektnapló (projektblog)

A projektmunka során minden csoportnak naplót kell vezetni, és ennek a naplónak nyilvánosnak kell lenni. Ez praktikusán nem nagyon oldható meg másként, mint egy online felületen.

Technikai háttér

A legegyszerűbb megoldás online naplók létrehozására egy nyilvános blogszolgáltató rendszerének felhasználása erre a célra. A legnépszerűbb blogszolgáltatók megtalálhatók ezeken a címeken:

freeblog.hu

blog.hu

blogspot.com

További blogrendszerek linkjei olvashatók itt: blog.lap.hu.

Ez kényelmes megoldás, és a szolgáltatók azt a lehetőséget is felkínálják, hogy a blogot csak kiválasztott felhasználók olvashatják. Célszerű élni is ezzel a lehetőséggel, és csak a szeminárium tagjainak adni megfelelő jogosultságot, hiszen a szemináriumi munka alakulása nem tartozik a nagyvilágra.

Ha az intézménynek van olyan honlapja, amely felkínálja online naplók létrehozásának a lehetőségét, akkor természetesen ez a legkézenfekvőbb megoldás. Ehhez a következő funkciókat kell biztosítani:

- kényelmes, böngészőre alapozott, kódok ismeretét nem feltételező szövegbeviteli lehetőség,
- a régi és az új bejegyzések együttes megtekintésének lehetősége időrendben,
- megjegyzések (kommentek) fűzése a bejegyzésekhez,
- szabályozható jogosultságok (ki tölthet fel? ki olvashatja?).

A projektblog tartalma

A naplót folyamatosan vezetni kell, de legalább heti egy bejegyzést kell tartalmaznia. A bejegyzések a következő történéseket rögzítik:

- csoportmegbeszélések időpontja, résztvevők, témák, megállapodások,
- az iskola elképzelt helyzetének és a szükséges intézkedéseknek pontokba szedett összefoglalása az éppen napirenden lévő témakör kapcsán,
- felmerült vitakérdések,
- megoldásra váró problémák, megválaszolatlan kérdések (amelyekre esetleg választ várnak a többi hallgatótól, esetleg a tanártól),
- egymásnak küldött üzenetek, ötletek, elolvasásra ajánlott információforrások.

Az előre megállapított szabályok szerint a többi csoport tagjai kommentek formájában hozzászólnak a bejegyzésekhez, és a házigazdák válaszolnak ezekre a megjegyzésekre.

SWOT-elemzés

A Wikipédiából, a szabad enciklopédiából (szerkesztett változat)

A SWOT-elemzés a stratégiaalkotás folyamatának egy lépése.

A SWOT-elemzéssel feltérképezhetjük egy piac, iparág, üzlet, termék, szolgáltatás stb. piaci életképességét, illetve megismerhetjük, hogy mely feladatok a legfontosabbak stratégiai szempontból. Leggyakrabban az üzleti terv részét képezi: bankok vagy befektetők számára készül, hogy látható legyen az üzleti tervben, mik a megtérülés esélyei, arányai.

A SWOT egy mozaikszó, 4 szó kezdőbetűiből áll össze: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats.

A SWOT-elemzés magyar megfelelője a GYELV elemzés.

Gyengeségek: belső tényezők – olyan dolgok, amik nem jól működnek, de lehet rá befolyás, hogy jobb legyen.

Erősségek: belső tényezők – pozitív dolgok, amik jól működnek, és lehet rá befolyás, hogy még jobban működjenek.

Lehetőségek: külső tényezők – olyan adottságok, amelyeket nem tudunk befolyásolni, de kedvezőek, és rájuk építve kihasználhatjuk az erősségeinket.

Veszélyek: külső tényezők – olyan korlátok, negatív tényezők, amelyeket nem tudunk befolyásolni, és csökkentik a siker esélyeit, kockázatot is jelentenek.

Amikor SWOT-elemzést végzünk a stratégia kiértékelése céljából, akkor a hangsúlynak nem azon kell lennie, hogy mindenféle erősséget, gyengeséget, lehetőséget és veszélyt felsoroljunk, hanem inkább azon, hogy felismerjük azokat, amelyek kapcsolatban állnak a stratégiával. Ez még mindig nem elég, mert néhány erősség vagy gyengeség fontosabb lehet a stratégia építésénél vagy a piaci helyzet szempontjából, mint a többi, és ugyanez vonatkozik a lehetőségekre és veszélyekre is. Fontos tehát, hogy a SWOT-listát kiértékeljük abból a szempontból, hogy milyen következményei vannak a stratégiára nézve, és a stratégia alkotásánál milyen területeket kell még feltárni.

A Wikipédia által megjelölt forrás: Marketing Alapismeretek I. rész

Erősségek	Gyengeségek
Lehetőségek	Veszélyek

Esélyegyenlőségi intézkedési tervek

Ezek a dokumentumok valóságos iskolák nyilvános (az interneten hozzáférhető) pályázati anyagainak rövidített változatai. Általában csak a helyzetelemző részeket hagytuk meg, és elhagytuk magukat az intézkedési terveket, hiszen azok nem a valóságos helyzetről, hanem a kívánatos intézkedésekről szólnak, és legtöbbször elvontabbak, bürokratikusabb ízűek is, mint a helyzetelemző fejezetek. Ahol azonban úgy ítéltük meg, hogy a tervezetek maguk is fontos információkat tartalmaznak az iskolára és társadalmi környezetére vonatkozólag, ott nem töröltük azokat.

A település, annak részei, a közterületek, valamint az intézmények nevét – kevés, nem lényeges kivétellel – megváltoztattuk. Ezzel nem az volt a célunk, hogy az intézmények felismerését lehetetlenné tegyük. Valójában az adatokból kis kutatással, gondolkodással az eredeti nevek kikövetkeztethetők. Mégis fontosnak tartottuk ezt a műveletet a játék kedvéért: nem szabad azt a látszatot kelteni, hogy a hallgatók valóságos iskolákról gondolkodnak, azoknak akarnak tanácsokat adni. Valójában e dokumentumok alapján nem ismerhetik meg ezeket az iskolákat, saját iskolájuk virtuális felépítéséhez szükségük lesz a képzelőerejükre is, ezért nagyon fontos a valóság és a játék elkülönítése.

A motiváció

Bevezető foglalkozás

Cél: a motivációval kapcsolatos hallgatói projektmunka előkészítése. Tudatosuljon a hallgatókban a motiváció központi szerepe a tanulás-szervezésben. Kezdenek el gondolkodni a motiváció különböző formáiról, lehetőségeiről, és arról, hogy e lehetőségek megvalósítása milyen akadályokba ütközik.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
1. kb. 20 perc	<p>A hallgatók a korábban kialakított csoportokban dolgoznak. Minden csoport kap egy szöveget különböző motivációs eljárásokról Good és Brophy munkájából.</p> <p>Instrukció:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Olvassák el a szöveget! 2. Készítsenek rövid kivonatot, hogy bármelyikük ismertetni tudja a többi csoportnak! 3. Készítsenek felragasztható cédulákat, amelyek címszószerűen tartalmazzák az egyes motivációs eljárásokat! Készítsenek olyan cédulákat is, amelyek arról szólnak, hogy mi akadályozza ezeknek a megvalósulását! 4. Gondolják át, hogy mit nem értenek, és mivel nem értenek egyet! 5. Gyűjtsenek saját iskolai tapasztalataik alapján olyan élményeket (történeteket), amelyek pozitív vagy negatív értelemben kapcsolódnak az olvasottakhoz! (Azaz tanáraik megvalósították, vagy éppen feltűnően nem valósították meg a szerzők által javasoltakat.) 	kooperatív csoportmunka	<p>Hallgatói anyagok:</p> <ul style="list-style-type: none"> • források a Motiváció témakörhöz <p>Papírszeletek, gyurmaragasztó</p>
2. kb. 50 perc	<p>Az egyes csoportok ismertetik a szerzők javaslatait kiegészítve azokat saját reflexióikkal és élményeikkel.</p> <p>Felragasztják a táblára az általuk feldolgozott címszavakat. Közben lehetőség nyílik a megbeszélésre, egyéni vélemények megfogalmazására, vitára.</p> <p>A táblán levő cédulák rendszerezhetők különböző szempontok szerint: külső és belső motiváció; módszerek, tananyag, értékelés, egyéb stb.</p>	közös megbeszélés	
3. kb. 20 perc	<p>Az oktató felszólítja a hallgatókat, hogy gondolkozzanak olyan motivációs eljárásokról, amelyek nem a módszerekhez, az értékeléshez és a tananyaghoz kapcsolódnak. Éppen az ilyen motivációról kell szólnia a csoportok munkájának a következő három hétben.</p>		A tanár munkáját segíti a Motiváció című anyag.

Munkamegbeszélések

A következő két duplaórán a csoportok beszámolnak a munkaállásáról, és felvetnek olyan kérdéseket, amelyek közös megbeszélésére van szükség. Ha kis létszámú a szeminárium, esetleg arra is jut idő, hogy a csoport tagjai helyben beszéljék meg egymással a teendőket, vitassák meg a felmerült kérdéseket.

Motiváció

A mai közoktatás egyik legfontosabb jellemzője a motivációs deficit. A tanárok leggyakrabban hallott panasza, hogy a tanulókat ma nem érdekli semmi, legalábbis semmi olyan, amiről az iskolában szokás tanulni. Nehéz lenne vitatni, hogy a tanulási kedvnek ez a hiánya az átalagosnál is jobban jellemzi a hátrányos helyzetű tanulókat. A motivációs deficit hatásait nehéz lenne túlbecsülni. Ha a fiatalok nem akarnak iskolába járni, nem akarnak a tanárral együttműködni, nem akarnak tanulni, és nem akarnak sikereket elérni az iskolában, akkor az oktatási technikák legmélyrehatóbb megújulása sem vezethet sikerre.

A hallgatók feladata egyrészt az, hogy feltérképezzék a motivációs válság okait, másrészt, hogy tervet dolgozzanak ki a helyzet pedagógiai eszközökkel történő javítása érdekében.

Okok

A hallgatóknak elsősorban nem arról kell ötletelniük, hogy az adott iskolában milyen speciális okai vannak a motivációs problémáknak, hiszen erről semmit sem tudhatnak. Sokkal fontosabb lehet azt tisztázni, hogy az országos probléma milyen strukturális okokra vezethető vissza. Nagyjából a következő szempontok merülhetnek fel. Ha a hallgatók a sok szempont feltérképezése helyett leragadnak egy-egy gondolatnál, a tanár dolga, hogy felhívja a figyelmüket az elhanyagolt tényezőkre:

- A tudás értéke a munkaerőpiacon. A piac általában értékeli a tudást, de nem minden esetben, és nem minden szinten egyformán. A kérdést érdemes megvitatni.
- A tömegkultúra hatása a fiatalokra. Versenyezhet-e ezzel az iskola?
- Családi eredetű problémák. Milyen példát látnak a munkanélküli szülők gyerekei? Elvárják-e a szülők a gyerekektől az iskolai teljesítményt?
- A szegénység demotiváló szerepe. A tanulók egy része nem ér rá tanulni, mert dolgoznia kell; nincsenek meg otthon a nyugodt tanulás feltételei; a súlyos problémák közepette egyszerűen nem tartja fontosnak az iskolai történéseket.
- Mennyire vonzó hely az iskola? A tipikus iskolai légkör, életrend, berendezés, vizuális világ mennyire ösztönző hatású?

A tényezők száma nyilván tovább szaporítható.

Fejlesztési irányok

A hallgatók legfontosabb feladata egy cselekvési terv kidolgozása. A tanár dolga nem az, hogy helyettük fogalmazza meg a teendőket, hanem itt is elsősorban az, hogy ne elégedjen meg az egy szempontú, leegyszerűsített megközelítésekkel. A tananyagra, a módszerekre és az értékelési rendszerre vonatkozó felvetések fontosak, és értékelni kell őket, de értelemszerűen inkább a maguk helyén kell ezeket a kérdéseket kibontani.

- A tanár-diák kapcsolatot személyesebbé tevő megoldások. Szabadidős tevékenységek, délutáni programok. Iskolai sportélet.
- Kapcsolattartás a szülőkkel, a szülők bevonása az iskola életébe.
- Az iskolai szabályzatok, házirend tanulóbaráttá tétele.
- Barátságosabb, otthonosabb, egészségesebb iskolai környezet megteremtése.
- A konfliktuskezelés fejlesztése. Az erőszak szintjének csökkentése az iskolában.

Olvasmányok

- Dennison, George: *A gyerekek élete. Az Első utcai iskola története I-II.* Taní-tani, 2007/2. sz., 2007/3. sz.
- Good, Thomas L. – Brophy, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe! 1-3.* Educatio, 2. kötet, Budapest, 2008, A motiváció.
- Józsa Krisztián: *Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására.* Iskolakultúra, 2000/8. sz. 69–82. o.
- Józsa Krisztián: *Tanulási motiváció és humán műveltség.* In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 239–268. o.
- Knausz Imre: *A tanítás mestersége.* IFA., Budapest–Miskolc, 2001. (<http://mek.oszk.hu/01800/01817/index.phtml>)
- Knausz Imre: *A kompetencia szerkezete és a kompetencia alapú oktatás.* Iskolakultúra, 2009, [megjelenés előtt].
- Kozéki Béla: *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.
- Neill, Alexander Sutherland: Summerhill. *A pedagógia csendes forradalma.* Kétezerregy Kiadó, Budapest, 2005.
- Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- Dr. Tóth László: *Pszichológia a tanításban.* Pedellus, Debrecen, 2000, 155–176. o.

Források a motiváció témakörhöz

Támogató környezet

A diákoknak a tanulásra motiváltsághoz szükségük van a tanulást biztosító lehetőségekre, a kitartó biztatásra és támogatásra. Következésképpen fontos, hogy a tanteremben folyó munkát úgy szervezzük meg és úgy irányítsuk, hogy az osztályból hatékony tanulócsoport válhasson (lásd a 3. és 4. fejezeteket).

A gyerekek teljes mértékben részt vesznek az órai munkában, ha úgy érzik, tanáruk szereti őket, és igényeikre érzékenyen reagál; de elfordulnak tőle, ha nem érzik ezt a fajta személyességet. A diákok iránti figyelem, törődés kifejezhető például úgy, hogy gyorsan megtanuljuk a nevüket, mindennap meleg szeretettel köszöntjük őket, tudatjuk velük, hogy személy szerint ismerjük őket, hangsúlyozzuk a viselkedés közvetlenségét, amilyen a szemkontaktus, a mosoly, a pozitív gesztusok, a humor, a személyes példák és a „mi/miénk” nyelv (Osterman, 2000; Richmond, 2002).

Az iskolával való azonosulást és a motiváltságot úgy erősíthetjük, ha segítjük a diákok gondoskodó közösségének kialakulását. Az olyan tanári gyakorlat, mint a szociális értékek hangsúlyozása, a diákok elképzeléseinek felszínre hozása, az együttműködésre való biztatás, a meleg szeretet és a segítőkészség éreztetése, a külső kontroll módszereinek csökkentése az olyan tanulói magatartásformákkal állnak kapcsolatban, mint a tanulásban való elmélyülés, a tanulás iránti lelkesedés, a tanulási tevékenységek kezdeményezése és önálló végzése, valamint a közösségi érzés (Solomon et al., 1997).

Ha az ember úgy érzi, hogy a többiek megbecsülik, törődnek vele és mellette állnak, akkor kialakul benne a csoporthoz való kötődés, a csoport normái és értékrendje iránti elkötelezettség. A diákok közösséghez tartozásának érzése elősegíti az iskolához való kötődés és az iskola iránti elkötelezettség kialakulását, erősíti a motiváltságot a tanulásban való elmélyülésre és a tanulás megbecsülését. A figyelmes, törődő iskolai környezet által megteremtett ösztönzés, azonosulás és elkötelezettség minden diák javára szolgál, de főként azokat segíti, akik az iskolán kívül nem kapnak támogatást.

Középpontban a tanulási célok

Az oktatásban jelentkező motiváltságra az utóbbi években nagy hatással volt a teljesítménnyel kapcsolatos célkitűzések elmélete és több, erre vonatkozó kutatás (Ames, 1992; Anderman-Wolters, 2006; Grant-Dweck, 2003). A célkitűzéssel foglalkozó szakemberek kimutatták, hogy azok a diákok, akik a tanórát vagy a feladatokat *tanulási célokkal* közelítik meg (amelyeket a szaknyelv feladatcéloknak vagy az elsajátítás céljainak is nevez), azoknak az ismereteknek és készségeknek az elsajátítására koncentrálnak, amelyek fejlesztésére az adott tevékenységek szolgálnak. Ezzel ellentétben a beszámolóra *vonatkozó célokkal* (amelyek egocélok néven is ismertek) dolgozók a feladatokat nem tekintik tanulási lehetőségnek, hanem inkább tesztnek, amely a feleléssel, beszámolóval kapcsolatos készségeiket ellenőrzi. Az ilyen diákok fő célja, hogy megmaradjanak a jó képességű tanuló hírében. Ennek érdekében gyakran újraolvassák az anyagot, sokat memorizálnak, és egyéb felszínes technikákat használnak ahelyett, hogy a mélyebb tudást elsajátító szinten dolgoznának.

A célkitűzésekkel foglalkozó elméleti szakemberek hangsúlyozzák, hogy az osztály munkáját úgy kellene irányítani, hogy azzal a diákokat a tanulási, és ne a szereplésre vonatkozó célok alkalmazására buzdítsuk. Javasataink között szerepel a társas elsajátítás kialakítása, ahogyan azt már korábban mi is leírtuk. Külön felhívják a figyelmet két, ellentétes hatást kiváltó gyakorlatra. Ezek egyike a szigorú osztályozási rendszer, amely szükségtelenül megnehezíti a siker elérését, aggodalmat kelt az osztályzatok, a jegyek grafikus ábrázolásával, valamint erős hangsúlyt fektet a nyilvános összehasonlításokra és más olyan módszerekre, amelyek az osztálytársak egybevetésére, nem pedig az egyéni fejlődésre koncentrálnak. Ezek a gyakorlatok inkább a kudarcok elkerülésére, s nem a sikerre való törekvésre készítetnek.

Növendékeinknek nem kellene aggódniuk az intellektuális kockázatok vállalásától, mert tudniuk kellene, hogy ha hibáznak is, nem kerülhetnek zavarba, nem kapnak bántó kritikát. A tanítási stratégiának a kiemelkedő teljesítmény elérését kell hangsúlyoznia, és nem az éppen megkívánt szereplési készségek alkalmazását. Az értékelés során pedig a diákok fejlődését a tanulási célok megvalósításában kell megragadnia, és nem az osztálytársak egymással való összehasonlítását kell kiemelnie (Ames, 1992; Patrick et al., 2003; Roeser-Eccles-Sameroff, 2000; Turner et al., 2002).

