

## ISKOLAI KÍSÉRLET A VEZETŐTANÁRI MUNKA ÉS A TANÍTÁSI GYAKORLAT TARTALMI MEGÚJÍTÁSÁRA

**Balassa Katalin**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Trefort Ágoston Gyakorlóiskola*

### **Óramegfigyelési feladatlapon alkalmazása a tanárjelöltek gyakorlati képzésében**

Az oktatás gyökeres átalakítása hosszú évek óta áll a társadalom figyelmének közép-pontjában. Meggyőződésem, hogy a változtatásnak pedagógusképzésünk megújításával kell kezdődnie, ami szükségszerűen együttjár a gyakorlati felkészítés tartalmi-szerkezeti korszerűsítésével. A gyakorlóiskolák – jól felkészült tanári gárdájukkal, kísérletezésre ösztönző szellemiségükkel – mindig kellő teret biztosítottak új elképzelések kialakításához, újítások kipróbálásához. Egy ilyen kezdeményezésről számolok be a következőkben.

Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola kilenc különböző szakos mentorból álló csoportja kísérletet tett a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat megújítására. A kísérlet célja egy olyan oktatási segédanyag összeállítása volt, amelynek segítségével a tanítási gyakorlat tervezettebbé és tudatosabbá válhat. A tartalmi modernizáció értelemszerűen együttjár a tanítás elméleti alapjainak áttekintésével, újrafogalmazásával, és nem utolsósorban annak kiderítésével, mi a probléma jelenlegi tanárképzésünkkel.

Kezdjük tehát azoknak a problémáknak a feltérképezésével, amelyek a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat korszerűsítését szükségessé tették.

### **Miért vált szükségessé a tanítási gyakorlat korszerűsítése?**

#### **Az elmélet és gyakorlat különválása a tanárképzési programokban**

Mint tudjuk, a gyakorlóiskolák az iskolák és az egyetem együttműködése által létrehozott intézmények, melyek kettős feladatot látnak el. A diákok oktatásán és nevelésén túl kiemelt feladatuk, hogy – hasonlóan az orvosgyetemeken működő klinikákhoz – gyakorlati tapasztalatokat nyújtsanak a leendő tanárok fejlődéséhez, tág teret adva a pedagógiai eszmék kipróbálásának, így összekapcsolva a pedagógia elméletét és gyakorlatát.

Talán nem haszontalan felidézni, hogy iskolánk elődje, az 1872-ben *Kármán Mór* elképzelései szerint létrehozott Gyakorló Főgymnasium óriási hangsúlyt fektetett a gimnáziumi pedagógia elméleti kérdéseinek kutatására is (*Kissné*, 1987). Köztudott, hogy ez az intézmény a múltban sokáig alkalmas volt arra, hogy az itt dolgozó tanárok kutatást és oktatásfejlesztő munkálatokat végezzenek, erre serkentve az itt praktizáló jelölteket is.

Mára azonban az elmélet és gyakorlat tudatos összekapcsolása egyre kevésbé van jelen tanárképzésünkben. Sok kutató szerint (pl. *Maynard* és *Fullan*, 1993; *Tomlinson*, 1995) ez világszerte probléma, és ez az oka annak is, hogy a gyakorlótanítás programtartalma egyike az oktatásügy legvitatottabb kérdéseinek.

Mivel szükségesnek érzem, hogy e téren tájékozódjam, két féléven át elővizsgálatokat végeztem angol szakos hallgatóim körében. Arra kerestem választ, mennyire elégedettek a tanárjelöltek a jelenlegi tanítási gyakorlattal, és mennyiben segítette tanításukat az egyetemi felkészítés.

Az egyetemi felkészítés kapcsán a tanárjelöltek egybehangozva dicsérték a gyakorlat-orientált módszertani szemináriumokat, és ezzel párhuzamosan számuk növekedését indítványozták. Ugyanakkor véleményük szerint a módszertani előadásokon tanított elmélet elvont, nem vagy csak csekély mértékben kapcsolódik a tényleges gyakorlati munkához, és teljesen mellőzi a konfliktushelyzetekre való felkészítést, amire egyébként a legnagyobb szükségük lenne.