(Good, Thomas L. – Brophy, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe!* 1–3. Educatio, 2. kötet, Budapest, 2008, 14–15. o.)

Hívjuk fel a figyelmet a tanulmányi tevékenységek gyakorlati hasznára!

Az iskolában tanult ismeretek és készségek egy része alkalmazható a diákok mindennapi életében. A tanulásnak ezek a természetes járulékaik valószínűleg hatékonyabb motiváló erőt jelentenek, mint az önhatalmúlag megválasztott külső jutalmak. Amikor csak lehetséges, mutassunk rá, hogy a tanulás során kialakított ismeretek és készségek lehetővé teszik az éppen adott igények kielégítését, hogy a társas fejlődéshez egyfajta belépőjegyet adnak, valamint a hivatásbeli és más sikerekre is felkészítik a diákokat. Ennél is jobb, ha saját élményeinkből hozott példákat, vagy az olyan emberek életéből vett anekdotikus történeteket mesélünk, akikkel neveltjeink azonosulni tudnak (például híres emberek, akikre felnéznek, vagy az iskola volt diákjai).

Az alapvető írás-olvasási és matematikai készségeket nap mint nap, az élet minden területén használjuk: vásárláskor, bankügyek intézésekor, autóvezetéskor, használati utasítások olvasásakor, a számlák kifizetésekor, az üzleti levelezésben, a lakásfelújítás vagy egy családi nyaralás megszervezésekor. A természettudományos ismeretek hasznosak a mindennapi, apróbb kihívásokkal való szembenézésben, de segítenek a vészhelyzetekben szükséges gyors döntések meghozatalában is. A történelmi és társadalomtudományi ismeretek szociális és állampolgári döntéseinket befolyásolják. Az iskolában tanult információval, alapelvekkel és készségekkel kapcsolatos ismeretek felkészítik az embereket arra, hogy megalapozott döntéseket hozzanak. Ezzel időt, gondot, költségeket takaríthatnak meg, akár emberi életet is menthetnek. Az ismeretek mintegy felfegyverzik az embert az életre azáltal, hogy felkészítik a társadalom kínálta lehetőségek felismerésére és az adott lehetőségek

kihasztnálására. Irányítsuk növendékeinket afelé, hogy tanulmányi tevékenységüket a lehetőségek megteremtésének tekintsék, és hogy értékeljék azt a tényt, hogy a társadalom az ő javukra hozta létre az iskolákat!

A versengés hagyományosan népszerű, de problematikus külső ösztönző eszköz

A versengés lehetősége sok izgalmat vihet az órába, akár jutalomért, akár csak a győzelem kedvéért folyik a verseny. A motiváltság elméletével foglalkozó számos szakember viszont ellenzi vagy súlyos feltételekhez köti alkalmazását. Ennek több jó oka is van.

Először is az órai tevékenységekben való részvétel már eleve magában foglalja a nyilvánosság előtti kudarc kockázatát, és az osztályzasi rendszerben már eleve erősen jelen van a versengés szelleme. Akkor tehát miért kellene még ezek mellett további versengési elemeket is alkalmaznunk?

Másodszor: a versengés még a jutalmazásnál is élesebben kiugró és zavaró dolog. *Ames és Ames* (1981) megállapította, hogy az egyedül tanulók saját haladásukat általában korábbi szereplésük alapján értékelték, fejlődésüket pedig a már megszerzett ismereteik és készségeik szerint. Ezzel ellentétben azok, akik versengő közegben tanultak, olyannyira kizárólag a győzelemre és a vesztesre koncentráltak, hogy csak csekély figyelmet szenteltek magára a tanulnivalóra.

Harmadszor: a versengés inkább korlátoz, semmint motivál, főként ha kötelezően részt kell benne venni. Különösen igaz ez akkor, ha a jó teljesítményért nagyon értékes jutalom jár.

Negyedszer: a versengés inkább a rutinyakorlatok végzésekor helyénvaló, s nem olyankor, amikor a feladat önálló felfedező munkát vagy kreativitást igényel. A versengés csak akkor lehet hatékony, ha mindenkinek méltányos esélye van a győzelemre. Ennek érdekében rendezzünk csapatversenyeket, amelyek során a csapatok képességük szerint kiegyenlítették, illetve egyéni versengés esetén vezetünk be egy olyan akadályrendszert, amelyben minden tanuló saját korábbi eredményeivel, s nem a társaival méri össze teljesítményét!

Végezetül: a versengés veszteseket is teremt, nemcsak nyerteseket, és a vesztes helyzet pszichológiája általában erősödik, valahányszor az egyén vagy egy csapat veszít. Az egyén – ha csak rövid időre is – megszegyenül, akik pedig többször veszítenek, azok akár hosszú távra is veszíthetnek önbizalmukból, önbecsülésükből, és korántsem élvezik olyan nagyon az iskolába járást (*Epstein-Harackiewicz*, 1992; *Moriarty et al.*, 1995). A vesztes csapatok tagjai esetleg egymást fogják leértékelni, és bűnbakot keresnek maguk között, hogy a csapat veresége miatt felelőssé tehessék (*Ames*, 1984; *Johnson-Johnson*, 1985).

Ezekből a megfontolásokból kiindulva érdemes előbb elgondolkozni, mielőtt a versengést motivációs stratégiaként alkalmazni kezdenénk. Ha mégis versenyt szeretnénk látni a diákok között, azt úgy tervezzük meg, hogy minimálisra csökkentsük a vele járó kockázatokat.

Régebben a versengést teszteredményekre és egyéb, a tanulmányi szereplést mérő értékrendszerre alapozták, de elemei a mindennapi oktatómunkába is könnyen beépíthetők, amennyiben olyan eszközöket használunk, mint az érvelő esszék, viták és szimulációs játékok (*Keller*, 1983). Valójában a viták és az olyan tevékenységek, amelyek a diákokat konfliktushelyzetek létrehozására ösztönzik, és nem arra, hogy az egyetértést keressék, a motiváltság és a tanulás hasznára is lehetnek, ámbar fontos arról gondoskodni, hogy a társalgás konstruktív maradjon, és végig a témára koncentráljon (*King-King*, 1998).

(Good, Thomas L. – Brophy, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe!* 1–3. Educatio, 2. kötet, Budapest, 2008, 28–29. o.)

A saját elhatározásról szóló elmélet

A saját elhatározás elmélete kezdetben a belső és külső motiváltság szembeállításával kezdett foglalkozni (*Deci-Ryan*, 1985), de idővel a diákok általános jó közérzetével általában, és az önálló motivációval konkrétan foglalkozó elméletté vált (*Vansteenkiste-Lens-Deci*, 2006). Abból a feltételezésből indul ki, hogy három alapvető igénynek kell teljesülnie ahhoz, hogy jól érezzük magunkat. Szükségünk van az *önállóságra* (saját elhatározásunkból döntjük el, hogy mit hogyan szeretnénk tenni),

kompetenciára (amely a környezetünk kontrollálásához szükséges készségek kifejlesztése és gyakorlása) és összetartozásra (amely a másokhoz való kapcsolódást jelenti).

Más szóval: az emberben eredendően létezik a motiváltság ahhoz, hogy egy szociális környezetben kötődjön a többiekhez, hatékonyan működjön abban a környezetben, és eközben érezze, hogy önálló kezdeményező. A diákok általában megtapasztalják a belső motiváltság állapotát egy olyan osztályban, amely a fent említett önállóságot, kompetenciát és összetartozást támogatja. Ahol ez a fajta támogatás hiányzik, ott inkább úgy érzik, hogy irányítják őket, nem saját elhatározásukból cselekednek, motiváltságuk tehát elsősorban külső tényezőkön alapszik majd.

Az egyéni viselkedés szabályozásának kutatásakor a saját elhatározás elméletével foglalkozó szakemberek részben azért helyezték át a hangsúlyt a külső és belső motiváltság vizsgálatáról az önállóság és az irányítottság vizsgálatára, mert felismerték, hogy a tanórán a diákok mindig ki vannak téve külső nyomásnak, hiszen meg kell felelniük a tanulószerepnek, és el kell sajátítaniuk a tananyagot. Ritkán kerülnek olyan helyzetbe, hogy egy tevékenységet maximálisan a belső motiváltság alapján élvezzenek (pontosan azt tegyék, amit szeretnének). Az viszont lehetséges, hogy az önállóságot (a saját elhatározásukból, saját választásuk alapján történő döntést), ne az irányítottságot tapasztalják meg; ha a tevékenységeket olyan formában kínáljuk nekik, hogy jó okát lássák az abban való – önszántukból történő – elmélyülésnek.

A tanár javasolhatja, hogy neveltjei külső (jutalomszerzés vagy a büntetés elkerülése), illetve belső célokért (személyes fejlődés, jobb egészség és állóképesség elérése) fektessenek energiát a tanulásba. A külsőleg motivált célok azonban gyenge minőségű elmélyülést, magolást és más felszínes stratégiák alkalmazását eredményezik. A belsőleg motivált célok viszont jó minőségű elmélyüléshez vezetnek, amely a tanulmányok komolyabb feldolgozását teszi lehetővé.

Az érdeklődésről szóló elmélet

Az érdeklődéshez hozzátartozik a tanulásra összpontosított figyelem, amely azért jelentkezik, mert a diák értékeli vagy élvezi a tevékenység tartalmát, illetve az azzal járó folyamatokat. Az érdekes tevékenységek olyan lehetőségeket nyújtanak számára, amelyekkel érdemes foglalkozni, és amelyeknek a végére akar járni (*Schraw-Lehman, 2001*).

Az érdeklődéssel foglalkozó elméleti szakemberek megkülönböztetik az egyéni és a helyzetből adódó érdeklődést. Az egyéni érdeklődés valójában hajlandóság a kitartásra, amely lehetővé teszi, hogy elmélyedjünk egy adott témában vagy tevékenységben, amikor erre alkalmunk adódik. A helyzetből adódó érdeklődést a pillanat hozza, valami olyasmire reagálunk vele, ami megragadja a figyelmünket, s további vizsgálódásra motivál. Ez gyakran hamar lelohad, pl. mint amikor kiderül, hogy a furcsa hangot, amit hallottunk, az okozta, hogy a szél ledöntött valamit a helyéről. De alapját képezheti egy kitartóbb vizsgálódásnak, mint amikor mondjuk egy Albert Einsteinról szóló anekdota hatására elolvassuk a tudós egész életrajzát, ez pedig tartós érdeklődést kelt bennünk a magfizika iránt. Az érdeklődéssel foglalkozó elméleti szakemberek megvizsgálták a szövegtartalom és a tanulási tevékenységek azon tulajdonságait, amelyek érdekessé teszik őket a legtöbb tanuló számára, valamint kutatták azt is, hogyan lehet a helyzetből adódó érdeklődést megalapozni. Mindezt a tartósabb egyéni érdeklődés kifejlesztésének érdekében tették.

Az aktív reagálás lehetősége

A diákok az olyan tevékenységeket kedvelik, amelyek lehetővé teszik számukra az aktív reagálást; interakcióba léphetnek a tanárral vagy egymással, kézbe foghatják az eszközöket, és mást is tehetnek a hallgatáson és az olvasáson kívül. A tananyag megbeszélése, a táblánál végzett munka és a kiadott feladatok mellett nyújtsunk olyan lehetőségeket is, amelyek túlmutatnak az egyszerű kérdés-felelet módszeren, és projektek, szerepjáték, szimuláció, számítógépes tanulmányi tevékenységek vagy oktatási játékok végzését is biztosítják. Az (anya)nyelv tanulásának tartalmaznia kell a dramatizált

olvasást, a vers- és prózáírást; a matematika tanításában problémamegoldó feladatokra és a valós életben való alkalmazásra is sort kell keríteni; a természettudományos tárgyak tanításakor kísérleteket és labormunkát is kell végezni; a társadalomtudományok órain vitákat kellene rendezni, kutató projekteket vezetni; a művészeti tárgyaknak, valamint a testnevelés oktatásának pedig olyan lehetőségeket is tartalmaznia kell, amelyek a fejlődő készségeket kreatív tevékenységek végzésére és nem csak azok elszigetelt gyakorlására használják (Perry et al., 2006).

A magasabb szintű célok és a divergens gondolkodást mozgósító kérdések beillesztése

Még a hagyományos tanóra keretén belül is ösztönözhetjük növendékeinket a kérdések megbeszélésére, megvitatására vagy arra, hogy mondjanak véleményt bizonyos ok-okozati összefüggésekről. Meg kell tanulniuk bizonyos alapvető tényeket, fogalmakat és definíciókat, de a túl könnyű anyag hamar unalmassá válik számukra.

Sok időt vehetnek el, és nehezen is értékelhetők az olyan magasabb szintű tevékenységek, amelyeket úgy terveztek, hogy kiderítsék a diák véleményét, előrejelzéseit, hogy milyen cselekvést javasol adott helyzetekben, hogy miként oldana meg bizonyos problémákat, illetve ide tartozik más, a divergens gondolkodást serkentő tevékenységek alkalmazása is. Ennek ellenére fontosak, és nemcsak a motivációs szempontok miatt, hanem azért is, mert segítségükkel biztosíthatjuk, hogy az iskolai tanulás tartalmas és alkalmazható legyen.

Ugyanez az elv érvényes a készségek fejlesztésére is. A diákoknak el kell sajátítaniuk bizonyos alapvető készségeket, és gyakran addig kell gyakorolniuk, amíg segítségükkel hiba nélkül, gyorsan és „automatikusan” végre nem tudják hajtani a feladatot. A legtöbb ilyen gyakorlatot az alkalmazásukra biztosított lehetőségekbe kellene ágyazni.

A visszajelzés sajátosságai

A diákok az olyan feladatokat is nagyon szeretik, amelyek azonnali visszajelzéssel járnak, vagy további reakciók irányítására használhatták, mint például a számítógépes játékokban és a játéktermekben. Ilyen visszajelzésre a tanárnak is van alkalm, miközben órát tart, vagy amikor az önálló munka idején a padok között jár. Amikor nem tudunk azonnali visszajelzést adni, akkor is biztosíthatjuk tanítványaink számára, hogy megkapják a számukra fontos visszacsatolást. Ez történhet megoldókulcsok alkalmazásával, a munkájuk ellenőrzésére vonatkozó utasításokkal, önkéntes felnőtt segítő (aszisztens) vagy kijelölt tanulópartnár révén, illetve a munka tanulópárokban vagy kiscsoportokban való ellenőrzésével.

A játék elemeinek beépítése a tevékenységekbe

A tevékenységek gyakorlása és a tanultak alkalmazása úgy is megszervezhető, hogy tartalmazzon a játékokra és szabadidős tevékenységekre jellemző vonásokat (Malone-Lepper, 1987). Némi fantáziával az egyszerű feladatok „ellenőrizd magad” típusú gyakorlatokká, rejtvényekké, fejtörőkké alakíthatók. Az ilyen tevékenységek egyértelműen megfogalmazott célokat tartalmaznak, de a cél eléréséhez problémamegoldásra, a csapdák elkerülésére, illetve az akadályok legyőzésére van szükség (például az unalmas matematikai eljárások gyorsabb elvégzése). Más típusú gyakorlatok arra készítetik a diákokat, hogy a cél azonosítása révén „keressék meg a problémát”, emellett még ki kell fejleszteniük a cél eléréséhez szükséges módszert is. Vannak olyan játékos tevékenységek, amelyek egyfajta izgalmat keltenek, vagy olyan rejtett információt tartalmaznak, amelyre a feladat befejezésekor derül fény (valamilyen üzenetet tartalmazó rejtvények, vagy amikor a megoldás választ ad egy kérdésre). Mások véletlenszerű elemeket, valamilyen bizonytalanságot hordoznak (számos témában, változó nehézségű kérdéseket tartalmazó szellemi vetélkedők, amelyek során a feladatok kártyahúzással vagy kockadobással kerülnek a játékosokhoz). Az ilyen elemek nem borítják fel a tantervet, és hatékonyabban ösztönzik a motiváltságot mint a versengő játékok.

Alkalmak arra, hogy a diákok végterméket állítsanak elő

A dolgozók örömeiket lelik abban, ha olyan munkát végezhetnek, amelynek kézzelfogható eredménye van. Hasonlóképpen a diákok is szívesebben végeznek tartalmas feladatokat. Örömmel látnak munkához, ha látják, hogy egy feladat érdemi, egy nagyobb egység részlete, és elégedettséggel tölti el őket, ha egy ilyet sikerül megoldaniuk. Ideális esetben olyan végterméket hoznak létre, amelyet később felhasználhatnak, bemutathatnak.

A képzelet vagy a szimulációs elemek beépítése

A fantázia elemeit úgy is bevezethetjük a tanításba, hogy azok mozgósítsák a diákok érzelmeit, és lehetővé tegyék számukra a mások örömeiben való osztozást (*Moreno-Mayer, 2004*). Biztassuk növendékeinket a versek és történetek szerzői szándékának megvitatására, ismerkedjenek az író alkotására ható élettapasztalataival! A tudományos és matematikai alapelvek tanítása során segítsünk a diákoknak értékelni azt a tényt, hogy milyen gyakorlati problémákra keresték a tudósok a megoldást, illetve vezessük őket a felfedezők motivációinak megbecsülésére, amely a tudás fejlődését hozta! Egy másik alternatíva az olyan szerepjátékok és szimulációs helyzetek megrendezése, amelyek lehetővé teszik a diákok számára, hogy azonosuljanak valódi és kitalált személyekkel. Az általános iskolai tanárok például úgy is élővé tehetik a történelemórát, ha eljátszatják, amint Kolumbusz és a legénysége azon vitatkozott, hogy mitévők legyenek harminc tengeren töltött nap után. A középiskolai tanárok pedig megrendezhetnek egy olyan jelenetet, amelyben a diákok az amerikai, brit és orosz politikai vezetők jaltai találkozóját elevenítik meg.

(Good, Thomas L. – Brophy, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe! 1–3*. Educatio, 2. kötet, Budapest, 2008, 34–35. o.)

A tananyag

Bevezető foglalkozás

Cél: a tananyaggal kapcsolatos hallgatói projekt munka előkészítése. Tudatosuljon a hallgatókban, hogy a tananyag változtatható, és az iskola felelőssége, hogy olyan tananyagot alakítson ki, amely a tanulók számára valóban fejlesztő és hasznos. Kezdenek el gondolkodni a tananyag-kiválasztás szempontjairól.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
1. kb. 40 perc	<p>A hallgatók a korábban kialakított csoportokban dolgoznak. Minden csoport megkapja az OKM általános vagy középiskolai kerettantervéből az egyik – a csoport profiljának megfelelő – tantárgy egy évfolyamát.</p> <p>Instrukció:</p> <ul style="list-style-type: none"> Válasszanak ki négy témakört, és azokat elemezzék a következő szempontok szerint: <ol style="list-style-type: none"> miért kell tanítani ezt a témakört? (vagy miért nem érdemes tanítani?) mi minden indokolhatja azt, hogy a témakör szerepel a tantervben? véleményük szerint a felnőttek mennyit tudnak erről a témáról? emlékeznek-e iskolai tanulóiraikra? összefüggésbe hozható-e a téma valamiképpen a fiatalok tipikus élettapasztalataival és/vagy tömegkulturális (média-) élményeivel? Állapodjanak meg, hogy milyen témakörrel egészítenék ki az adott évfolyam tananyagát. Olyan témát válasszanak, amelynek tanítását meg tudják indokolni mind a társadalmi, mind a személyes relevancia szempontjából. Készítsenek táblázatot csomagolópapírra, amelyen feltüntetik a négy meglévő és az ötödik, általuk javasolt témát, és mindegyiket jellemzik a megadott szempontok szerint. 	kooperatív csoportmunka	<p>csomagolópapír, filctollak</p> <p>Részletek a kerettantervekből: http://snipr.com/j78ox</p>
2. kb. 10 perc	<p>„Három megy – egy marad” módszerrel átrendeződnek a csoportok. A helyben maradó a tacepao segítségével ismerteti a „vendégeknek”, hogy mire jutottak. Az ismertetés és a megfigyelés vezető szempontja egyaránt az, hogy milyen típusú indokok hozhatók fel egy tananyagegység mellett, illetve milyen módon hozható összefüggésbe egy tananyag a tanulói tapasztalatokkal. A cél tehát az általánosítás.</p>	kooperatív csoportmunka	

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
3. kb. 30 perc	Az egyes csoportok a nyilvánosság előtt is elmondják, hogy 1. találtak-e olyan témát, amelyről azt gondolják, hogy nem feltétlenül érdemes tanítani; 2. melyek azok a témák, amelyek tanítását ugyan az illetékes csoport szükségesnek találta, egy-egy hallgató azonban másképp látja; 3. milyen újabb témákat javasolnak tanítani. Ezeket a kérdéseket meg lehet vitatni. Itt mindenki elmondhatja azokat az észrevételeit, amelyek megbeszélésére a csoportmunka során nem volt alkalom.	közös megbeszélés	A tanári munkát segítő dokumentumok: • Tananyag • Lehetséges érvek egy tananyag (témakör) tanítása mellett • Milyen módokon kapcsolódhat egy iskolai téma a tanuló életéhez?
4. kb. 10 perc	A szemináriumi csoport összefoglalja a tananyag-kiválasztás fő szempontjait. Az oktató erről táblai vázlatot készíthet.	közös megbeszélés	

Munkamegbeszélések

A következő két duplaórán a csoportok beszámolnak a munkaállásáról, és felvetnek olyan kérdéseket, amelyek közös megbeszélésére van szükség. Ha kis létszámú a szeminárium, esetleg arra is jut idő, hogy a csoport tagjai helyben beszéljék meg egymással a teendőket, vitassák meg a felmerült kérdéseket.

Tananyag

A tananyaggal való bánni tudást a pedagógiai kultúra szerves részének tekintjük. A tananyaggal való „bánáson” részben a tananyag kiválasztását (bizonyos adott keretek között), részben annak pedagógiai átalakítását, megformálását értem. Ha az a célunk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók esélyeit a műveltséghez való hozzájutás terén növeljük, akkor központi kérdéssé válik, hogy mit is akarunk megtanítani. Ha a tananyag kiáltóan irreleváns ismereteket tartalmaz – és ma általában ez a helyzet –, akkor a lecke mégoly hatékony megtanulása sem vezet egy lépéssel sem közelebb ehhez a célhoz. Ebből viszont az következik, hogy a pedagógusképzés folyamatában a hallgatókat újra és újra rá kell szorítani arra, hogy felelős döntéseket hozzanak a tanítandó ismeretekről.

Ami a tananyag pedagógiai megformálását illeti, itt döntő az ún. fókusz kérdése. Fókuszon azt a mondanivalót értem, amit a tananyag segítségével elsősorban meg akarunk értetni: egy összefüggést, egy eszmét, egy gondolatot, egy törvényszerűséget, egy alapvető struktúrát. Fókusz nélkül a tananyag elemeire hullik, az oktatás pedig visszahullik az izolált ismereteket memorizáló régi kerékvágásba. Tapasztalatból tudjuk, hogy a fókusz meghatározása rendkívül nehezen megy a hallgatóknak, már az is nem kevés időbe telik, amíg megértik, hogy egyáltalán mit akarunk tőlük. Ezek a kompetenciák – amelyek a tananyag kiválasztásával és a fókusz meghatározásával kapcsolatosak – leginkább a tanítás tervezésével kapcsolatban gyakorolhatóak, ezért tehát azt is állítom, hogy a tanítás tervezésének, az ezzel kapcsolatos kompetenciáknak nagy szerepet kell kapniuk a pedagógusképzésben.

A tananyag reformjának két szempontot kell szem előtt tartania és egyben összeegyeztetnie.

- *Társadalmi relevancia.* Olyan tananyagot érdemes tanítani, amely valamilyen módon hasznavehető, azaz az „életben” szükség van rá. Nagyon fontos persze, hogy a hasznavehetőséget nem szabad szűkkeblűen értelmezni. Nemcsak az a hasznos, aminek a birtoklása magasabb fizetéshez segít, hanem az is, aminek a segítségével jobban értem a körülvevő világot.

- *Személyes relevancia.* Míg az előbbi szempont többé-kevésbé kimutatható a jelenleg elterjedt tananyagok esetében is, ez utóbbi már sokkal kevésbé. Nem nagyon érdemes olyan tananyagot tanítani, amely tanítványaink közvetlen életébe nem tud beépülni. Itt olyan szempontokat kell figyelembe venni, mint az életkori sajátosságok, a tanulók kultúrája (pl. tömegkulturális hatások vagy etnikus kultúrák), a tanulók felkészültsége stb. Nem vitás például Pilinszky János költészetének – mint tananyagának – a társadalmi relevanciája. Vagyis az, hogy ez műveltségünk érvényes része, amelyet érdemes az iskolában tanítani. Nagyon is elképzelhető azonban olyan tanulócsoporthoz, amelynek a számára életkori vagy felkészültségi vagy kulturális okokból ez olyan idegen tananyag lenne, hogy erőltetése inkább ellenállást váltana ki.

Ugyanakkor figyelembe kell venni a tananyag szabad megválasztásának korlátokat szabó tényezőket is.

- *Tantervek.* Ebben a vonatkozásban nagyon nagy szabadság van. Tudatosítani kell a hallgatókban, hogy Magyarországon kizárólag a Nemzeti alaptanterv fogalmaz meg jogi értelemben kötelező elvárásokat a helyi tantervekkel szemben, ezek az elvárások azonban döntően a kompetenciák fejlesztésére vonatkoznak, és alig lehetnek hatással a feldolgozandó témákra.
- *Vizsgák.* Itt egyfelől az érettségi követelményekről van szó. Ez körülhatárol egy bizonyos tananyagot, amelyet a helyi tanterv készítésekor nem lehet figyelmen kívül hagyni egy középiskolában. Persze különbség van a kötelező érettségi tárgyak és azon tárgyak között, amelyekből rendszerint csak egy-két tanuló érettségizik. Érdemes végiggondolni másfelől a középiskolai felvételik követelményrendszerét. Itt egy 14 éves korban aktuális alapvizsga látszik körvonalazódni, amelyben – az érettségihez hasonlóan – egyre nagyobb szerepet játszik az országosan egységes (központi) írásbeli. Igaz, egyelőre nyoma sincs az érettségihez hasonló rögzített követelményrendszernek. Az iskolák és a tanulók a korábbi tesztekben kell, hogy általánosítsanak, amikor a felkészülés módjait keresik. Mindenesetre a felvételik éppúgy megkerülhetetlen elemei az általános iskolai tananyagtervezésnek, mint az érettségi a középiskolainak, úgy tűnik azonban, hogy az általános iskolákban ez jóval kevésbé tudatosodott, és magát a tananyagot eddig szinte érintetlenül hagyta.
- *Mérések.* Az éves kompetenciamérések elsősorban az általános iskolák tananyagára lehetnek befolyással, ám a középiskolai felvételikhez hasonlóan nincsenek. Pedig az egyik legfontosabb eszköz mind a fenntartó, mind az országos oktatásirányítás kezében az iskolák szakmai munkájának megítélésére. Talán valamivel nagyobb a hatásuk a szakiskolákban.
- *Tankönyvek.* De facto a tananyagot elsősorban a tankönyvek rögzítik. Nagyon nehéz olyan tananyagreformot megvalósítani, amelyet nem támogatnak tankönyvek. Azok azonban nem lehetnek újító szelleműek, hiszen ebben az esetben az iskolák többsége nem őket választaná, ami egy profitorientált ágazat esetében, amilyen a tankönyvkiadás, megengedhetetlen. Így ebben a pillanatban a radikális tananyagreform legfontosabb akadályának a tankönyvek tekinthetők.

Olvasmányok

- Good, Thomas L. – Brophy, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe! 1–3.* Educatio, Budapest, 2008.
- Knausz Imre: *A tanítás mestersége.* IFA., Budapest–Miskolc, 2001. (<http://mek.oszk.hu/01800/01817/index.phtml>)
- Knausz Imre: *Mi a műveltség?* Előadás a debreceni III. Kiss Árpád Emlékkonferencián 2003. november 7-én. Iskolakultúra, 2004/2. sz. (<http://nti.btk.pte.hu/ikultura/documents/2004/2/szemle2004-2.pdf>)
- Knausz Imre: *A mélységelvű tanításról.* (Előadás a lillafüredi közoktatási konferencián 2002 novemberében. A hasonló című korábbi írás újabb változata). Új Pedagógiai Szemle, 2003/4. sz. (<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2003-03-ko-Knausz-Melysegelvu.html>)
- Knausz Imre: *Megértés, értelmezés, műveltség.* (<http://knauszi.hu/node/24>)
- Knausz Imre: *Arról, hogy mi a lényeg.* (<http://www.tte.hu/?page=szemle&id=70&archiv=&ev=>)

Knausz Imre: *Kánonok és pedagógiák*. Előadás a Felsőoktatási Kutatóintézet és a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya konferenciáján.

(<http://www.tte.hu/?page=szemle&id=155>)

Knapp, Michael S. (szerk.): *Hogyan tanítsuk hatékonyan a hátrányos helyzetű tanulókat?* Educatio, Budapest, 2007.

Kereszty Zsuzsa: *Mindenkinek jó...* A hátrányos helyzetű gyerekek és a kompetencia alapú tananyag-fejlesztés. Taní-tani, 2007/2. sz.

Lehetséges érvek egy tananyag (témakör) tanítása mellett

1. Összefüggés hordozója

A témakör nagyon alkalmas arra, hogy egy fontos összefüggést megvilágítson. Ebben az esetben ki kell mondani, hogy az adott összefüggés megértetése fontos célja az oktatásnak, és nyilvánvalóan más olyan témaköröket is tanítani kell, amelyek ennek az összefüggésnek a megvilágítására, beláttatására alkalmasak.

2. Oksági összefüggés része

Gyakori hivatkozási alap: e nélkül nem érthető meg, hogy... Tanítani akarunk valamit, ami rákövetkezik a kérdéses eseményre, annak logikus következménye, és úgy érezzük, egyik a másik nélkül érthetetlen marad.

3. Alkalom a képességfejlesztésre

Bizonyos témák másoknál jobb lehetőséget biztosítanak pl. problémamegoldásra, dramatizálásra, érvelésre stb.

4. Alkalom az érték közvetítésre

Bizonyos témák kiválóan alkalmasak arra, hogy feldolgozásuk során formáljuk a tanulók attitűdjeit, erkölcsi kérdéseket vitassunk meg, pozitív vagy negatív viszonyulásokat alakítsunk ki.

5. Jól feldolgozott téma

Mindenképpen érdemes olyan témákat tanítani, amelyeket a tudomány alaposan feldolgozott, jó szakirodalom áll a rendelkezésünkre, jó forrásokat lehet találni hozzá, van az ifjúság számára is érdekes népszerű feldolgozása, készültek belőle filmek stb.

6. Érdekes

Nagyon erős érv egy téma mellett, hogy egyszerűen érdekes, a tanulók általában szeretik, vagy várhatóan szeretni fogják.

7. Jelen van a közbeszédben

Bizonyos témákat azért érdemes tanítani, mert pl. az irodalomban vagy a művelt közbeszédben utalások formájában jelen van. Aki nem ismeri az adott témát, nem érti a rá vonatkozó utalásokat.

8. Szükség van rá a mindennapi életben

Bizonyos témák esetében könnyen kimutatható, hogy egyszerűen rosszul jár az, aki nem felkészült az adott területen.

Végiggondolatlan, felületes érvek:

- benne van a könyvben,
- ez egy téma,
- az általános műveltség része,
- mindig is tanították,
- a kedvenc témám,
- stb.

Milyen módokon kapcsolódhat egy iskolai téma a tanulók életéhez?

1. Közvetlenül alkalmazható a fiatalok hétköznapi életében. (Ez viszonylag ritka, de előfordul, pl. az idegen nyelvek esetében.)
2. Olyan jelenségeket magyaráz meg, amelyek a hétköznapi életben vagy a médiában is előfordulnak (pl. hogy mért marad fenn a levegőben a repülőgép).
3. Hasonló, a témában tárgyalttal analóg szituációk a fiatalok életében is előfordulnak (pl. erkölcsi problémák egy-egy történelmi vagy irodalmi téma kapcsán).
4. Hasonló, a témában tárgyalttal analóg szituációk ismertek lehetnek a médiából, az ifjúsági kultúrából.

A módszerek

Bevezető foglalkozás

Cél: a módszerekkel kapcsolatos hallgatói projekt munka előkészítése. Tudatosuljon a hallgatókban, hogy a Nemzeti alaptanterv olyan fejlesztési feladatokat ír elő, amelyek hagyományos módszerekkel nem valósíthatók meg. Kezdenek el gondolkodni arról, hogy mit jelent egy iskola számára a módszertani megújulás.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
1. kb. 40 perc	<p>A hallgatók a korábban kialakított csoportokban dolgoznak. A csoportok a szakjuknak megfelelően részleteket kapnak a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott fejlesztési feladatokból. A fejlesztési feladatokat (kompetenciákat) érdekes provokatív módon összeválogatni, hogy a kiadott anyagok olyan elemeket tartalmazzanak, amelyek kevésbé vannak jelen a mindennapi iskolai gyakorlatban, így vélelmezhető, hogy a hallgatók számára szokatlanok lesznek.</p> <p>Instrukció:</p> <ol style="list-style-type: none"> Válasszanak ki négy fejlesztési feladatot! Mindegyiket értelmezzék közösen! Ez a következőket jelenti: (1) fogalmazzák át őket a saját szavaikkal, (2) határozzanak meg olyan élethelyzeteket, amelyekben szükség lehet az adott kompetenciára! Körvonalazzanak (részletes kidolgozás nélkül) egy olyan iskolai feladatot, amely szerintük alkalmas lehet az adott kompetencia fejlesztésére! <p>Az oktató mindenképpen kísérje figyelemmel a munkát, és közvetett eszközökkel orientálja a csoportokat! Elképzelhető pl., hogy rosszul értelmezik a NAT szövegét, az ilyesmit menet közben mindenképpen korrigálni kell.</p>	kooperatív csoportmunka	Részletek a Nemzeti alaptantervből
2. kb. 20 perc	<p>Alakuljanak új csoportok különböző korábbi csoportok tagjaiból (pl. három megy – egy marad módszerrel)!</p> <p>A csoport tagjai ismertessék egymásnak a kidolgozott feladatokat, de úgy, hogy az alkalmazott módszerekre koncentrálnak. A csoport tagjai közösen azonosítsák és nevezzék meg az alkalmazott módszereket! (Nem az a lényeg, hogy kitalálják, mi az elfogadott nevük, hanem adjanak a módszernek egy az adott feladattól eloldozott, általánosabb nevet. Pl. ha a feladat lényege az, hogy a tanulóknak szemtanúkat kell kikérdezniük egy közelmúltbeli történelmi vagy más eseményről, akkor a módszer neve lehet interjúkészítés.)</p> <p>Az így azonosított módszerek nevét írják fel egy-egy falra tűzhető cédulára, és gyurmaragasztóval helyezték el azokat az erre kijelölt felületen!</p>	kooperatív csoportmunka	Papírszeletek, gyurmaragasztó Az oktató munkáját segítő anyag: Módszerek

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
3. kb. 30 perc	<p>A falra felkerült cédulákat közösen csoportosítsák.</p> <p>A csoportosítás szempontja lehet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • az osztály elrendezése (csoportos, egyéni, páros, frontális), • iskolán kívüli – iskolán belüli, • könnyen vagy nehezen alkalmazható, • megszokott – szokatlan stb. <p>Induljon el egy beszélgetés arról, hogy milyen akadályai vannak az egyes módszerek alkalmazásának.</p> <p>Az oktató dolgozzon természetesen, hogy szóvá tegye, ha egy-egy módszer alkalmazását nem tartja helyénvalónak, vagy úgy gondolja, különös elővigyázatosságot igényel.</p>	közös megbeszélés	

Munkamegbeszélések

A következő két duplaórán a csoportok beszámolnak a munka állásáról, és felvetnek olyan kérdéseket, amelyek közös megbeszélésére van szükség. Ha kis létszámú a szeminárium, esetleg arra is jut idő, hogy a csoport tagjai helyben beszéljék meg egymással a teendőket, vitassák meg a felmerült kérdéseket.

Módszerek

Elvárások

Mindenekelőtt azt kell tisztázni, hogy milyen elvárások fogalmazhatók meg az iskolában alkalmazott oktatási módszerekkel szemben. Várható, hogy előkerülnek a következő követelmények, de ha nem, a tanár feladata, hogy a kimaradó szempontokra felhívja a hallgatók figyelmét.