Ezzel szemben a tapasztalat azt mutatja, hogy a vezetőtanárok túlnyomó többsége – ellentétben az egyetemi oktatókkal – kizárólag a gyakorlati technikák elsajátítására koncentrálnak. Jellemzően sokat segít a tanárjelöltnak, hogy a módszerek segítségével hamar magabiztosságot szerezzen az óravezetésben. Ezt anélkül teszi azonban, hogy bármilyen jelentőséget tulajdonítana vagy hangot adna annak, milyen elmélet rejlik az alkalmazott módszerek mögött, vagy tudatosítaná a jelöltben, mit miért csinál.

### **A tanárképzési programok nem kellően tervezettek**

*McIntyre* (1994) szerint a tanárképzés azért nem elég hatékony, mert sem az egyetemek, sem az iskolák nem tervezik meg megfelelő módon programjaikat. Azzal érvel, hogy a két intézménynek nincs összehangolt, egységes elképzelése arra nézve, hogyan tanul meg valaki tanítani, és arra sincs közös elképzelés, ki mit és miért csináljon a tanárrá való felkészítés folyamatában.

Az ELTE ötéves képzéséhez csatlakozó 12 hetes iskolai tanítási gyakorlat a következő három fő részből áll:

- 1) hospitálás – 2–3 hét, melynek során a tanárjelöltek megismerkednek az iskola szokás- és értékrendjével, órákat látogatnak saját szakterületük, vagy más tárgyat tanító mentoroknál;
- 2) tanítás – 3–4 hét, amikor a vezetőtanár és a jelölt szerepet cserélnek, a hallgató tanítja a mentor egyik csoportját, természetesen vezetőtanári segítséggel;
- 3) utóhospitálás – 2–3 hét, melynek során a hallgató újból órákat látogat. E szakasz célja a tanultak elmélyítése, a tudatos szakmai önfejlesztésre való képesség kialakítása.

A hallgatók szerint iskolai gyakorlatunk tagolása, kihasználtsága felülvizsgálatra szorul. Bár a tanítási szakaszról mindnyájan egyértelműen pozitívan nyilatkoznak, többsé-

gük úgy látja, passzív módon telik el a hospitálás. Sajnálatos, hogy egyáltalán nem értik, mi értelme van az utóhospitálási szakasznak.

### **A tanítási gyakorlat nem nyújt valódi tanulási élményt a hallgatónak**

*McIntyre* (1994) szerint az a fő probléma, hogy a jelenlegi tanítási gyakorlat ritkán segíti elő a hatékony tanulást. Mivel másképp vélekedik a tanulásról az egyetem és másképp az iskolák, ő úgy látja, hogy minden tanításban érdekelt résztvevő – vezetőtanár, egyetemi módszertanos, tanárjelölt – a saját érdekét akarja megvalósítani a tanítási gyakorlat során. Szerinte a vezetőtanár számára az a legfontosabb, hogy diákjai zökkenőmentes tanulását biztosítsa, és ehhez képest alárendelt a tanárjelölt tanulása. Ezzel szemben az egyetemi módszertanos az általa tanított módszerek direkt alkalmazását szeretné vizsgálatni a tanárjelölt tanításában.

A tanárjelölt pedig egyszerűen tanítani akar, nem gyakorolni a tanítást. Gyakran már kialakított elképzelésekkel érkezik az iskolába. Talán már szelektált a saját iskolai élményei, az egyetemen tanultak és az esetleges tanítási élményei között. Számára a tanítási gyakorlat során az a döntő, hogy minél hamarabb megfeleljen a vezetőtanár, az egyetemi módszertanos és a diákcsoport által támasztott követelményeknek, káprázatos technikák révén megnyerje bizalmukat, egyszerűen egyértelműen bizonyítsa, hogy tud tanítani.