- Motiváció (érdeklődés). Az órai történésektől is függ, hogy a tanulók mennyire érzik jól magukat az iskolában, és mennyire lesznek hajlandóak tanulni, együttműködni a tanárral, részt venni az osztályban szervezett foglalkozásokon.
- Hatékonyság. Ha az alkalmazott módszerek nem hatékonyak, akkor az órán nem történik tanulás, és a tanuló magára marad a tanulási feladattal. Magyarul: mindent otthon kell megtanulnia, esetleg a szülei vagy magántanár segítségét igénybe véve. Ez utóbbiakra azonban éppen a hátrányos helyzetű tanulóknak nincs lehetőségük, ezért az ő szempontjukból kulcsfontosságú, hogy már az órán tanulási folyamatok játszódjanak le. Ez nem jelenti azt, hogy mindent az órán kell – vagy akár lehet – megtanulni, de azt igen, hogy az órai munkának szilárd alapot kell biztosítani az otthoni kiegészítő tanuláshoz (ahogy az a nyelvtanulásban mindig is történt).
- Differenciálás. A tanulók nem egyformák, nem mindenki számára ugyanaz a fejlesztő. A jó módszerek minden bizonnyal alkalmasak arra, hogy tükrözzék a különbségeket a tanulók felkészültségéről, motivációjáról, érdeklődéséről, tanulási stílusáról stb. Ilyen módszerek alkalmazásának persze az is a feltétele, hogy megismerjük a tanulókat. Itt olyan nehéz kérdések merülnek fel, mint pl. hogyan lehetünk személyre szabottak a tömegoktatás körülményei között.
- Visszajelzés. Pedagógiai módszernek csak az az eljárás nevezhető, amelyik képes arra, hogy rendszeres és konkrét visszajelzést adjon a tanulónak előrehaladásáról, teljesítményéről, felkészültségéről. A tanítási módszereknek ezt az aspektusát fejlesztő értékelésnek nevezik, és döntő jelentőségű, hogy legyen az alkalmazott módszereknek ilyen aspektusuk.

Stratégiák

Nem lehetséges, hogy itt részletes áttekintést adjunk az összes szóba jöhető tanítási módszerről. Nincs is erre szükség, hiszen a különféle didaktikai tankönyvek jó összefoglalásokkal szolgálnak. Csak egy rövid listát állítottunk össze pedagógiai stratégiákról, amelynek a segítségével az oktató ellenőrizheti, hogy nem maradt-e ki valami a hallgatók elképzeléseiből, és szükség esetén ösztönözheti őket tervezetük kiszélesítésére.

- Kooperatív tanulás
- Dramatizálás
- Projektpedagógia
- Önálló kutatás
- Önálló problémamegoldás
- Vizualitás és kézművesség
- Zene és tánc
- Iskolán kívüli foglalkozások, kirándulások, séták, intézménylátogatások stb.

Olvasmányok

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. OSI – Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest, 2002.

Fejlesztő értékelés. *A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban*. OKI., Budapest, 2005. (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto>)

Ginnis, Paul: *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Alexandra, Budapest, 2007.

Good, Thomas L. – Brophy, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe! 1–3*. Educatio, Budapest, 2008.

Heacox, Diane: *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. SZIA., Budapest, 2006.

Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest, 2001.

Knausz Imre: *A tanítás mestersége*. IFA., Budapest–Miskolc, 2001. (<http://mek.oszk.hu/01800/01817/index.phtml>)

Knausz Imre: *Mit kezdjünk az értékeléssel?* Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio, Budapest, 2008. (http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf)

Knapp, Michael S. (szerk.): *Hogyan tanítsuk hatékonyan a hátrányos helyzetű tanulókat?* Educatio, Budapest, 2007.

Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.): *MAGTÁR – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3*. OKI, Budapest, 2006.

Nicholson-Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*. SZIA., Budapest, 2007.

A minősítő értékelés

Bevezető óra

Cél: a minősítő értékeléssel kapcsolatos hallgatói projekt munka előkészítése. Tudatosuljon a hallgatókban, hogy az általuk megszokott ellenőrzési és értékelési eljárások nem minden ponton felelnek meg az értékeléssel szemben támasztható követelményeknek. Kezdődjön el egy gondolkodás arról, hogy milyen lenne egy jól működő – és a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikereit is elősegítő – értékelési rendszer.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
1. kb. 40 perc	A korábban kialakított csoportokban dolgoznak. Instrukció: <ul style="list-style-type: none"> • Idézzék fel a minősítő értékeléssel (osztályozással, vizsgákkal) kapcsolatos pozitív és negatív élményeiket általános és középiskolai tapasztalataik alapján. Gyűjtsenek össze összesen négy történetet, amelyet tanulságosnak gondolnak, mert valami lényegeset ragad meg az iskolai értékelés sajátosságaiból. • Törekedjenek arra, hogy a történetek között legyen pozitív és negatív kicsengésű is, de az arányokat szabadon választhatják meg. • Úgy készüljenek, hogy három történetet röviden ismertetni kell, a negyediket, amelyet a legérdekesebbnek gondolnak, pedig el kell játszani. 	kooperatív csoportmunka	
2. kb. 40 perc	A csoportok ismertetik az összegyűlt történeteket, és eljuttatják azt, amit kiválasztottak. A jeleneteket megbeszélés követi. A megbeszélés elsősorban arra irányuljon, hogy összegyűjtsék az iskolai minősítő értékeléssel szemben támasztható követelményeket. Ezeket címszószerűen, pl. a táblán vezetik.	csoport-bemutatók, közös megbeszélés	A tanár munkáját segítő dokumentumok: <ul style="list-style-type: none"> • Értékelés • Milyen követelményeknek kell, hogy megfeleljen az iskolai értékelés?
3. kb. 10 perc	Az oktató összefoglalja a vitát és az értékeléssel szemben támasztható követelményeket.	frontális összefoglalás	

Munkamegbeszélések

A következő két duplaórán a csoportok beszámolnak a munka állásáról, és felvetnek olyan kérdéseket, amelyek közös megbeszélésére van szükség. Ha kis létszámú a szeminárium, esetleg arra is jut idő, hogy a csoport tagjai helyben beszéljék meg egymással a teendőket, vitassák meg a felmerült kérdéseket.

Minősítő értékelés

Az értékelési koncepció kidolgozása komplex feladat, amely kiterjed a tanítás szinte valamennyi elemére. A minősítő értékelésről van itt szó; a fejlesztő (és diagnosztikus) értékelés minden ízében a tanítási módszerekhez tartozik, voltaképpen a módszertan szívéét alkotja (éppen ezért nem itt, hanem „A módszerek” témánál foglalkozunk vele).

Tisztában kell lenni azzal, hogy a minősítő (szummatív) értékelés alapvetően szelekciós célokat szolgál. Azt a folyamatot közvetíti, amelynek során eldől, hogy kik kerülnek be a „jobb” iskolákba, és végső soron kik foglalják el az előnyösebb pozíciókat a munkaerőpiacon. (Bár számos olyan egyedi esetet ismerünk, amikor az iskola gyengébb tanulói később az életben „jól járnak”, az alapvető összefüggés az iskolai sikerek és a későbbi munkaerő-piaci pozíció között nehezen volna kétségbe vonható. Ennek feltételezése nélkül nem lehetne megmagyarázni a tudatosabb szülők kitartó törekvését arra, hogy gyermekeik „jó tanulók” legyenek, és ez az összefüggés indokolja a jelenlegi projekt középpontjában álló törekvést is: a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikereinek előmozdítását.)

A koncepció megalkotásához választ kell adni a következő fontos kérdésekre:

- Milyen tudásfelfogás álljon az értékelési koncepció mögött? Milyen tudást értékelünk? Visszmondható, szövegszerű tudást? A kompetenciákat? Általános készségeket és képességeket? A tanuláshoz való viszonyt, a szorgalmat?
- Mihez viszonyítjuk a tanulók teljesítményét? Szigorúan csak a követelményekhez? Egymás teljesítményéhez? Sajat korábbi teljesítményükhöz?
- Hogyan ellenőrizhető a tudáskoncepcióknak megfelelő teljesítmény? Milyen példafeladatokkal?
- Mivel tudjuk biztosítani, hogy az értékelési rendszer igazságos legyen? Mit jelent az igazságosság? Mi minden fenyegeti az értékelés igazságosságát?
- Mennyire lehet objektív az iskolai értékelés? Milyen mértékben van szükség minden tanárra nézve kötelező formális szabályokra?
- Érdemes-e gondolkodni az osztályozástól különböző értékelési formák bevezetésén?

Olvasmányok

Csapó Benő: Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.):

Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest, 2002. 45–90. o.

Falus Iván – Kimmel Magdolna: *A portfólió.* Gondolat Kiadói Kör, Budapest, 2003, 104. o.

Fóti Péter: *Az osztályozás és a bürokratikus iskola* – Knausz Imre: Válasz. Taní-tani, 2007/2. sz.

Knausz Imre: *Az osztályozásról.* Elhangzott a VIII. Közoktatási Vezetésfejlesztési és Vezetőképzési konferencia szekció-előadásaként 2004. május 5-én. In: Intézményvezetés és közoktatási értékelés (A tanulók értékelése címen). Okker Kiadó, Budapest, 2005. (<http://www.tte.hu/index.php?page=hirmondo&id=64>)

Knausz Imre: *Pedagógiai fejlesztés, versenyképesség – és a szelekciós verseny.*

Előadás a Közoktatás és versenyképesség c. OKI konferencián 2006. október 5-én.

(<http://www.tte.hu/?page=szemle&id=382>)

Knausz Imre: *Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához.* Educatio, Budapest, 2008. (http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf)

Kovácsné Duró Andrea: *Értékelési helyzetek a középiskolás tanulók narratíváiban.*

Taní-tani, 2007/3. sz.

Sáska Géza: *Mit osztályoznak a tanárok?* Új Pedagógiai Szemle, 1991/12. sz. 22–29. o.

Síklaki István: *A tanári dominancia buktatói.* Iskolakultúra, 1998/10. sz., 42–55. o.

Milyen követelményeknek kell megfelelnie a minősítő értékelésnek?

A hallgatók ötletelése természetesen nagyon sokféle válaszhoz vezethet. Ezek mögött különböző implicit pedagógiai felfogások húzódnak meg, ezért egymásnak is sok ponton ellentmondhatnak. Az alábbi felsorolás sem egy zárt rendszer, inkább csak az a célja, hogy segítse az oktatót abban, hogy a vitát, a megbeszélést egy, a kompetencia alapú oktatással kompatibilis értékelési koncepció körvonalazása irányába orientálhassa.

- *Igazságosság.* De mitől igazságos az értékelés? Ez összetett kérdés, de a válaszban benne kell lennie valahol az érdemeknek. Az igazságos értékelés olyan érdemeket honorál, amelyek tőlünk függenek. Ha pl. mindig a magasak, a fiúk, a reformátusok, a gazdagok vagy a közelben lakók járnak jól, akkor a rendszer nélkülözi az igazságosságot, mert ezek a dolgok függetlenek a szabad választásunktól.
- *Objektivitás.* Azaz az értékelés nem lehet részrehajló, lehetőség szerint meg kell szabadítani a tudatos vagy tudattalan személyes rokon- és ellenszenvnek hatásától, továbbá a korábbi teljesítmény alapján kialakult előítéletektől, önbeteljesítő jóslatoktól.
- *Érvényesség.* Az értékelésnek azt kell értékelni, ami az értékelés célja, és nem valami mást. Ha azt mondjuk, hogy egy osztályzat a történelmi felkészültséget tükrözi, akkor nem vehetjük számításba, hogy a tanuló mennyire segítőkész az osztálytársaival.
- *A valódi tudás értékelése.* Ez nehezen definiálható, de kardinális követelmény. Mindenki tudja, hogy vannak áltudások, amelyek csak az iskola falai között érvényesek, és van olyan tudás, amely valóban használható. Annak idején sokan kaptunk jelest oroszról úgy, hogy nyolc év tanulás után sem tudtunk egy pohár vizet kérni. Bizonyára kijelenthetjük, hogy az ilyen jelesek áltudást tükröztek. Ezen a ponton persze a kompetencia alapúságról van szó, bár ez nem minden felfogás számára magától értetődő.
- *Korrigálhatóság.* Bizonyos ésszerű korlátok között jó, ha az egyszer megszerzett érdemjegy nem végérvényes, hanem javítható.
- *Emberség.* Bár a minősítés alapján nem pedagógiai funkció, a pedagógus azért pedagógus marad akkor is, amikor osztályoz, és elvárható tőle, hogy ebben a szerepben is emberséges legyen, és pedagógiai szempontokat is érvényesítsen. Nem lehet, pl. jó értékelési metódus az, amely megálázza a tanulókat.
- *A tanítás és a minősítő értékelés különválasztása.* A fejlesztő tanítási folyamatot torzítja, ha azok olyan ellenőrzési szituációkkal kapcsolódnak össze, amelyek a minősítésről szólnak. Ilyen helyzetekben ugyanis a tanuló nem érdekelt abban, hogy feltárja a gyengeségeit, ami pedig minden tanításban létfontosságú. Ezért érdemes arra törekedni, hogy amikor tanítunk, ne minősítsünk, és amikor minősítünk, akkor ne tanítsunk.

A jelenetek megbeszélése során az oktató visszatérő kérdése: miért volt jó ez az értékelési eljárás? miért volt ez rossz?

II. FÉLÉV

A II. félév beosztása

1–2. óra	Ismerkedés, munkamegbeszélés, bevezetés
3–4. óra	Az osztálytermi megfigyelések és az interjúk előkészítése
5–6. óra	A motiváció. Bevezető foglalkozás
7–8. óra	A motiváció. A megfigyelések és az interjúk eredményeinek feldolgozása. Reflektálás
9–10. óra	A motiváció. Valós helyzetek dramatikus interpretálása. Reflektálás
11–12. óra	A tananyag. Bevezető foglalkozás
13–14. óra	A tananyag. A megfigyelések és az interjúk eredményeinek feldolgozása. Reflektálás
15–16. óra	A tananyag. Valós helyzetek dramatikus interpretálása. Reflektálás
17–18. óra	A módszerek. Bevezető foglalkozás
19–20. óra	A módszerek. A megfigyelések és az interjúk eredményeinek feldolgozása. Reflektálás
21–22. óra	A módszerek. Valós helyzetek dramatikus interpretálása. Reflektálás
23–24. óra	A minősítő értékelés. Bevezető foglalkozás
25–26. óra	A minősítő értékelés. A megfigyelések és az interjúk eredményeinek feldolgozása. Reflektálás
27–28. óra	A minősítő értékelés. Valós helyzetek dramatikus interpretálása. Reflektálás
29–30. óra	Zárómegbeszélés, értékelés

Bevezetés

Cél: ismerkedés; tartalmi, technikai követelmények tisztázása; a félév menetének megismerése; az osztálytermi megfigyelések és interjúk előkészítése.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
1. 90 perc	Bemutakozás, ismerkedés. Csoportalkotás (lehetőleg végig ugyanazok a szakmailag viszonylag homogén csoportok dolgozzanak együtt). Csoportkohézió erősítése. Technikai kérdések, követelmények, feltételek megbeszélése. Tartalmi bevezetés. Célok megfogalmazása.	játékos bevezető gyakorlatok, tájékoztatás	Választható gyakorlatok a bemutatkozáshoz, ismerkedéshez; Választható gyakorlatok a csoportkohézió erősítéséhez; A munka menete és a követelmények (lásd <i>Mellékletek</i>).
2. 90 perc	Bevezetés az osztálytermi megfigyelésekhez és interjúkészítéshez. Közösen beszéljük meg az osztálytermi megfigyelésekhez és az interjúkészítéshez javasolt irányelveket! A lista a tanár által vagy a hallgatókkal közösen bővíthető.	közös beszélgetés	Az osztálytermi megfigyelésekhez és az interjúkészítéshez javasolt irányelvek (lásd <i>Mellékletek</i>).
	A megfigyelések és az interjúk előkészítése: <ul style="list-style-type: none"> a félév tematikájának, dátum szerinti időbeosztásának ismertetése (ez azért fontos, hogy a hallgatók előre meg tudják tervezni az iskolai megfigyeléseiket, kutatásaikat); javasolt megfigyelési, dokumentálási szempontok és interjúkérdések megbeszélése; ötletek a lehetséges kiegészítésekre, változtatásokra. 	közös beszélgetés, ötletbörze, vita	Féléves tematika és időbeosztás (lásd fentebb). Az egyes témák javasolt megfigyelési szempontjai, az interjúk javasolt vezérfonalja (lásd az adott tematikai egységek mellékleteiben). A tanár és a hallgatók munkáját segítheti a lentebb közölt szakirodalmi lista.

A munka menete és a követelmények

- A hallgatók 3–5 fős csoportokban dolgoznak. A csoportok a félév során állandóak.
- A félév során a hallgatók egyénileg vagy párokban (az előző félévvel megegyező) négy témában végeznek osztálytermi megfigyeléseket, illetve vesznek fel pedagógusinterjúkat. A négy téma a következő:
 - motiváció,
 - tananyag,
 - módszerek,
 - értékelés.
- A megfigyelés javasolt dokumentálási módját és szempontjait, illetve az interjúk javasolt vezérfonalát a programcsomag mellékletei tartalmazzák. A hallgatók kutatásaikról – e szempontok alapján – munkanaplót vezetnek.

4. A szemináriumokon kooperatív csoportmunkában a megfigyelések, interjúk feldolgozása, és a téma szempontjából érdekes, tanulságos, problémát felvető helyzetek dramatikus interpretálása, illetve az ezekre való reflektálás zajlik.
5. Egy-egy témakörre nagyjából 3 alkalom (6 óra) jut. Ezeknek a vázlatos felépítése a következő:
 - a) a témával kapcsolatos korábbi ismeretek felelevenítése: a saját tanulói élmények és a témáról való előzetes tudás mozgósítása;
 - b) a megfigyelések és az interjúk előkészítése;
 - c) a megfigyelések és az interjúk eredményeinek csoportos feldolgozása, illetve erre való reflektálás;
 - d) a hallgatók által gyűjtött – az adott témával kapcsolatos – valós helyzetek dramatikus interpretálása, illetve erre való reflektálás.
6. A hallgatók három dokumentum alapján kapják az osztályzatukat:
 - a) a csoportportfólió, melybe az egyes csoporttagok munkanaplói, a csoportmunkák produktumai, illetve az oktató feljegyzései kerülnek;
 - b) a választott témából egyénileg megírt dolgozat, melynek szempontjai az egyes moduloknál kerülnek felsorolásra;
 - c) az írásos önértékelés, melyben a hallgató bemutatja féléves munkáját, a csoportban végzett tevékenységét, illetve azt, hogy milyen hozadéka van számára az adott szemináriumnak.

Olvasmányok

- Babbie, Earl: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest, 2003.
- Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2004.
- Good, Thomas L. – Brophy, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe! 1–3*. Educatio, Budapest, 2008.
- Kvale, Steinar: *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. József Műhely Kiadó, Budapest, 2005.
- Letenyei László: *Településkutatás. Kutatás-módszertani tankönyv és szöveggyűjtemény*. L'Harmattan – Ráció Kiadó, Budapest, 2005.
- Mason, Jennifer: *Kvalitatív kutatás*. József Műhely Kiadó, Budapest, 2005.
- Seidman, Irving: *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.
- Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001.