Mindnyájan tudjuk, hogy ezek nagyon jogos elvárások a tanárjelölt részéről. Azt sem vonja senki kétségbe, hogy fontos építeni a hallgatók előzetes tanulói-tanítási élményeire, hagyni kell, hogy technikai biztonságot, s ezáltal önbizalmat szerezzenek az óravezetésben, és bátorítani kell őket, hogy megvalósíthassák saját elképzeléseiket a tanításban.

De vajon megelégszünk-e a technikai készségek fejlesztésével? Figyelmet fordítunk-e arra, hogyan módosulnak a tanárjelölt elképzelései a tanítási gyakorlat során? *Tervezzük-e a tanárjelöltek tanulási tevékenységének irányítását?*

### **Problémák a hospitálással és a vezetőtanári „mintával”**

A kísérletben résztvevő vezetőtanáraink megerősítették, hogy teljesen esetleges, adnak-e feladatot jelöltjeiknek a hospitálás során. Amennyiben van előzetes szempont a mentor órájának megfigyelésére, az általában a tanulócsoport megismerésére, vagy az óra lépéseinek leírására korlátozódik.

A hospitálás tervezetlensége különböző veszélyekkel járhat. A vezetőtanár jó tanítása, kifinomult óravezetése sokszor „láthatatlan” (*McIntyre*, 1994) a tanárjelölt számára. Ha nem adunk előzetesen szempontokat a megfigyeléshez, a tanárjelölt nem tudja, mire figyeljen az órán, ezért a hospitálási szakaszt többnyire még diákként éli meg. A kiforrott tanítás „elsajátítása” pofonegyszerűnek tűnhet számára, hiszen diákként sok hasonló tanulási élményben lehetett része. Ugyanakkor a vezetőtanár tanítását azonnal el is utasíthatja, ha a tanításról kapott globális kép nem felel meg saját elképzeléseinek, mondván, hogy nem ilyen tanár szeretne lenni, és ebből a tanításból nincs mit tanulnia.

Sajnos az sem általános iskolánkban, hogy a vezetőtanár által tartott órákat alaposan elemzik. Így a tanárjelölt nem tanulja meg, hogyan kell szakszerűen véleményt mondani egy óráról, értékelni a tanítást, és ami még fontosabb, nem tudja meg, milyen szempontok szerint fogják majd az ő óráit elemezni.

Megintcsak érdemes visszanyúlni a régi *Kármán* féle iskolához. Az iskolai gyakorlat az ő idejében strukturált óramegfigyeléssel kezdődött az osztályban, és emellett a vezetőtanár és a jelöltek hosszú időt töltöttek azzal, hogy vezetőtanáruk óráit közösen elemezzék (*Kissné*, 1987).

*McIntyre* (1994) a fent említett tervezetlenség fő okát abban látja, hogy a vezetőtanárok nem elég képzetek ahhoz, hogy saját tanításukat szakszerű módon megvitassák a tanárjelöltekkel. Magától értetődőnek veszik, hogy ők már „tudnak” tanítani, ezért nem érzik fontosnak, hogy beavassák a tanárjelölteket azon döntések folyamatába, amelyeket vagy óra előtt vagy óra közben hoztak meg. Nem osztják meg a hallgatókkal tanítási „ars poetica”-jukat sem, ami gördülékenynek, egyszerűnek tűnő tanításukat alátámasztja.

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

*Fish* (1995) szerint az ilyen tervezetlen hospitálásnak nincs létjogosultsága a modern tanítási gyakorlatban, mivel inkább akadályozza, semmint elősegíti a leendő tanárok fejlődését.

### **Problémák a tanárjelölt órájának megfigyelésével és az ehhez kapcsolódó értékeléssel**

Iskolánkban általánosan bevett szokás, hogy az óramegfigyelés a tanárjelölti óra minden apró mozzanatára kiterjed. Nyilvánvaló, hogy ennek következtében a hallgatókra minden átmenet nélkül igen nagy terhelés nehezedik. Hiszen gondoljuk csak meg, többnyire először próbálják ki magukat nagy osztály előtt, ahol egyszerre kell figyelniük saját magukra, a diákcsoport egészére és a csoporton belüli egyéni különbségekre. Emellett napról napra órát terveznek, a tervezéshez anyagot gyűjtenek, és mindezt minden szempontra kiterjedő megfigyelés alatt teszik!

Ugyancsak átöleli az óra minden momentumát az óramegbeszélés és az ezzel kapcsolatos értékelés, ahol a vezetőtanár először a pozitívumok, majd a hibák megtárgyalását tűzi ki célul. Vitathatatlan, hogy ilyen óraelemzésre is nagy szükség van. Ez az értékelés azonban kezdettől fogva összegző, ahelyett, hogy a fokozatos tanulást ösztönözné. Fontos megjegyezni, hogy bár az óra értékelését a tanárjelölt kezdi, az óraelemzés csaknem végig a vezetőtanár feljegyzései alapján történik. Miközben az óra legkülönbözőbb részletehez megjegyzést fűz, ő dönti el, mi volt jó illetve kevésbé jó az órán, és ami még fontosabb, ő mondja meg, hogyan szükséges az általa gyengének vélt pontokat kijavítani.

Az ilyen típusú óramegfigyelés és értékelés idejétmúlt, mivel több szempontból kifogásolható. *Wajnryb* (1992) hangsúlyozza, hogy ez a módszer figyelmen kívül hagyja a jelölt egyéni tanulási tempóját, személyes motivációját, és egyben korlátozza a jelölt felkészültségét arra vonatkozóan, hogy ő hozza meg a tanításával kapcsolatos döntéseit. Nem tanítja meg a hallgatót saját munkájának szakszerű értékelésére sem, s ezáltal nem is

készletti tudatosságra a tekintetben, hogy milyen lépéseket kell tennie továbbfejlődése érdekében. Ennek eredményeképpen ez a módszer késlelteti tanári „énképe” kialakítását.

Mindezen problémák felismerése alapján úgy gondolom, ha továbbra is a pedagógia elméletében és gyakorlatában jártas szakembereket akarunk képezni, vezetőtanári gyakorlatunk megújításra szorul. Ez óhatatlanul együttjár vezetőtanári szerepünk felülvizsgálatával.

### **Partnerkapcsolat a tanulásban**

A fentiekből látható, hogy kulcsfontosságú a modern tanárképzésben a *tudatos tanulás* hangsúlyozása. Mind a szakirodalom (pl. *Hake*, 1993; *Malderez* és *Medgyes*, 1996) mind a saját véleményem szerint az egyetemnek és a gyakorlóiskoláknak törekedniük kell arra, hogy kellően megtervezett, összehangolt tanulást biztosítsanak a hallgatók számára. Amennyiben az egyetemi oktatók és a gyakorlóiskolai vezetőtanárok munkaközösségei teamben dolgoznak, összehangolt elvek szerint, közösen alakítják ki kurzusaikat, közös szempontrendszer szerint értékelik a tanárjelölt munkáját a tanítási gyakorlat során, lehetőség nyílik arra, hogy egybekapcsolják az elméleti és a gyakorlati tudnivalókat a képzés során. A közös nyelv megteremtése, a rendszeres kapcsolattartás az egyetem megfelelő tanszékével biztosítja majd, hogy a vezetőtanár valóban a híd szerepét tölti be az iskolai és az egyetemi tanterv között.

Együttműködés szükséges a vezetőtanár – tanárjelölt kapcsolatban is. Ha elfogadjuk azt, hogy a tanítási gyakorlat hosszú távú célja, hogy önállóan gondolkodó, szuverén tanáregyeniségeket képezzünk, el kell indítanunk a hallgatókat ezen az úton. Kezdetből fogva építeni kell tapasztalataikra, saját elképzeléseikre, ezért célszerű közösen megtervezni számukra egy igényeikhez illeszkedő gyakorlatot. Mivel elképzelésük a tanításról a gyakorlat során változhat, érdemes időnként ezt a programot közösen értékelni, esetleg felülvizsgálni. Véleményem szerint a közösen, rugalmasan tervezett program növeli a jelöltek motivációját, így jelentősen elősegíti tanulásukat.