Választható gyakorlatok a bemutatkozáshoz, ismerkedéshez (javaslat)

Kulcsos asszociáció. A hallgatók körben ülnek. Kb. 40–50 db kulcsot szórunk a földre, mindenki választ belőle egyet. Az instrukció a következő: mindenki gondolja végig, miért választotta azt a kulcsot, vagy ha nem tudatosan választotta, akkor mi jut róla eszébe. Pár mondatban mindenki mutakozzon be. Ám azon kívül, hogy elmondja, hogyan szólítsuk, azt is mondja el, mi jut eszébe arról a konkrét kulcsról, vagy úgy általában a kulcsról, vagy a kulcsról mint szimbólumról. Megjegyzés: a bemutatkozást a tanár kezdje, ez jó alkalom arra, hogy bevigyünk valami személyes élményt (ami megnyitja a többi résztvevőt).

Képes asszociáció. A fenténél kevésbé szimbolikus és sokkal személyesebb bemutatkozás a képes asszociációs gyakorlat. Ehhez 50–60 db (lehetőleg minél több) különböző színes képet helyezünk el a földön. Ezeket színes magazinokból, újságokból, prospektusokból vágathatjuk ki. A képek vál-

tozatos témájúak legyenek (sport, egészség, természet, munka, étkezés, család, sztárok, divat stb.). A bemutatkozás ugyanúgy zajlik, mint a kulcsos asszociációs gyakorlat esetében. Tehát a hallgatók azon kívül, hogy elmondják, hogyan szólítsuk őket, az is mondják el, miért választották a náluk lévő képet. Bátorításképpen itt is érdemes a tanárnak elkezdenie a kört.

Név-alliteráció. A hallgatók körben ülnek. A tanár megkéri őket, hogy magukban rendeljenek a keresztnévük elé egy pozitív tulajdonságot, jelzót, mégpedig a keresztnévük kezdőbetűjével. Pl. Optimista Ottó. Az első hallgató elmondja a nevét (pl. Vidám Vali), a soron következő elismétli ezt, majd hozzáteszi a sajátját (pl. Vidám Vali, Békés Boglárka), és így tovább. Az utolsó – aki lehetőleg a tanár – az összes nevet sorban megismétli. A gyakorlat nem olyan nehéz, mint amilyennek tűnik, hiszen az utolsó – amire hozzájuk ér a kör – már rengetegszer hallják az előző neveket.

Névjegykártya szimbólummal. A tanár színes papírokat, filctollakat és ollókat rak ki az asztalra. Megkéri a hallgatókat, hogy mindenki készítsen magának egy névjegykártyát, amin legyen rajta a neve (ahogy szeretné, hogy a többiek szólítsák), illetve egy szimbólum, ami szerinte a legjobban jellemzi őt. Amikor mindenki elkészült, gombostűvel kitűzik magukra a névjegykártyákat, és elmondják, miért az adott szimbólumot választották. Természetesen a tanár is készít magának névjegykártyát.

A legjobb barátom. A hallgatók körben ülnek. A tanár megkéri őket, hogy gondoljanak a legjobb barátjukra (ne családtag legyen az illető). 1–2 perc alatt gondolják végig, hogy ez a barátjuk hogyan látja őket. Ezután egyenként a saját széke mögé áll mindenki, ráteszi a kezét a szék támlájára, és bemutatja saját magát a barátja szemszögéből. A bemutatást mindenki így kezdje: „(Saját név) a legjobb barátom...” Előre jelezzük, hogy mindenkinek kb. 1–2 perc áll a rendelkezésére.

Választható gyakorlatok a csoportkohézió-erősítéshez (javaslat)

Kedvenc tanárom. Minden csoporttag a legkedvesebb tanárára gondol. Ezután a csoporton belül sorban mindenki elmondja, ki volt a kedvenc tanára, és milyen volt az illető. A csoporttagok kérdéseket is tehetnek fel egymásnak. Ezután minden csoportból egyvalaki beszámol a csoport beszélgetéséről: milyenek a kedvenc tanárok, voltak-e hasonlóságok, meglepő momentumuk, érdekességek az elbeszélésekben stb.

Csoportrajz. A csoportok körülvesznek egy-egy csomagolópapírt és közös rajzot készítenek. A rajz témája: az iskola. Beszéd nélkül minden csoporttag hozzátesz valamit a rajzhoz, egy időben több csoporttag is rajzolhat. Lehetőleg minden csoportagnak más-más színű filctollat adjunk, és kérjük meg őket, hogy a feladat elvégzése alatt ne cserélgessék a filctollakat.

Amikor elkészültek a csoportok, bemutatják a rajzukat. Mivel mindenki más színnel rajzolt, így jól lehet látni, ki mit tett hozzá a rajzhoz. Minden csoport beszámol róla, hogyan készült a rajz, milyen érzés volt némán együtt rajzolni.

Álomiskola. A csoport megnyeri a főnyereményt a lottón. A csoporttagok úgy döntenek, hogy megvalósítják egy régi álmukat: létrehoznak egy iskolát. A csoportok 10–15 percet kapnak arra, hogy kitalálják, milyen legyen ez az iskola (a pénz nem számít 😊), ezután sorban ismertetik elképzeléseiket. A tagok arról is beszámolnak, hogyan érezték magukat a feladat alatt, mennyire tudták egymás ötleteit figyelembe venni, mennyire sikerült konszenzusra jutniuk.

Az osztálytermi megfigyeléshez javasolt irányelvek (a lista bővíthető)

- Ne csoportosan, hanem egyénileg vagy párban végezzük a tanórák megfigyelését! Amennyiben párban végezzük a megfigyelést, lehetőleg közvetlen a tanóra után beszéljük meg, egységesítsük az objektív tapasztalatainkat!
- A kiválasztott pedagógus több óráját is látogassuk meg egy-egy vizsgált témakör kapcsán!
- Ne közöljük a pedagógussal a vizsgálandó témát (legalábbis előre semmiképpen!), elég annyit tudnia, hogy osztálytermi megfigyelést végzünk!
- Az irányított megfigyelési szempontokat előre tanulmányozzuk, gondoljuk át a céljainkat!
- Ne csak a szóbeli, hanem a nem verbális megnyilvánulásokra is figyeljünk!
- A megfigyelés során kizárólag a valóságot, az objektív tényeket rögzítsük! Ne tegyük hozzá a véleményünket, megjegyzéseinket, ne értelmezzük, ne minősítsük, ne gondoljuk tovább a látottakat/hallottakat! (Ezt hagyjuk a megfigyelés utánra, és a megfigyelés alatt lejegyzettektől elkülönítve rögzítsük, lehetőleg eltérő színnel!)
- A megfigyelés központi témája szempontjából kulcsfontosságú mondatokat lehetőleg szó szerint rögzítsük!
- Mindig a történet sorrendjében rögzítsük az eseményeket!
- Az adott téma célirányos megfigyelésén kívül vázlatosan néhány alapvető információt is rögzítsünk, pl. ki a tanár, milyen óra, hányadik óra, az óra helyszínének leírása, az osztály összetétele, az óra tananyaga, munkamódszerek, alkalmazott eszközök, számonkérés, értékelés, az óra hangulata, a tanulók magatartása, figyelme, aktivitása, esetleges konfliktushelyzetek, a tanár stílusa, tekintélye, viszonya a tanulókhoz.
- Amennyiben van rá lehetőségünk (és úgy ítéljük meg, hogy az órát nem zavarjuk vele), készítsünk hang- vagy videofelvételt a megfigyelt tanóráról!

Az interjúkészítéshez javasolt irányelvek (a lista bővíthető)

- Mielőtt felvennénk az interjút, tisztázzuk magunkban a „mit”, „miért” és „hogyan” kulcskérdéseket! („Mit”: készüljünk fel a témából, rendszerezzük előzetes ismereteinket, legyünk jól informáltak! „Miért”: tisztázzuk, hogy milyen célokat szeretnénk elérni az adott interjúval! „Hogyan”: gondoljuk át az interjúkészítés technikai kérdéseit!).
- Az interjút azzal a pedagógussal készítsük, akinek az óráját megfigyeltük!
- Az interjú legyen lényegre törő, az adott témára fókuszáló! (Ne feledjük, hogy több témánk is van, ezért várhatóan többször is meg fogjuk keresni a pedagógust. Ha nagyon elhúzzuk az interjút, nem biztos, hogy legközelebb is időt fog szánni ránk). Természetesen az adott témán (kérdésen) belül hagyjuk az interjúalanyunkat kibontakozni!
- Minél rövidebbek a kérdések és minél hosszabbak a válaszok, annál jobb!
- Az interjút minden egyes téma esetén az óralátogatások után vegyük fel!
- Készüljünk fel előre az interjúkérdésekből! Lehetőleg ne olvassuk őket!
- Amennyiben a téma szempontjából különösen fontos kérdésre csak felületes vagy nem eléggé érthető választ kapunk, kérjük meg interjúalanyunkat, hogy részletezze, értelmezze az elmondottakat!
- Rögzítsük írásban az interjú körülményeit!
- Rögzítsük írásban az interjúalany beszélgetés közbeni érdemleges nonverbális megnyilvánulásait!
- A beszélgetésekről lehetőség szerint készítsünk hangfelvételt! Ha ez nem megoldható, akkor jegyzeteljünk!

A motiváció

Cél: a motivációval kapcsolatos osztálytermi megfigyelések és interjúk előkészítése. Tudatosuljon a hallgatókban a motiváció központi szerepe a tanulás-szervezésben. Gondolkodjanak a motiváció különböző formáiról, lehetőségeiről, és arról, hogy e lehetőségek megvalósítása milyen akadályokba ütközik.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
1. 80 perc	<p>A motiváció témakörének felelevenítése, a saját tanulói élmények és a témáról való előzetes tudás mozgósítása.</p> <p>A csoportok a következő instrukciókat kapják:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gyűjtsék össze, melyek lehetnek a „motivációs válság” okai! • Minden ok mellé írjanak megoldási javaslatokat, konkrét ötleteket (lehetőleg minél több szempontból közelítsék meg a problémát)! • A csoportok sorban prezentálják az eredményeket (minden csoport egyszerre csak egy okot mondjon, amihez a többi csoport tagjai is hozzászólhatnak; a következő okot már a soron következő csoport mondja, és így tovább)! <p>A prezentációkat a tanár irányításával közös megbeszélés követi.</p> <p>A tanár feladata, hogy felhívja a figyelmet az elhanyagolt tényezőkre.</p>	kooperatív csoportmunka, prezentáció, közös megbeszélés	A tanár munkáját segíti a <i>Motiváció</i> című írás (lásd 1. féléves anyag).
2. 10 perc	<p>A megfigyelések és az interjúk előkészítése.</p> <p>Mivel a megfigyelések és az interjúk előkészítésére már sor került a Bevezetés részben, ezért itt csak az esetleges újabb ötletek, változtatási javaslatok, technikai kérdések megvitatása zajlik.</p>	közös beszélgetés, ötletbörze	A megfigyelés javasolt dokumentálási módja, javasolt interjú-vezérfonal (lásd <i>Mellékletek</i>). A félév elején kiegészített, megváltoztatott új listát használjuk!
3. 70 perc	<p>A megfigyelések és az interjúk eredményeinek feldolgozása.</p> <p>A csoportok a következő instrukciókat kapják:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A csoporton belül mindenki ismertesse a témában végzett kutatását, annak tapasztalatait, eredményeit! • Keressenek hasonlóságokat és különbségeket az egyes megfigyelések, interjúk tapasztalatai között! • Hozzanak létre egy közös listát a megfigyelés során tapasztalt motivációs módokról! Írjanak mellé konkrét példákat, eseteket! • A listát egészítsék ki az interjúk tapasztalataival! • Beszéljék meg, éreznek-e ellentmondást az adott pedagógus óráin végzett megfigyelések, illetve a vele készített interjúk között! • A csoportok prezentálják munkájuk eredményét a többi csoport előtt! 	kooperatív csoportmunka, prezentáció	A hallgatók munkanaplói.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
4. 20 perc	<p>Reflektálás.</p> <p>A beszélgetés, vita javasolt vezérfonala:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Találkoztak-e a hallgatók új, meglepő motivációs módszerekkel a kutatásuk során? • A tapasztalt motivációs módok és a pedagógus céltudatossága között milyen összefüggés volt megfigyelhető? • Milyen viszonyban állnak a megfigyelések, interjúk tapasztalatai a képzés során tanultakkal, a pedagógiai/pszichológiai szakirodalomban olvasottakkal? • Mennyire tartják eredményesnek a tapasztalt motivációs módokat? • Milyen javaslatokat, fejlesztési irányokat fogalmaznának meg az adott pedagógusok számára a hatékonyabb motiváció érdekében? 	közös beszélgetés, vita	A tanár munkáját segíti a <i>Motiváció</i> című anyag (lásd 1. féléves anyag).
5. 70 perc	<p>Valós helyzetek interpretálása.</p> <p>A csoportok a következő instrukciókat kapják:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konszenzusos alapon válasszák ki a tagok által lejegyzett helyzetek közül a számukra legjobban tetsző, a témához leginkább illő helyzetet! • Készüljenek fel a szituáció eljátszására! • A többi csoport előtt játsszák el a kiválasztott helyzetet! <p>Időhiány esetén természetesen nem szükséges minden csoportnak dramatizálnia, elegendő a csoporton belüli megbeszélés és a verbális prezentáció. Néhány helyzet dramatikus bemutatására azonban mindenképpen hagyjunk időt! Ebben az esetben a csoportok önként jelentkezhetnek, de figyeljünk arra, hogy a félév során minden csoport sorra kerüljön!</p>	kooperatív csoportmunka, helyzetek dramatizálása	A hallgatók által gyűjtött helyzetek.
6. 20 perc	<p>Reflektálás.</p> <p>A beszélgetés, vita javasolt vezérfonala:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miért ez a helyzet került kiválasztásra? • Mi volt az adott helyzetben alkalmazott motivációs eszköz? Mi volt a motiváció célja? • Milyen demotiváló hatások érvényesülhetnek az adott tanuló/tanulók esetében? • Az adott helyzetben mennyire tartják eredményesnek az alkalmazott motivációs eljárást? • Milyen motivációs módot/módokat alkalmaznának az adott helyzetben? 	közös beszélgetés, vita	A tanár munkáját segíti a <i>Motiváció</i> című anyag (lásd 1. féléves anyag).

Tanórán kívüli hallgatói tevékenységek és azok dokumentálása

Tevékenységek:

- egyénileg vagy párokban osztálytermi megfigyelések végzése (a megfigyelés javasolt dokumentálási módját a Mellékletek tartalmazzák);
- egyénileg vagy párokban pedagógusinterjú(k) készítése (a javasolt interjú-vezérfonalat a Mellékletek tartalmazzák).

Szükséges írásos dokumentumok:

- munkanapló (a megfigyelések és interjúk téma-adekvát jegyzete/jegyzőkönyve);
- egy, a téma szempontjából érdekes, tanulságos, problémát felvető helyzet, eset részletes leírása (ez lehet különálló szöveg, de lehet a munkanapló része is).

Választható téma a szemináriumot záró dolgozathoz

A dolgozat javasolt címe: *Motivációs válság*

A dolgozatnak a következőkre kell kitérnie:

- a „motivációs válság” okainak átfogó feltérképezése, komplex megközelítése (konkrét példákkal illusztrálva),
- a téma alapvető pszichológiai/pedagógiai szakirodalmának kritikus felhasználása,
- a saját tanulói élmények, illetve a szeminárium keretén belül feldolgozott megfigyelési- és interjú-tapasztalatok beépítése a dolgozatba (ok-okozatok feltárása, összefüggések keresése, válaszok a „motivációs válságra”, konkrét példák szerepeltetése),
- a saját motivációs stratégia bemutatása.

Olvasmányok

- Dennison, George: *A gyerekek élete. Az Első utcai iskola története I–II.* Taní-tani, 2007/2. sz., 2007/3. sz.
- Good, Thomas L. – Brophy, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe! 1–3.* Educatio, 2. kötet: A motiváció, Budapest, 2008.
- Józsa Krisztián: *Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására.* Iskolakultúra, 2000/8. sz. 69–82. o.
- Józsa Krisztián: *Tanulási motiváció és humán műveltség.* In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest, 2002. 239–268. o.
- Knausz Imre: *A tanítás mestersége.* IFA., Budapest–Miskolc, 2001. (<http://mek.oszk.hu/01800/01817/index.phtml>)
- Knausz Imre: *A kompetencia szerkezete és a kompetencia alapú oktatás.* Iskolakultúra, 2009 [megjelenés előtt].
- Kozéki Béla: *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.
- Neill, Alexander Sutherland: Summerhill. *A pedagógia csendes forradalma.* Kétezerregy Kiadó, Budapest, 2005.
- Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- Dr. Tóth László: *Pszichológia a tanításban.* Pedellus, Debrecen, 2000, 155–176. o.

A megfigyelés javasolt dokumentálási módja (kiegészíthető, változtatható)

Adatok: iskola, osztály, tantárgy, pedagógus, megfigyelő, időpont.

Az óra menete (az időtartam megjelölésével)	A motivációs eljárás leírása	A motivációs eljárás típusa
Csak címszavakban (pl. feleltetés; frontális előadás a német egységről; vázlatdiktálás stb.)	Kire irányul a motiváció? Pontosan mit mond, mit tesz a pedagógus?	
A téma szempontjából kulcsfontosságú mondatokat lehetőleg szó szerint rögzítsük!	A megfigyelést követően azonosítsuk be a motiváció típusát az alábbiak alapján!	

I. A motiválás fő pedagógiai funkciója:

- a) érdeklődéskeltés
- b) az aktivitás serkentése
- c) a figyelem tartósságának növelése
- d) gondolkodtatás
- e) jobb teljesítményre serkentés
- f) a munkatempó fokozása
- g) érzelmi hatás kiváltása
- h) komplex

II. A motiváló helyzet jellege:

- a) játékos
- b) feladatszerű

III. A motiváló eljárás tartalma

- a) problémaszituáció teremtése
- b) a kérdés érdekessége, intellektuális feszültséget keltő jellege
- c) az elbeszélés (közlés, magyarázat) változatossága
- d) manipuláltatás, cselekedtetés
- e) bemutatás
- f) játékos helyzet teremtése
- g) új, szokatlan tárgy, eszköz bemutatása
- h) közös élményre utalás
- i) a gyerekek egyéni élményére utalás
- j) a gyerekek személyével kapcsolatos nevelői tapasztalat említése
- k) személyes nevelői élmény elbeszélése
- l) a pedagógus és a gyerek közötti személyes kapcsolatra utalás
- m) egyéni verseny
- n) csoportverseny
- o) csoportmunka
- p) érdekes dolog kilátásba helyezése
- q) különböző típusú jutalmak kilátásba helyezése
- r) különböző típusú büntetések kilátásba helyezése

(Felhasznált forrás: Kósáné Ormai Vera: A mi iskolánk. IFA., Budapest, 1998.)