Az együttműködés lényeges színterének tartom a hospitálási szakaszt. Meggyőződésem, hogy csakis a vezetőtanáron múlik, mennyiben aktivizálja a jelölteket ebben a periódusban. Mintát nem (feltétlenül) csillogó technikák felsorakoztatásával nyújt a mentor, hanem azzal, ahogy reflektál saját tanítására, ahogy „láttatni” engedi, milyen koncepció húzódik meg tanítása mögött, és ahogy beavatja a kistanárokat döntéseibe kezdve a tervezéstől a kivitelezésig. Ez egyben minta a hallgatóknak önértékelésből, egy állandóan vizsgálódó kritikus tanári hozzáállásból, amit már nem hiba eltanulni.

Tapasztalatom szerint nagymértékben elősegíti a vezetőtanár a jelöltek „tanári szemmel” való vizsgálódását ebben a periódusban, ha kérdésre ösztönzi őket, ha alternatív megoldásokra készíti őket, ha konkrét feladatot ad otthoni továbbgondolásra, és ha fokozatosan mindig egy kicsivel több tervezési feladatot „enged át” nekik.

Természetes, hogy egy ilyen munkakapcsolat kialakítása kölcsönös együttműködést tételez fel a vezetőtanár, a tanárjelöltek és nem utolsósorban a diákok között, ami egymás véleményének tiszteletben tartásán alapul.

Nyilvánvaló, hogy sok idő telik még el addig, amíg a tanárképzés minden résztvevője partnerként kezeli egymást a tanulásban. Mi mégis úgy éreztük, hogy egy közös feladat

megoldása alkalmas az együttműködésre, azaz az egyetemi oktatók, mentorok és tanárjelöltek állandó véleménycseréjére.

A közös feladat jelen esetben az óramegfigyelés korszerűsítése volt. Azért választottuk ezt a területet, mert úgy gondoltuk, ha már a hospitálási szakaszban a jelölt tanulására, a tanítás elemeinek tudatos elsajátítására helyezük a hangsúlyt, a hallgatók sokkal előbb megtanulják tanári szemmel nézni a tanórai folyamatokat.

További szempont volt, hogy mindeközéig nem állt rendelkezésünkre olyan oktatási segédanyag, amely összekapcsolta volna a tanórán megfigyelteket az elméleti megmondásokkal, s így kézzelfogható módon segítette volna a tanárjelölteket abban, hogy tudatosan elemezzék a tanári munka elemeit. Ezért legfontosabb teendőnknek azt tartottuk, hogy olyan óramegfigyelési feladatokat állítsunk össze hallgatóink számára, amelyek módszeresen fejlesztik a megfigyelési készséget. Elgondolásaink szerint ez a feladatgyűjtemény kézikönyvként lenne használatos a tanítási gyakorlat során.

Nézzük meg tehát, hogyan történt ezeknek az óramegfigyelési feladatlapoknak a kidolgozása, és mi jellemzi ezeket a feladatokat.

## Az óramegfigyelési feladatlapok

### Előzmények

A feladatlapok iskolai szinten történő kidolgozása hosszú folyamat eredménye. A munka 1992-ben indult meg, amikor az ELTE Angol Tanszéke és a gyakorlóiskolák vezetőtanárainak egy csoportja az angolszakos tanárjelöltek között végzett felmérés alapján javaslatokat tett a tanárképzés, és ezen belül a tanítási gyakorlat megújítására. A felmérésből egyértelműen kiderült, hogy nagyfokú bizonytalanság és teljes spontaneitás jellemző a hallgatók óramegfigyelésére és az ezt követő óraelemzésre.

Ezért első lépésként a csoport kidolgozott egy minősítési szempontrendszert. Erre a szempontrendszerre épültek az 1993 óta folyamatosan kidolgozott óramegfigyelési feladatlapok, melyek fordítása és adaptálása *Ruth Wajnryb: Classroom Observation Tasks* (1992) valamint *Adrian Doff: Teach English* (1992) könyvének feladatlapjai alapján készültek.

A feladatlapokat először angol szakterületen próbáltuk ki. A sikeres tapasztalatokon felbuzdulva, úgy véltük, a többi szaktárgy is sokat nyerhet, ha a kísérlet eredményeit megosztjuk velük, és a további munkába bevonjuk őket. Erre már csak azért is szükség volt, mert nyilvánvalóvá vált, hogy a különböző szakos vezetőtanárok ugyanazokkal a problémákkal küzdenek a tanítási gyakorlat során. Hasonlóan az angol szakterülethez, előzetesen egyik szaktárgy sem rendelkezett tudatos és sokoldalú szempontrendszerrel az óramegfigyeléshez. Ezen hiányok pótlására készültek az óramegfigyelési feladatlapok, melyek adaptálása az angol szaktárgy területén használt feladatlapok magyar nyelvű változata alapján történt.

## A feladatlapok adaptálása

A kísérletben 20 vezetőtanár és tanár kolléga működött közre.

Az adaptálásban 6 szaktárgy (magyar nyelv és irodalom, matematika, kémia, biológia, fizika, földrajz), a kipróbálásban 9 szaktárgy (magyar nyelv és irodalom, matematika, kémia, biológia, fizika, földrajz, angol, francia, orosz) vezetőtanára és 60 tanárjelölt vett részt. Többségük egy gyakorlati tanárképzési ciklus során próbálta ki a segédanyagot mind vezetőtanári, mind tanárjelölti órákon. A kísérletben résztvevő vezetőtanárok hangsúlyozták, hogy a jelenlegi változat kialakítása a kipróbálást segítő tanárokkal, tanárjelöltekkel együttműködve, véleményüket figyelembe véve történt. A feladatlapok azonban így sem tekinthetők véglegesnek, folyamatos használat során derül majd ki, milyen mértékben kell tovább csiszolni, finomítani őket.

Az adaptációt végző iskolai team előzetesen megegyezett abban, hogy minden szaktárgy képviselője igényeinek megfelelően tizenkét óramegfigyelési feladatlapot készít. A tizenkét feladatlapból hét általános (minden tantárgy területén általánosan alkalmazható feladatlap), a többi tantárgyspecifikus feladatlap.

## A feladatlapok kidolgozása

### A) *Struktúra*

A vezetőtanárok logikusnak, jól tagoltnak, áttekinthetőnek tartották az angol feladatlapok *szerkezetét*, ezért megtartották az eredeti felépítést mind az általános, mind a tantárgyspecifikus feladatlapokban. A „Háttér” elveket, rövid elméleti áttekintést, vagy vitaindító kérdéseket tartalmaz az adott témáról. „A megfigyelés célja” egyértelmű utasításokat ad az óramegfigyelésre vonatkozóan. „A megfigyelés menete” részletes megfigyelési szempontsort jelöl ki óra előtti és utáni feladatokra lebontva. A „Záró gondolatok” rész a tapasztalatok összegzésére, továbbgondolására, értékelésre ösztökél.

### B) *Általános feladatlapok*

A csoport hét általánosan használható angol feladatlapot választott ki adaptálásra, melyek eredeti címét a vezetőtanárok az esetek túlnyomó többségében megőrizték. A hét feladatlap címe: *Az óratervezés, Utasítások, A kérdés technikája, A tanulási folyamat ellenőrzése, A cselekvő tanuló, Az új anyag feldolgozása, A tanulóra fordított figyelem.*

Ha a különböző szaktárgyak azonos című feladatlapjait szemügyre vesszük, megállapítható, hogy bár sok az átfedés a megfigyelési szempontok tekintetében, a vezetőtanárok számos formai-tartalmi módosítást végeztek. Természetesen minden adaptáló tanár saját szakterülete specifikumait emeli ki akár az óratervezésről akár a kérdés technikájáról van szó. Jó látni, hogy minden feladatlap tartalmaz valamilyen eredeti ötletet, egyéni elképzelést. A kémia tárgy vezetőtanára például más megfigyelési szempontokat ad, ha a tanárjelölt hospitál, és más szempontot, ha a tanárjelölt tanít, a fokozatosság elvét hangsúlyozva.