Javasolt interjú-vezérfonal a motiváció témakörhöz (kiegészíthető, változtatható)

- Általában milyennek tartja a diákok tanuláshoz, iskolához való hozzáállását, motivációját?
- Pedagógusi pályája során tapasztalt-e változást a diákok motivációjában?
- Ön általában hogyan motiválja a diákjait?
- Mi az, amivel tapasztalata szerint a legjobban lehet motiválni a diákokat?
- Mondjon olyan konkrét eseteket, amikor különösen sikeresnek érezte az alkalmazott motivációs eszközöket!
- Mondjon olyan konkrét esetet (eseteket), amikor nem sikerült elérnie a célját az Ön által alkalmazott motivációs eszközzel! Mit gondol, vajon miért nem volt sikeres a motiváció?
- Ön változtatta-e motivációs stratégiáját pedagógusi pályája során?
- Mi lehet az oka a diákok az alulmotiváltságának?
- Mit gondol, a szülők mennyire tartják fontosnak a gyerekeik iskolai teljesítményét?
- Mit gondol, a diákok számára mennyire vonzó, ösztönző hely az iskola?
- Versenyezhet-e az iskola a tömegkultúrával, a médiával?
- Az alábbiak közül melyik motivációs eszközt (és milyen gyakran) használja pedagógusi munkája során?
 - problémaszituáció teremtése
 - a kérdés érdekessége, intellektuális feszültséget keltő jellege
 - az elbeszélés (közlés, magyarázat) változatossága
 - manipuláltatás, cselekedtetés
 - bemutatás
 - játékos helyzet teremtése
 - új, szokatlan tárgy, eszköz bemutatása
 - közös élményre utalás
 - a gyerekek egyéni élményére utalás
 - a gyerekek személyével kapcsolatos nevelői tapasztalat említése
 - személyes nevelői élmény elbeszélése
 - a pedagógus és a gyerek közötti személyes kapcsolatra utalás
 - egyéni verseny
 - csoportverseny
 - csoportmunka
 - érdekes dolog kilátásba helyezése
 - különböző típusú jutalmak kilátásba helyezése (milyen jutalmak?)
 - különböző típusú büntetések kilátásba helyezése (milyen büntetések?)

A tananyag

Cél: a tananyaggal kapcsolatos osztálytermi megfigyelések és interjúk előkészítése. A hallgatók gondolkodjanak a tananyag-kiválasztás szempontjairól, a korlátozó tényezőkről, a tananyag mondani-valójáról, az interdiszciplináris megközelítés lehetőségéről, a tanulók tananyaghoz való viszonyáról, a tananyag társadalmi és személyes relevanciájáról. Tudatosuljon a hallgatókban, hogy a tananyag változtatható, és az iskola felelőssége, hogy olyan tananyagot alakítson ki, amely a tanulóik számára valóban fejlesztő és hasznos.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
1. 80 perc	<p>A korábbi ismeretek felelevenítése, a saját tanulói élmények és a témáról való előzetes tudás mozgósítása.</p> <p>A csoportok három feladatot (és ehhez csoportonként három papírt) kapnak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gyűjtsenek össze olyan témákat, amelyekről általános- vagy középiskolai tanulmányaik alatt tanultak, és amelyekről azt gondolják, feltétlenül fontos, hogy benne legyen a tananyagban! • Gyűjtsenek össze olyan témákat, amelyekről általános- vagy középiskolai tanulmányaik alatt tanultak, és amelyekről azt gondolják, hogy NEM feltétlenül fontos, hogy benne legyen a tananyagban! • Gyűjtsenek össze olyan témákat, amelyekről általános- vagy középiskolai tanulmányaik alatt NEM tanultak, és amelyekről azt gondolják, hogy feltétlenül érdemes lenne tanítani! <p>Mindhárom feladathoz a következő instrukciók tartoznak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A feladathoz az ablak-módszert alkalmazzák a csoportok! • A csoport tagjai egyéni munkában töltsék ki a rájuk eső „ablakrészt”! • A tagok körforgóban ismertessék, indokolják a felsorolt tananyagokat! • Konszenzusos döntéssel válasszák ki a feladatnak leginkább megfelelő 1-2 tananyagot, és ezt/ezeket írják be a középső részbe! • A csoportokból egy-egy ember ismertesse, indokolja a középre bekerült tartalmakat! Először minden csoport csak az első feladatot ismerteti, majd a másodikat, végül a harmadikat. <p>A prezentációkat feladatonként a tanár irányításával közös megbeszélés követi. A beszélgetés során a következő szempontokra mindenképpen térjünk ki:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volt-e nehézség a konszenzusos döntéshozatalban? Volt-e olyan téma, amiről a csoport egyik tagja teljesen máshogy gondolkodott mint a másik? • Mi az, amit az érdekesnek talált tananyagok segítségével meg akarunk értetni a tanulókkal? Mi a fókusz, fő mondanivalója az adott tananyagnak? 	<p>kooperatív csoportmunka, ablak-módszer, prezentáció, közös megbeszélés, vita</p>	<p>A tanár munkáját segíti a <i>Tananyag</i> című írás (lásd 1. féléves anyag). Az ablak-módszer leírása (lásd <i>Melléletek</i>).</p>

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
	<ul style="list-style-type: none"> A csoportok által kiemelt tananyagok társadalmilag relevánsnak tekinthetők-e, szükség van-e rájuk az életben? A csoportok által kiemelt tananyagok be tudnak-e épülni a tanulók közvetlen életébe? Érvényesül-e bennük a személyes relevancia elve? (Pl. összefüggésben állnak-e a tanulók életkori sajátosságaival, kultúrájával, felkészültségével stb.)? Milyen korlátai lehetnek annak, hogy a jellemzően nem tanított, de a csoportok által érdekesnek tartott tananyagok általánosan elterjedjenek a közoktatás gyakorlatában? 		
2. 10 perc	<p>A megfigyelések és az interjúk előkészítése.</p> <p>Mivel a megfigyelések és az interjúk előkészítésére már sor került a Bevezetés részben, ezért itt csak az esetleges újabb ötletek, változtatási javaslatok, technikai kérdések megvitatása zajlik.</p>	közös beszélgetés, ötletbörze	A megfigyelés javasolt dokumentálási módja, javasolt interjú-vezérfonal (lásd <i>Mellékletek</i>). A félév elején kiegészített, megváltoztatott új listát használjuk!
3. 70 perc	<p>A megfigyelések és az interjúk eredményeinek feldolgozása.</p> <p>A csoportok a következő instrukciókat kapják:</p> <ul style="list-style-type: none"> A csoporton belül mindenki ismertesse a témában végzett kutatását, annak tapasztalatait, eredményeit! Egyenként térjenek ki a Mellékletben szereplő megfigyelési szempontokra! Keressenek hasonlóságokat és különbségeket az egyes megfigyelések, interjúk tapasztalatai között! Beszélgék meg, éreznek-e ellentmondást az adott pedagógus óráin végzett megfigyelések, illetve a vele készített interjúk között! A csoportok prezentálják munkájuk eredményét a többi csoport előtt! 	kooperatív csoportmunka, prezentáció	A hallgatók munkanaplói.
4. 20 perc	<p>Reflektálás.</p> <p>A beszélgetés, vita javasolt vezérfonala:</p> <ul style="list-style-type: none"> Találkoztak-e a hallgatók új, meglepő tananyag-megközelítési módokkal a kutatásuk során? Milyen hasonlóságokat, különbségeket fedeznek fel a saját tanulói élményeik és a megfigyelések tapasztalatait összehasonlítva? A tanított tananyag és a pedagógus céltudatossága között milyen összefüggés volt megfigyelhető? Egyértelmű volt-e, hogy mi volt a tananyag fókuszsa, mi volt az a mondanivaló, amit a tananyag segítségével meg akart értetni a tanár a tanulókkal? Miért fontos a tananyag fókuszának meghatározása? 	közös beszélgetés, vita	<p>A megfigyelés javasolt dokumentálási módja, javasolt interjú-vezérfonal (lásd <i>Mellékletek</i>). A félév elején kiegészített, megváltoztatott új listát használjuk!</p> <p>A tanár munkáját segíti a <i>Tananyag</i> című írás (lásd 1. féléves anyag).</p>

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
	<ul style="list-style-type: none"> Megjelent-e a tanórákon a téma interdiszciplináris megközelítése? Ha nem, akkor hogyan jelenhetett volna meg? A tanulók érdeklődését egy adott tananyag iránt milyen szempontok határozzák meg, befolyásolják? (Pl. a tanár lelkesedése; aktív tanulói részvétel; a tanulói kérdések, hozzászólások nyomán a tananyag rugalmasabb kezelése; használhatóság, életszerűség; a tanulók életkori sajátosságainak, kultúrájának, élettapasztalatainak, felkészültségének, előzetes tudásának figyelembevétele stb.) Milyen további javaslatokat, fejlesztési irányokat fogalmaznának meg az adott pedagógusok számára a tananyag tartalmára, felépítésére, elrendezésére vonatkozóan? (Hangsúlyozzuk ki a tantervi szabályozás szabadságát!) 		
5. 70 perc	<p>Valós helyzetek interpretálása.</p> <p>A csoportok a következő instrukciókat kapják:</p> <ul style="list-style-type: none"> Konszenzusos alapon válasszák ki a tagok által lejegyzett helyzetek közül a számukra legjobban tetsző, a témához leginkább illő helyzetet! Készüljenek fel a szituáció eljátszására! A többi csoport előtt játsszák el a kiválasztott helyzetet! <p>Időhiány estén természetesen nem szükséges minden csoportnak dramatizálnia, elegendő a csoporton belüli megbeszélés és a verbális prezentáció. Néhány helyzet dramatikus bemutatására azonban mindenképpen hagyjunk időt! Ebben az esetben a csoportok önként jelentkezhetnek, de figyeljünk arra, hogy a félév során minden csoport sorra kerüljön!</p>	kooperatív csoportmunka, helyzetek dramatizálása	A hallgatók által gyűjtött helyzetek.
6. 20 perc	<p>Reflektálás.</p> <p>Mivel ebben a témakörben igen változatos helyzetek kerülhetnek elő, ezért nem tudunk egységes vezérfonalat adni a szituáció feldolgozásához. A beszélgetés moderálásához a Mellékletben szereplő szempontokat tartsuk szem előtt! Mindenképpen kérdezzünk rá arra, hogy miért ez a helyzet került kiválasztásra, illetve hogy az adott helyzetben a hallgatók hogyan járnának el, mit csinálnának esetleg másként!</p>	közös beszélgetés, vita	<p>A megfigyelés javasolt dokumentálási módja, javasolt interjú-vezérfonal (lásd <i>Mellékletek</i>). A félév elején kiegészített, megváltoztatott új listát használjuk!</p> <p>A tanár munkáját segíti a <i>Tananyag</i> című írás (lásd 1. féléves anyag).</p>

Tanórán kívüli hallgatói tevékenységek, illetve azok dokumentálása

Tevékenységek:

- egyénileg vagy párokban osztálytermi megfigyelések végzése (a megfigyelés javasolt dokumentálási módját a Mellékletek tartalmazzák),
- egyénileg vagy párokban pedagógusinterjú(k) készítése (a javasolt interjú-vezérfonalat a Mellékletek tartalmazzák).

Szükséges írásos dokumentumok:

- munkanapló (a megfigyelések és interjúk téma-adekvát jegyzete/jegyzőkönyve),
- egy, a téma szempontjából érdekes, tanulságos, problémát felvető helyzet, eset részletes leírása (ez lehet különálló szöveg, de lehet a munkanapló része is).

Választható téma a szemináriumot záró dolgozathoz

A dolgozat javasolt címe: *Hídépítés a tanuló és a tananyag között*

A dolgozatnak a következőkre kell kitérnie:

- a tananyag mondanivalója, haszna, motiváló hatása,
- a téma szakirodalmának kritikus felhasználása,
- a saját tanulói élmények, illetve a szeminárium keretén belül feldolgozott megfigyelési- és interjú-tapasztalatok beépítése a dolgozatba,
- a tananyag tartalmára, felépítésére, elrendezésére vonatkozó saját stratégia bemutatása.

Olvasmányok

Good, Thomas L. – Brophy, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe! 1–3.* Educatio, Budapest, 2008.

Knausz Imre: *A tanítás mestersége.* IFA., Budapest–Miskolc, 2001.

(<http://mek.oszk.hu/01800/01817/index.phtml>)

Knausz Imre: *Mi a műveltség?* Előadás a debreceni III. Kiss Árpád Emlékkonferencián 2003. november 7-én. Iskolakultúra, 2004/2. sz.

(<http://nti.btk.pte.hu/ikultura/documents/2004/2/szemle2004-2.pdf>)

Knausz Imre: *A mélysegelvé tanításról.* (Előadás a lillafüredi közoktatási konferencián 2002 novemberében. A hasonló című korábbi írás újabb változata). Új Pedagógiai Szemle, 2003/4. sz. (<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2003-03-ko-Knausz-Melysegelvu.html>)

Knausz Imre: *Megértés, értelmezés, műveltség.* (<http://knauszi.hu/node/24>)

Knausz Imre: *Arról, hogy mi a lényeg.* (<http://www.tte.hu/?page=szemle&id=70&archiv=&ev=>)

Knausz Imre: *Kanonok és pedagógiák.* Előadás a Felsőoktatási Kutatóintézet és a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya konferenciáján.

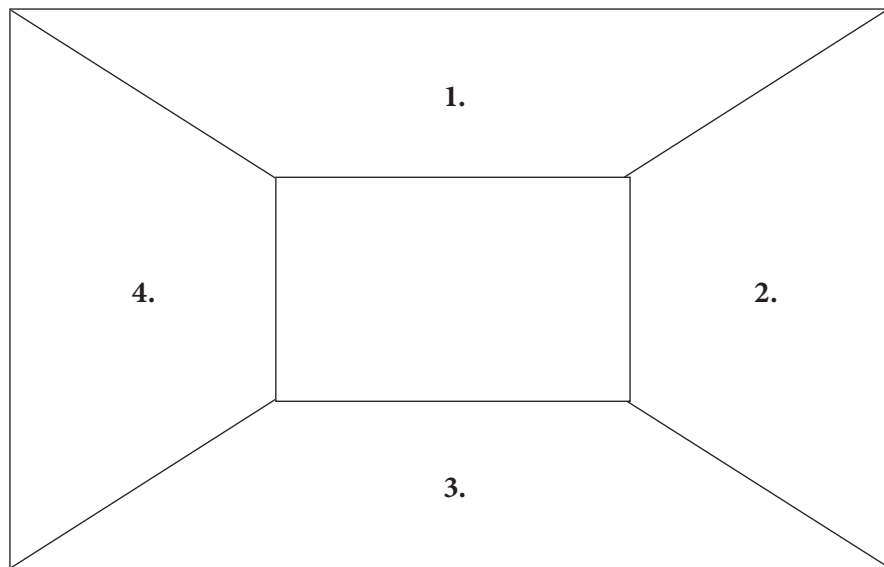
(<http://www.tte.hu/?page=szemle&id=155>)

Knapp, Michael S. (szerk.): *Hogyan tanítsuk hatékonyan a hátrányos helyzetű tanulókat?* Educatio, Budapest, 2007.

Kereszty Zsuzsa: *Mindenkinek jó... A hátrányos helyzetű gyerekek és a kompetencia alapú tananyag-fejlesztés.* Taní-tani, 2007/2. sz.

Ablak-módszer

1. A csoportok egy A/4-es (vagy nagyobb) lapot 4+1 részre osztanak, az alábbiak szerint:



2. Minden csoporttag egyénileg a saját részébe beírja a feladatra adott saját választ/válaszait (gondolatait, véleményét stb.).
3. A csoporttagok körforgóban megbeszélik a 4 rész tartalmát, majd konszenzussal döntést hoznak arról, mi kerüljön a középő részbe.

Az ablak-módszer 4 fős csoportok számára ideális. Amennyiben 3 vagy 5 főek a csoportok, az „ablak” a létszámnak megfelelően átalakítandó.

A megfigyelés javasolt dokumentálási módja és a megválaszolható kérdések (kiegészíthető, változtatható)

Adatok: iskola, osztály, tantárgy, pedagógus, megfigyelő, időpont.

Az óra menete (az időtartam megjelölésével)	A tananyag tartalma (témák, résztémák)	A tananyagra vonatkozó verbális interakció tartalma	Alkalmazott munkaformák és taneszközök

A tananyaggal kapcsolatos megfigyelések során az alábbi kérdésekre keressük a választ:

- A tananyag szakmailag releváns-e?
- Mennyire követhető és következetes a tananyag felépítése, tartalma? Elegendő magyarázat kíséri-e a nem nyilvánvaló részeket?
- Körvonalazódik-e, hogy mi a tananyag fókuszja, mi az a mondanivaló, amit a tananyag segítségével meg akar értetni a tanár a tanulókkal?

- Megjelenik-e a tanórán a téma interdiszciplináris megközelítése?
- Megjelennek-e a tanórán multikulturális tartalmak?
- Érződik-e a tanár felől lelkesedés a tananyag iránt?
- A tanulók mutatnak-e érdeklődést a tananyag iránt? A tananyag mely részei iránt mutatnak érdeklődést?
- A tananyag feldolgozása során a tanulók passzív szemlélők vagy aktív résztvevők?
- A tanulók tesznek-e fel kérdéseket a tananyaggal kapcsolatban, hozzászólnak-e a témához? A tanár figyelemmel kíséri-e ezeket a kérdéseket, hozzászólásokat? Ezek függvényében rugalmasan kezeli-e a tananyagot, illetve az óra menetét?
- A tananyag társadalmilag relevánsnak tekinthető-e, szükség van-e rá az életben?
- A tananyag összefüggésben áll-e a tanulók életkori sajátosságaival?
- A tananyag összefüggésben áll-e a tanulók kultúrájával, élettapasztalataival?
- A tananyag feldolgozása során a tanár figyelembe veszi-e a tanulók felkészültségét és előzetes tudását?
- Milyen kompetenciák fejlesztésére alkalmas a tananyag?
- Kapnak-e a tanulók házi feladatot? Milyen házi feladatot kapnak?
- A tananyag megjelenik-e a helyi tantervben? (A megfigyelést követően utánanézni!)