C) *Specifikus feladatlapok*

Az öt tantárgyspecifikus feladatlap témái egyértelműen az óra szaktárgyi jellegzetességeit hangsúlyozzák. A témát minden esetben a szaktárgy képviselője választotta, aszerint hogy belátása szerint milyen óramegfigyelési szempontok nélkülözhetetlenek az adott tárgy tanításához, esetleg milyen területen lát hiányt vagy más igényt az angol nyelv tanítási kultúrájához képest. Az adaptációt végző tanárok a következő témákban készítettek óramegfigyelési feladatlapokat:

- Magyar nyelv és irodalom:* Műelemzés I. Egy verselemzési óra globális megfigyelése  
Műelemzés II. A szubjektivitás tényezője a műelemző órán  
Műelemzés III. A szakszerűség a műelemző órán  
Bevezető óra I. (Bevezetés egy irodalomtörténeti korszakba)  
Bevezető óra II. (Egy pályamű tárgyalásának első órája)  
A dolgozatjavító óra  
A finnugor nyelvrokonság  
Az alárendelés a nyelvben
- Matematika:* Eszközhasználat az órán  
Differenciált foglalkoztatás az órán  
Gondolkodásfejlesztés a matematika órán  
Önértékelés – hibajavítás  
Önértékelés – óratervezés
- Fizika:* Tanulókísérlet, csoportmunka  
Eszközhasználat  
Számonkérés  
Kislabor  
Feladatmegoldási gyakorlat
- Kémia:* Kémiai számítások tanítása  
A tanári demonstrációs kísérlet a kémia órán  
A tanulói kísérletek a tanórán  
A laboratóriumi gyakorlatok a kémia tanításában  
Önértékelés – kérdésfeltevés
- Biológia:* Csoport és munka  
Önértékelés – csoport és pármunka  
A laboratóriumi munka  
A terepgyakorlati munka  
Az eszközök használata
- Földrajz:* Eszköz – a térkép használata  
Terepgyakorlat  
Laboratóriumi munka  
Csoportmunka a földrajztanításban  
Önértékelés – rávezetés



Körültekingtő tervezés, széles skálán mozgó megfigyelési szempontok jellemzik ezeket a feladatlapokat is. Itt mutatkozott meg leginkább az eredetiség, a szakmai kérdések kifinomult ismerete. Figyelemre méltó, hogy a legtöbb kérdés megválaszolása milyen alapos megfigyelési és elemzési készséget, milyen komoly reflexiót igényel. Ízelítőül ismerkedjünk meg két tantárgyspecifikus feladatlappal a magyar irodalom valamint a matematika szakterületekről (ld. Melléklet).

### **A feladatlapok használata**

Minden vezetőtanár használati útmutatót mellékel a kipróbáláshoz, amit érdemes végigolvasni. Csaknem valamennyien kiemelik, hogy először a vezetőtanári órákon szükséges bemutatni a feladatlapok használatát. Általában kívánatos – írják –, hogy a hospitálás során még a vezetőtanár irányítsa a jelöltet abban, hogy melyik órán milyen feladatlap használata célszerű. Később érdemes a választást fokozatosan a tanárjelöltekre bízni. Néhány kolléga hangsúlyozza, hogy amikor a tanárjelölt tanít, csak a harmadik, negyedik óra után tanácsos a feladatlapok alapján elemezni az órákat. Az első órákon ugyanis nagy stressz nehezedik a hallgatóra, így akkor inkább csak a pozitívumok megerősítése lehet a fő cél.

Fontos még tudni, hogy a feladatlapok alkalmazása az esetek többségében többletmunkát – előzetes felkészülést (a feladatlappal, óravázlattal való ismerkedést, táblázatkészítést stb.) igényel. Sokan hangsúlyozzák, hogy csak több alkalommal lehet eleget tenni az egy feladatlapban felkínáltaknak. Mások megjegyzik, hogy bizonyos feladatlapcsoportok (pl. Műelemzés I–II–III.) egymással szerves összefüggésben alkalmazhatók a legjobban.