Javasolt interjú-vezérfonal a tananyag témakörhöz (kiegészíthető, változtatható)

- A tananyag összeállítása során mennyire ragaszkodik az iskola helyi tantervéhez, illetve mennyiben tér el tőle?
- Mennyire tartja jónak az iskola helyi tantervét?
- Gondolkodott-e már azon, hogy mást kellene tanítani mint amit a tanterv előír?
- Milyen szempontokat, célokat tart szem előtt, amikor kidolgozza egy tanóra vagy egy nagyobb egység tartalmát?
- Mit gondol, mitől jó egy tananyag?
- Szokott-e valakitől segítséget kérni a tananyag összeállításával kapcsolatban? Ha igen, kitől?
- Szokott-e a tananyag tartalmáról beszélgetni (megegyező szakos, illetve más szakos) kollégáival?
- Melyek azok a tananyagok, amelyeket szeret, illetve amelyeket nem szeret tanítani? Miért?
- Jellemzően milyen taneszközöket alkalmaz a tanítás során?
- Milyen tankönyvet használ? Mennyire tartja jónak ezt a tankönyvet?
- Ön szerint milyen a jó tankönyv?
- Mit gondol, a tanulókat mennyire motiválja az Ön által tanított tananyag? Melyek azok a részek, amelyek jobban és melyek, amelyek kevésbé érdeklik a diákokat? Miből derül ez ki?
- A tanulók szoktak-e kérdezni a tananyaggal kapcsolatban? Ha igen, milyen jellegű kérdéseket tesznek fel?
- Mit gondol, az ön által tanított tananyagra mennyire lesz szükségük a diákoknak az életben? Az élet mely területein tudják használni az itt tanultakat?
- Amikor összeállít egy tananyagot, figyelembe veszi-e a tanulók életkori sajátosságait? Ha igen, mondjon példákat!
- Amikor összeállít egy tananyagot, figyelembe veszi-e a tanulók felkészültségét, előzetes tudását? Ha igen, mondjon példákat!
- Amikor összeállít egy tananyagot, figyelembe veszi-e a tanulók kultúráját, élettapasztalatait? Ha igen, mondjon példákat!
- Vannak-e a szülőknek elvárásai a tananyaggal kapcsolatban?
- Milyen kompetenciák fejlesztését helyezi előtérbe tantárgyának tanítása során?
- Milyen jellegű házi feladatokat szokott adni? Mondjon példákat!

A módszerek

Cél: A saját tapasztalatok, az osztálytermi megfigyelések és az órai feldolgozások, reflektálások nyomán tudatosuljon a hallgatókban, hogy a Nemzeti alaptanterv olyan fejlesztési feladatokat ír elő, amelyek hagyományos módszerekkel nem valósíthatók meg. A hallgatók gondolkodjanak arról, hogy mit jelent egy iskola számára a módszertani megújulás, milyen feltételek szükségesek ehhez, milyen lehetőségek és milyen nehézségek fogalmazhatók meg ezen a téren.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
1. 80 perc	<p>A korábbi ismeretek felelevenítése, a saját tanulói élmények és a témáról való előzetes tudás mozgósítása.</p> <p>A Nemzeti alaptanterv olyan fejlesztési feladatokat ír elő, amelyek a hagyományos módszerekkel nem valósíthatók meg. Ötletbörzével gyűjtjük össze, hogy milyen elvárások fogalmazhatók meg az alkalmazott oktatási módszerekkel kapcsolatban! Amennyiben az alábbi szempontok nem kerülnének elő, mindenképpen hívjuk fel rájuk a figyelmet, és beszéljük meg ezeket:</p> <ul style="list-style-type: none"> • motiváció (érdeklődés), • hatékonyság, • differenciálás, • visszajelzés (fejlesztő értékelés). <p>Ezután csoportmunka következik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a csoportok különböző módszertani stratégiák megnevezéseiből húznak egyet-egyét (kooperatív tanulás, dramatizálás, projektpedagógia, önálló kutatás, önálló problémamegoldás, vizualitás és kézművesség, iskolán kívüli foglalkozások stb.), • minden csoport kap egy munkalapot, amit a tagok közösen töltenek ki, • a csoportból egy valaki prezentálja a munka eredményét, • a közös megbeszélés a munkalap kérdései mentén zajlik. <p>A megbeszélés során adjunk lehetőséget az eltérő gondolatok ütköztetésére, vitára!</p>	ötletbörze, kooperatív csoportmunka, prezentáció, közös megbeszélés, vita	<p>A tanár munkáját segíti a <i>Módszerek</i> című írás (lásd 1. féléves anyag).</p> <p>A csoportmunkához: különböző módszertani stratégiák megnevezései papírcsíkokon; munkalap (lásd <i>Mellékletek</i>).</p>
2. 10 perc	<p>A megfigyelések és az interjúk előkészítése.</p> <p>Mivel a megfigyelések és az interjúk előkészítésére már sor került a Bevezetés részben, ezért itt csak az esetleges újabb ötletek, változtatási javaslatok, technikai kérdések megvitatása zajlik.</p>	közös beszélgetés, ötletbörze	<p>A megfigyelés javasolt dokumentálási módja, javasolt interjúvezérfonal (lásd <i>Mellékletek</i>). A félév elején kiegészített, megváltoztatott új listát használjuk!</p>

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
3. 70 perc	<p>A megfigyelések és az interjúk eredményeinek feldolgozása.</p> <p>A csoportok a következő instrukciókat kapják:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A csoporton belül mindenki ismertesse a témában végzett kutatását, annak tapasztalatait, eredményeit! Egyenként térjenek ki a Mellékletben szereplő megfigyelési szempontokra! • Keressenek hasonlóságokat és különbségeket az egyes megfigyelések, interjúk tapasztalatai között! • Beszéljék meg, éreznek-e ellentmondást az adott pedagógus óráin végzett megfigyelések, illetve a vele készített interjúk között! • A csoportok prezentálják munkájuk eredményét a többi csoport előtt! 	kooperatív csoportmunka, prezentáció	A hallgatók munkanaplói.
4. 20 perc	<p>Reflektálás.</p> <p>A beszélgetés, vita javasolt vezérfonala:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Találkoztak-e a hallgatók új, meglepő módszertani fogásokkal a kutatásuk során? Milyen hasonlóságokat, különbségeket fedeznek fel a saját tanulói élményeik és a megfigyelések tapasztalatait összehasonlítva? • A megfigyelt órákon a választott módszerek és a tanítási célok összhangban álltak-e egymással? Ha nem, mi volt a probléma? • Alkalmasak voltak-e a választott módszerek a tantárgyhoz kapcsolódó, NAT-ban megfogalmazott fejlesztési feladatok ellátására? Ha igen, miért, ha nem, miért nem? • Mennyire mondhatók hatékonyak a megfigyelt módszertani stratégiák? Miért? • Milyen volt a tanórák hangulata, fegyelme? A tanulók érdeklődők, motiváltak voltak-e? Milyen összefüggésben állnak ezek a választott módszerekkel? • A megfigyelt tanórákon sor került-e differenciálásra? Ha igen, milyen alapon és milyen módon történt a differenciálás? Lehetünk-e, illetve hogyan lehetünk személyre szabottak a tömegoktatás körülményei között? • Folyamatos volt-e a tanári visszajelzés a diákok felé? Sor került-e fejlesztő értékelésre? Ha igen, mi volt ennek a módja? • A hátrányos helyzetű tanulók szempontjából miért különösen fontos, hogy már az órán tanulási folyamatok játszódjanak le? • A megfigyelések, interjúk, a saját tapasztalatok, illetve az eddigi tanulmányok alapján mit gondolnak, milyen nehézségekbe, problémákba ütközik a módszertani megújulás a közoktatás gyakorlatában? • Milyen javaslatokat, fejlesztési irányokat fogalmaznának meg a közoktatás számára a tanítási módszerekkel kapcsolatban? 	közös beszélgetés, vita	<p>A megfigyelés javasolt dokumentálási módja, javasolt interjúvezérfonal (lásd <i>Mellékletek</i>). A félév elején kiegészített, megváltoztatott új listát használjuk!</p> <p>A tanár munkáját segíti a <i>Módszerek</i> című írás (lásd 1. féléves anyag, 53).</p>

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
5. 70 perc	<p>Valós helyzetek interpretálása.</p> <p>A csoportok a következő instrukciókat kapják:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konszenzusos alapon válasszák ki a tagok által lejegyzett helyzetek közül a számukra legjobban tetsző, a témához leginkább illő helyzetet! • Készüljenek fel a szituáció eljátszására! • A többi csoport előtt játsszák el a kiválasztott helyzetet! <p>Időhiány estén természetesen nem szükséges minden csoportnak dramatizálnia, elegendő a csoporton belüli megbeszélés és a verbális prezentáció. Néhány helyzet dramatikus bemutatására azonban mindenképpen hagyjunk időt! Ebben az esetben a csoportok önként jelentkezhetnek, de figyeljünk arra, hogy a félév során minden csoport sorra kerüljön!</p>	kooperatív csoportmunka, helyzetek dramatizálása	A hallgatók által gyűjtött helyzetek.
6. 20 perc	<p>Reflektálás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miért ez a helyzet került kiválasztásra? • Milyen tanítási módszer jelenik meg a bemutatott helyzetben? • Milyen problémák merültek fel az adott módszer alkalmazása során? • A Mellékletben szereplő szempontok közül a helyzet szempontjából relevánsakat vitassuk meg! • Az adott helyzetben a hallgatók hogyan járnának el, mit csinálnának esetleg másként? 	közös beszélgetés, vita	<p>A megfigyelés javasolt dokumentálási módja, javasolt interjú-vezérfonal (lásd <i>Mellékletek</i>). A félév elején kiegészített, megváltoztatott új listát használjuk!</p> <p>A tanár munkáját segíti a <i>Módszerek</i> című írás (lásd 1. féléves anyag).</p>

Tanórán kívüli hallgatói tevékenységek, illetve azok dokumentálása

Tevékenységek:

- egyénileg vagy párokban osztálytermi megfigyelések végzése (a megfigyelés javasolt dokumentálási módját a Mellékletek tartalmazzák),
- egyénileg vagy párokban pedagógusinterjú(k) készítése (a javasolt interjú-vezérfonalat a Mellékletek tartalmazzák).

Szükséges írásos dokumentumok:

- munkanapló (a megfigyelések és interjúk téma-adekvát jegyzete/jegyzőkönyve);
- egy, a téma szempontjából érdekes, tanulságos, problémát felvető helyzet, eset részletes leírása (ez lehet különálló szöveg, de lehet a munkanapló része is).

Választható téma a szemináriumot záró dolgozathoz

A dolgozat javasolt címe: *Mit jelent egy iskola számára a módszertani megújulás?*

A dolgozatnak a következőkre kell kitérnie:

- az alkalmazott oktatási módszerekkel kapcsolatos elvárások, konkrét példákkal illusztrálva,
- a tömegoktatás módszertani kultúrájának megújítása: lehetőségek és nehézségek,
- a téma alapvető szakirodalmának kritikus felhasználása,
- a saját tanulói élmények, illetve a szeminárium keretén belül feldolgozott megfigyelési- és interjú-tapasztalatok beépítése a dolgozatba,
- saját módszertani irányelvek megfogalmazása.

Olvasmányok

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. OSI – Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest, 2002.
- Fejlesztő értékelés*. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. OKI., Budapest, 2005. (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto>)
- Ginnis, Paul: *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Alexandra, Budapest, 2007.
- Good, Thomas L. – Brophy, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe! 1–3*. Educatio, Budapest, 2008.
- Heacox, Diane: *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. SZIA., Budapest, 2006.
- Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest, 2001.
- Knausz Imre: *A tanítás mestersége*. IFA., Budapest–Miskolc, 2001. (<http://mek.oszk.hu/01800/01817/index.phtml>)
- Knausz Imre: *Mit kezdünk az értékeléssel?* Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio, Budapest, 2008. (http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf)
- Knapp, Michael S. (szerk.): *Hogyan tanítsuk hatékonyan a hátrányos helyzetű tanulókat?* Educatio, Budapest, 2007.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.): *MAGTÁR – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3*. OKI, Budapest, 2006.
- Nicholson-Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*. SZIA., Budapest, 2007.

Munkalap a csoportmunkához (a táblázat tartalma változtatható)

Közösen beszéljék meg és töltsék ki az alábbi munkalapot!

A módszer megnevezése:	
A módszer rövid leírása:	
Konkrét példa a módszer alkalmazására (a fejlesztendő területek, kompetenciák megnevezésével):	
A módszer motivációs hatása:	
A módszer hatékonysága:	
A differenciálás lehetőségei, formái:	
A fejlesztő értékelés lehetőségei, formái:	
Előnyök:	Lehetséges nehézségek, problémák:

Véleményük, tapasztalatuk szerint mennyire elterjedt a módszer a közoktatás gyakorlatában?

Milyen feltételeknek kellene teljesülnie a módszer általánosabb elterjedéséhez?

Megfigyelési szempontok, megválaszolendő kérdések, a dokumentálás javasolt módja (kiegészíthető, változtatható)

Alapadatok: iskola, osztály, tantárgy, pedagógus, megfigyelő, időpont.

Az óra menete (az időtartam megjelölésével)	Tananyag (vázlatosan)	Módszerek, munkaformák, feladatok, taneszközök	Zajlik-e differenciálás?	Sor kerül-e fejlesztő értékelésre?

A táblázat alakítható. A kulcsfontosságú részleteket lehetőleg szó szerint rögzítsük (ezek helyét a táblázatban számokkal jelöljük, és a táblázaton kívül részletesen írjuk le)!

A módszerekkel kapcsolatos megfigyelések során az alábbi kérdésekre keressük a választ:

- Milyen a tanterem elrendezése, alaprajza? Az óra során hogyan használják ki a tanterem terét?
- Milyen tanulásszervezési stratégiákat, módszereket alkalmaz a tanár a tanórán? Ezt a lehető legpontosabban részletezzük, pl. ha a tanár csoportmunkát alkalmaz, akkor írjuk le, mi alapján szerveződnek a csoportok, hány főek a csoportok, hogyan zajlik a csoportmunka, milyen instrukciók hangzanak el, milyen kooperatív módszertani fogások jelennek meg, milyen a csoportokon belüli munkamegosztás, együttműködés, milyen szerepe van a tanárnak stb.
- Az alkalmazott módszer mennyire épít a diákok aktivitására, tevékenységére?
- Milyen eszközök használatára kerül sor?
- Történik-e differenciálás? Ha igen, akkor milyen alapon, mik a megjelenési formái, módszerei?
- Kerülnek-e a gyerekek döntési, választási helyzetbe?
- Milyen jellegű kérdések hangzanak el az órán?
- Milyen az óra hangulata?
- Milyen a diákok érdeklődése, figyelme, fegyelme?
- Sor kerül-e fejlesztő értékelésre? Ha igen, hogyan, milyen formában?

Frontális munka esetén készíthetünk ülésrendet. Az ülésrendbe minden alkalommal húzzunk egy vonalat, amikor az ott ülő gyerek szerepel!

		ÜLÉSREND											
		1. padosor				2. padosor				3. padosor			
1.	XY												
2.													
3.													
4.													
5.													
6.													

Csoportmunka esetén a következő táblázatot tölthetjük ki. A táblázat alakítható.

A csoportmunka célja, a feldolgozandó téma, tananyag, fejlesztendő kompetenciák:
A csoportmunka menete, alkalmazott módszerek:
A csoportok létszáma:
A csoportalakítás módja, a csoportok összetétele:
A tanári instrukciók, magyarázatok, illetve azok követhetősége, érthetősége:
A tanár szerepe (pl. célok meghatározása, feladatkiosztás, segítségnyújtás, motiváció, ösztönzés, jutalmazás, értékelés stb.):
A csoportokon belüli munkamegosztás, együttműködés, tanulói interakciók, egymásrautaltság:

A csoportmunka hangulata, fegyelme:
A csoportmunka technikai feltételei (teremrendezés, technikai eszközök, taneszközök, stb.):
Differenciálás alapja, formája, módszere (amennyiben releváns):
Minősítő és fejlesztő értékelés:

Javasolt interjú-vezérfonal a módszerek témakörhöz (kiegészíthető, változtatható)

- Jellemzően milyen módszereket alkalmaz tanóráin? Miért?
- Hogyan ítéli meg, mennyire vannak összhangban a tanítási céljai az alkalmazott módszerekkel?
- Mennyire tartja hatékonynak, sikeresnek az Ön által alkalmazott módszereket?
- Mit gondol, mennyire alkalmasak az Ön által alkalmazott módszerek a NAT-ban megfogalmazott fejlesztési feladatok ellátására? Mondjon konkrét példákat!
- Általában mennyi időt szán az órákra való felkészülésre? Mitől függ a felkészülés ideje?
- A diákjai mennyire érdeklődőek, motiváltak a tanórákon? Vajon mitől függ ez?
- Mennyire aktívak a diákok az óráin? Miben nyilvánul meg az aktivitásuk?
- Szokott-e differenciálni a tanítás során? Ha igen, milyen alapon és hogyan?
- Milyen rendszerességgel és milyen módokon ad visszajelzést tanulóinak előrehaladásukról, teljesítményükről, felkészültségükről?
- Ön szerint mit jelent egy iskola számára a módszertani megújulás? Milyen feltételek szükségesek ehhez? Milyen akadályokba, nehézségekbe ütközhet ez?

A minősítő értékelés

Cél: tudatosuljon a hallgatókban, hogy az általuk megszokott ellenőrzési és értékelési eljárások nem minden ponton felelnek meg az értékeléssel szemben támasztható követelményeknek. Kezdődjön el egy gondolkodás arról, hogy milyen lenne egy jól működő – és a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikereit is elősegítő – értékelési rendszer.

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
1. 80 perc	<p>A korábbi ismeretek felelevenítése, a saját tanulói élmények és a témáról való előzetes tudás mozgósítása.</p> <p>Instrukció a csoportmunkához:</p> <ul style="list-style-type: none"> A csoportok gyűjtsék össze, hogy milyen követelmények támaszthatók a minősítő értékeléssel (osztályozással, vizsgákkal) szemben! Minden összegyűjtött szemponthoz írjanak egy-egy pozitív, illetve negatív példát! A csoportok prezentálják munkájuk eredményét, mégpedig úgy, hogy egymás után egy-egy csoport mondjon egy-egy szempontot (ami még nem hangzott el), és mondják el hozzá a példáikat (amit a többi csoport további példákkal egészíthet ki)! Közösen beszéljük meg, hasonlítsuk össze, magyarázzuk az összegyűjtött követelményeket! <p>Amennyiben lényeges szempontok esetleg kimaradtak, a tanár kiegészíti a listát (a következők valamilyen formában mindenképpen szerepeljenek rajta, és kerüljenek megbeszélésre: igazságosság, objektivitás, érvényesség, megbízhatóság, a valódi tudás értékelése, korrigálhatóság, a tanítás és a minősítő értékelés különválasztása).</p> <p>Közben a tanár flipchartra vagy csomagolópapírra felírja az összegyűjtött és megbeszélte követelményeket. Az így létrejött listát őrizzük meg a munka későbbi fázisaihoz!</p>	<p>kooperatív csoportmunka, prezentáció, közös megbeszélés, vita</p>	<p>A tanár munkáját segítik az <i>Értékelés</i>, illetve a <i>Milyen követelményeknek kell, hogy megfeleljen a minősítő értékelés?</i> című írások (lásd 1. féléves anyag).</p>
2. 10 perc	<p>A megfigyelések és az interjúk előkészítése.</p> <p>Mivel a megfigyelések és az interjúk előkészítésére már sor került a Bevezetés részben, ezért itt csak az esetleges újabb ötletek, változtatási javaslatok, technikai kérdések megvitatása zajlik.</p>	<p>közös beszélgetés, ötletbörze</p>	<p>A megfigyelés javasolt dokumentálási módja, javasolt interjú-vezérfonal (lásd <i>Melléletek</i>). A félév elején kiegészített, megváltoztatott új listát használjuk!</p>

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
3. 70 perc	<p>A megfigyelések és az interjúk eredményeinek feldolgozása.</p> <p>A csoportok a következő instrukciókat kapják:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A csoporton belül mindenki ismertesse a témában végzett kutatását, annak tapasztalatait, eredményeit! Egyenként térjenek ki a Mellékletben szereplő megfigyelési szempontokra! • Keressenek hasonlóságokat és különbségeket az egyes megfigyelések, interjúk tapasztalatai között! • Beszéljék meg, érznek-e ellentmondást az adott pedagógus óráin végzett megfigyelések, illetve a vele készített interjúk között! • A csoportok prezentálják munkájuk eredményét a többi csoport előtt! 	kooperatív csoportmunka, prezentáció	A hallgatók munkanaplói.
4. 20 perc	<p>Reflektálás.</p> <p>A beszélgetés, vita javasolt vezérfonala:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Találkoztak-e a hallgatók új, meglepő értékelési módokkal a kutatásuk során? Milyen hasonlóságokat, különbségeket fedeznek fel a saját tanulói élményeiket és a megfigyelések tapasztalatait összehasonlítva? • A megfigyelt órákon az értékelési módszerek és a pedagógus céltudatossága között milyen összefüggés volt megfigyelhető? • Milyen nyilvánvaló és rejtett funkciói voltak/lehetek a megfigyelt értékeléseknek? • Milyen nyilvánvaló és rejtett körülmények járultak/járuhlhattak hozzá a tanár által adott minősítéshez? • Milyen hangulatban zajlott az értékelés? Vajon milyen tényezők határozták ezt meg? • Min alapult az értékelés? A tények/adatok visszamondásán, a tanultak megértésén, a tanultak alkalmazni tudásán? • Társultak-e a minősítő értékeléshez fejlesztő értékelési gesztusok? Ezek vajon mennyire hatékonyak? • Milyenek a tanárok, a tanulók, a szülők (és a hátrányos helyzetű szülők) értékeléssel, osztályozással kapcsolatos attitűdjei? Gondoljuk végig a lehetséges okokat! • Mik a kritériumai az igazságos minősítő értékelésnek? Az adott pedagógus értékelési gyakorlata mennyiben felel meg az igazságosság és az objektivitás kritériumának? Lehetséges-e a teljesen igazságos minősítő értékelés? • Az adott pedagógus értékelési gyakorlatában elkülönül-e a fejlesztő értékelés (azaz a tanítás), illetve a minősítő értékelés (azaz a megmérettetés, lezárás)? A közoktatás gyakorlatában vajon van-e reális lehetőség e kettő szétválasztására, az értékelési funkciózavar feloldására? Mik lehetnek ennek a feltételei? A hátrányos helyzetű gyerekek szempontjából miért különösen fontos az értékelési funkciózavar kiküszöbölése? 	közös beszélgetés, vita	<p>A megfigyelés javasolt dokumentálási módja, javasolt interjú-vezérfonal (lásd <i>Mellékletek</i>). A félév elején kiegészített, megváltoztatott új listát használjuk!</p> <p>A tanár munkáját segítik az <i>Értékelés, illetve a Milyen követelményeknek kell, hogy megfeleljen a minősítő értékelés?</i> című írások (lásd 1. féléves anyag).</p>

	Lépések-tevékenységek	Munkaformák, módszerek	Feltételek, eszközök
5. 70 perc	<p>Valós helyzetek interpretálása.</p> <p>A csoportok a következő instrukciókat kapják:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konszenzusos alapon válasszák ki a tagok által lejegyzett helyzetek közül a számukra legjobban tetsző, a témához leginkább illő helyzetet! • Készüljenek fel a szituáció eljátszására! • A többi csoport előtt játsszák el a kiválasztott helyzetet! <p>Időhiány estén természetesen nem szükséges minden csoportnak dramatizálnia, elegendő a csoporton belüli megbeszélés és a verbális prezentáció. Néhány helyzet dramatikus bemutatására azonban mindenképpen hagyjunk időt! Ebben az esetben a csoportok önként jelentkezhetnek, de figyeljünk arra, hogy a félév során minden csoport sorra kerüljön!</p>	kooperatív csoportmunka, helyzetek dramatizálása	A hallgatók által gyűjtött helyzetek.
6. 20 perc	<p>Reflektálás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miért ez a helyzet került kiválasztásra? • A Mellékletben szereplő szempontok közül a helyzet szempontjából relevánsakat vitassuk meg! • Az adott helyzetben a hallgatók hogyan járnának el, mit csinálnának esetleg másként? 	közös beszélgetés, vita	<p>A megfigyelés javasolt dokumentálási módja, javasolt interjú-vezérfonal (lásd <i>Mellékletek</i>). A félév elején kiegészített, megváltoztatott új listát használjuk!</p> <p>A tanár munkáját segítik az <i>Értékelés, illetve a Milyen követelményeknek kell, hogy megfeleljen a minősítő értékelés?</i> című írások (lásd 1. féléves anyag).</p>

Tanórán kívüli hallgatói tevékenységek és azok dokumentálása

Tevékenységek:

- egyénileg vagy párokban osztálytermi megfigyelések végzése (a megfigyelés javasolt dokumentálási módját a Mellékletek tartalmazza),
- egyénileg vagy párokban pedagógusinterjú(k), tanulói interjú(k) készítése (a javasolt interjú-vezérfonalat a Mellékletek tartalmazza).

Szükséges írásos dokumentumok:

- munkanapló (a megfigyelések és interjúk téma-adekvát jegyzete/jegyzőkönyve),
- egy, a téma szempontjából érdekes, tanulságos, problémát felvető helyzet, eset részletes leírása (ez lehet különálló szöveg, de lehet a munkanapló része is).

Választható téma a szemináriumot záró dolgozathoz

A dolgozat javasolt címe: *Lehet-e igazságos az osztályozás?*

A dolgozatnak a következőkre kell kitérnie:

- a minősítő értékeléssel kapcsolatos követelmények, elvárások összegyűjtése, értelmezése, kontextusba helyezése,
- a téma alapvető szakirodalmának kritikus felhasználása,

- a saját tanulói élmények, illetve a szeminárium keretén belül feldolgozott megfigyelési- és interjú-tapasztalatok beépítése a dolgozatba,
- saját értékelési stratégia kidolgozása.

Olvasmányok

- Csapó Benő: Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002. 45–90. o.
- Falus Iván – Kimmel Magdolna: *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest, 2003, 104. o.
- Fóti Péter: *Az osztályozás és a bürokratikus iskola* – Knausz Imre: *Válasz*. Taní-tani, 2007/2. sz.
- Knausz Imre: *Az osztályozásról*. Elhangzott a VIII. Közoktatási Vezetésfejlesztési és Vezetőképzési konferencia szekció-előadásaként 2004. május 5-én. In: *Intézményvezetés és közoktatási értékelés*. (A tanulók értékelése címen). Okker Kiadó, Budapest, 2005. (<http://www.tte.hu/index.php?page=hirmondo&id=64>)
- Knausz Imre: *Pedagógiai fejlesztés, versenyképesség – és a szelekciós verseny*. Előadás a Közoktatás és versenyképesség c. OKI konferencián 2006. október 5-én. (<http://www.tte.hu/?page=szemle&id=382>)
- Knausz Imre: *Mit kezdünk az értékeléssel?* Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio, Budapest, 2008. (http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf)
- Kovácsné Duró Andrea: *Értékelési helyzetek a középiskolás tanulók narratíváiban*. Taní-tani, 2007/3. sz.
- Sáska Géza: *Mit osztályoznak a tanárok?* Új Pedagógiai Szemle, 1991/12. sz. 22–29. o.
- Síklaki István: *A tanári dominancia buktatói*. Iskolakultúra, 1998/10. sz., 42–55. o.

A megfigyelés javasolt dokumentálási módja és a megválaszolható kérdések (kiegészíthető, változtatható)

Adatok: *iskola, osztály, tantárgy, pedagógus, megfigyelő, időpont*.

A minősítő értékelési helyzetek pusztán megfigyelése során feltételezhető, hogy a számunkra lényeges momentumok rejtve maradnak, ezért javasoljuk, hogy a megfigyelt órák után közvetlenül interjúvoljunk meg a tanárt, illetve lehetőleg az értékelt diákot, diákokat is (mégpedig úgy, hogy a konkrét értékelési helyzetet/helyzeteket helyezzük a beszélgetés fókuszába).

A tanórai értékelési helyzetek megfigyelését és részletes dokumentálását az alábbi szempontok, kérdések alapján végezzük (minden egyes értékelési helyzet esetén külön-külön rögzítsük ezeket):

- Az óra menetébe hogyan illeszkedik az adott értékelési helyzet?
- Milyen az értékelés formája? (Pl. osztályozás, „kisötös”, piros pont, százalékos értékelés stb. Ne feledjük, hogy minden olyan értékelési forma minősítő értékelésnek számít, ami beleszámít a félévi, év végi osztályzatba!)
- Mire kapja a diák az értékelést? (Pl. dolgozat, témazáró dolgozat, röpdolgozat, felelet, kiselőadás, órai munka, gyűjtőmunka, egyéb)
- Hogyan zajlik az értékelés? (Minél részletesebben rögzítsük az értékelési helyzet körülményeit, történéseit! A kulcsmondatokat lehetőleg szó szerint írjuk le! Ne csak a szöveges, hanem a nonverbális megnyilatkozásokra is figyeljünk!)
- Milyen nyilvánvaló funkciói vannak az adott értékelésnek? (Pl. a tanuló tudásának minősítése, a tanuló motiválása, fegyelmezése, jutalmazása)

- Milyen nyilvánvaló körülmények járulnak hozzá a tanár által adott minősítéshez (osztályzathoz)? (Pl. kimondott méltányossági tényezők)
- Milyen hangulatban zajlik az értékelés? (Rögzítsük a felek hangulati-érzelmi megnyilatkozásait!)
- Min alapul az értékelés?
 - A tények/adatok visszamondásán,
 - a tanultak megértésén,
 - a tanultak alkalmazni tudásán?
- Társulnak-e a minősítő értékelési helyzethez fejlesztő értékelési gesztusok? (Pl. dolgozatra, szóbeli feleletre adott osztályzat mellett írásbeli/szóbeli szöveges értékelés stb.)

Amennyiben a megfigyelt órán dolgozat- vagy teszttírásra került sor, kérjünk a tanártól egy példányt a dolgozatról/tesztből! (Ha van hozzá megoldó kulcs, pontozási, értékelési, szempontrendszer, akkor azt is kérjük el!)

Javasolt interjú-vezérfonal a minősítő értékelés témaköréhez (kiegészíthető, változtatható)

Interjú-vezérfonal az értékelt diák/diákok megkérdezéséhez (amennyiben az egész osztályt meg szeretnénk kérdezni, tanulói kérdőív is készíthető az alábbi kérdések alapján):

- Mit jelent számodra az a szó, hogy „értékelés”?
- Mit érzel, amikor a tanár feleletet, dolgozatot írat? (Most, az adott helyzetben mit éreztél?)
- Mit érzel, ha jó jegyet kapsz, és mit, ha rosszat? (Most, az adott helyzetben mit éreztél?)
- Mit gondolsz magadról, ha jó jegyet kapsz, és mit gondolsz, ha rossz jegyet kapsz? (Most, az adott helyzetben mit gondoltál?)
- A szüleid mit szólnak hozzá, ha jó jegyet kapsz, és mit szólnak akkor, ha rossz jegyet kapsz?
- Változik-e valami a tanárral való kapcsolatodban, ha jó jegyet vagy rossz jegyet kapsz? Ha igen, mi változik?
- Hogyan szoktál felkészülni a feleletekre, dolgozatokra? (Most, az adott esetben hogy készültél fel?)
- Mennyire tartottad nehéznek az adott dolgozatot (vagy felelet esetén a tanár kérdéseit)? Indokold a válaszodat!
- Szerinted mennyire igazságosan osztályoznak a tanárok? Mit gondolsz, hogyan lehetne igazságosabban osztályozni? (Most, az adott helyzetben igazságosnak érezted-e a kapott osztályzatot? Egyetértesz-e vele?)
- El tudnál-e képzelni olyan iskolát, ahol nem osztályoznak?
- Ha választanod kellene egy olyan iskola között, ahol osztályoznak és egy olyan között, ahol nem, akkor melyiket választanád? Miért?
- Szerinted mit szólnának a szüleid hozzá, ha nem adnának az iskolában osztályzatokat?
- Mit gondolsz, a tanárok szeretnek osztályozni? Indokold a válaszodat!
- Minden esetben érted-e azt, amiről felelsz, vagy amit leírsz egy dolgozatban? Volt-e olyan eset, amikor jó jegyet kaptál, de nem értetted igazán az adott témát? Ha volt ilyen, akkor szerinted miért kaptál jó jegyet?
- Szerinted milyen szempontokat vesz figyelembe a tanár, amikor osztályzatot ad egy feleletre? És amikor egy dolgozatra ad osztályzatot? (Most, az adott helyzetben, szerinted milyen szempontokat vett figyelembe a tanár az osztályozásnál?)
- Szoktál puskázni dolgozatírás közben? Ha igen, miért szoktál puskázni? És hogyan?
- Vannak az osztályban olyan tanulók, akikkel szerinted kivételez a tanár, és jobb jegyet ad nekik akkor is, ha kevesebbet tudnak? És olyan tanulók vannak, akik bármennyit is tanulnak, úgyis rossz jegyeket kapnak? Ha igen, szerinted mi ennek az oka?

- Mit gondolnál arról, ha a tanár két hónap múlva – előre be nem jelentve – megíratná veled ugyan-
ezt a dolgozatot (vagy feleltetne ebből a témából), arra hivatkozva, hogy ezt már úgymint megtanul-
tad egyszer, tehát tudnod kell?

Interjú-vezérfonal a tanár/tanárok megkérdezéséhez:

- Mutassa be a saját értékelési stratégiáját! (Az interjúalany várhatóan már itt több kérdésre választ
ad az alábbiak közül, azokat természetesen nem tesszük fel újra.)
- Milyen gyakran kéri számon diákjait? Milyen formában?
- Milyen szempontokat vesz figyelembe a dolgozatok összeállítása során? (Amennyiben a megfi-
gyelt órán sor került dolgozatra, akkor konkrétan arra is kérdezzünk rá!)
- Milyen szempontok alapján értékel? (Kérdezzünk rá a megfigyelt óra értékelési helyzeteire is!)
- Miket vesz figyelembe még az előbb felsoroltakon kívül? (Pl. magatartás, szorgalom, tantárgy sze-
retete, képességek, fejlődési/romlási tendenciák, többiekhez mért teljesítmény stb.)
- Mire ad osztályzatot a számonkéréseken kívül? (Pl. kiselőadások, órai munka stb.)
- Szokta-e „finomítani” az osztályzatokat? (Pl. kisötös, féljegy, alá-fölé húzás stb.) Ha igen, mi ennek
a funkciója?
- Az osztályzáson kívül milyen más értékelési formát használ?
- Alkalmaz-e és hogyan fejlesztő értékelést?
- Véleménye szerint a diákjai hogyan érzik magukat feleltetés közben? (Amennyiben a megfigyelt
órán sor került feleltetésre, akkor erre a konkrét esetre is kérdezzünk rá!)
- Ön hogyan szokta érezni magát feleltetés közben? (Amennyiben a megfigyelt órán sor került fe-
leltetésre, akkor erre a konkrét esetre is kérdezzünk rá!)
- Szeret osztályozni?
- Egyetért azzal az állítással, hogy az osztályozás a tanítás elkerülhetetlen része? Indokolja vála-
szát!
- Mit gondol, a szülők számára mennyire fontosak az osztályzatok? Mennyire várják el a gyere-
küktől a jó jegyeket? Vajon mit szólnának hozzá, ha nem kapnának osztályzatokat a gyerekek az
iskolában?
- El tudna képzelni olyan iskolát, ahol nem osztályoznak? Indokolja választát!
- Volt-e arra példa, hogy a diákok hangot adtak annak, hogy nem érezték igazságosnak az Ön által
végzett számonkérést, értékelést? Ha igen, mi volt a probléma?
- Véleménye szerint mitől igazságos az értékelés? Mik az értékelés igazságosságának kritériumai?
- Ön szerint Ön igazságosan, objektíven osztályoz? Indokolja a választát!
- Szokott méltányossági szempontokat figyelembe venni osztályzás során? Ha igen, mik ezek?
(Amennyiben a megfigyelt óra szempontjából releváns a kérdés, akkor a konkrét esetre/esetekre
is kérdezzünk rá!)
- Volt valaha olyan helyzetben, amikor nehézséget jelentett Önnek egy diák értékelése? Elevenítse
fel a helyzetet!
- Hogyan ítéli meg, az Ön által adott osztályzatok leginkább min alapulnak: a tények/adatok visz-
szamondásán, a tanultak megértésén, a tanultak alkalmazni tudásán? Indokolja választát! (Kérdez-
zünk rá a megfigyelt óra értékelési helyzeteire is!)
- Ön szerint általában véve mennyire vannak összhangban a diákok osztályzatai a valódi tantárgyi
tudásukkal?
- Kollégáival szoktak beszélgetni egymás értékelési stratégiáiról, értékelési módszereiről, esetleges
problémáiról? (Kérjünk konkrét példákat!)