## **Beszámoló az óramegfigyelési feladatlapok alkalmazásának tapasztalatairól**

### **A kipróbálást végző vezetőtanárok, tanárjelöltek véleménye a feladatlapokról**

Valamennyi kolléga aki a kísérletben részt vett, megemlíti, hogy nagy szükség volt valamilyen egységes óramegfigyelési szempontrendszer kidolgozására, hiszen a különböző szakos tanárjelöltek egyáltalában nem voltak tisztában azzal, hogyan fogjanak hozzá egy tanóra értékeléséhez, amikor iskolai gyakorlatukat megkezdik.

A feladatlapok a visszajelzések szerint sokat segítenek „tanárjelöltnek, vezetőtanárnak egyaránt abban, hogy egy-egy tanítási óra, az ott folyó szakmai és pedagógiai munka különféle szempontok alapján módszeresen elemezhetővé váljon”. A megfigyelési szempontsor ugyanis ráirányítja a tanárjelöltek figyelmét fontos pedagógiai mozzanatokra, így „kevesebb számukra a tanításban az ismeretlen, misztikus elem, hiszen minden mozzanat elemezhető, magyarázható: következésképpen elsajátítható”. A feladatlapok hatékonyságára felsorolt további megjegyzések kiemelik, hogy „segíthetnek a hosszútávon lényeges és lényegtelen szétválasztásában, fejlesztik [a tanárjelölt] vitakultúráját, egyáltalán: a sikerélményeket hordozó tanításra való felkészüléshez járulhatnak hozzá”.

A táblázatos forma hasznos módszert kínál a megfigyelték írásbeli rögzítésére. A vezetőtanárok úgy gondolják, hogy amennyiben ezt kiértékelés, majd reflexió követi, „*elérhető a megfigyelések tartós bevésése*”.

A feladatlapokat változó gyakorisággal használták a vezetőtanárok és a tanárjelöltek. Volt olyan mentor és hallgató, aki minden feladatlapot végigpróbált óráin, a többségük azonban kétszer-háromszor alkalmazta ugyanazt a feladatlapot, így nem jutott ideje valamennyi kipróbálására. Változó volt az is, ki melyik szakaszban használta szívesen a feladatlapokat volt, aki inkább a hospitálások alkalmával, volt, aki a saját tanításakor. A kipróbálás visszajelzései szerint ez azért alakult így, mert ezek a lapok receptgyűjteménynek tekinthetők, amelyből a hallgatók igényeik szerint válogathatnak. Minden szakterület képviselői egyetértenek abban, hogy a megfigyelési szempontsor a tanítás több fázisában – hospitálás, tanítás, utóhospitálás – hasznos lehet a tanárjelöltek számára, hiszen rengeteg ötletet ad ahhoz, hogy mit miért és hogyan kell csinálni ahhoz, hogy az óra hatékonyabb legyen.

Több vezetőtanár jelezte, hogy lényeges fejlődés történt a hospitálás kihasználtságában. A feladatsor ugyanis célirányos megfigyelésre készítette a jelölteket, s ezáltal kiküszöbölhetővé vált a „kezdeti üres szemlélődés”, és utána az óramegbeszéléseken jelentkező „jó óra volt” felszínes véleménynyilvánítás.

Különösen fontos, hogy a tanárjelöltek úgy vélték, hogy a feladatlapok sokat segítettek a tervezésben, az órákra és a tanításra való tudatos felkészítésben. A szempontrendszer ugyanis pontosan megfogalmazza a tanítással kapcsolatos elvárásokat. A hallgatók szerint ezek előzetes ismerete nemcsak a tervezéshez, hanem a várható nehézségek feltekeréséhez is segítséget nyújtott.

Valamennyi vezetőtanár kiemeli, hogy a kísérlet igazi haszna az önálló tanítás idején jelentkezett. A leglényegesebb pozitívum, hogy a feladatlapok használatának eredményeképpen szakszerűbbé, árnyaltabbá vált az óraelemzés, és hogy jelentősen fejlődött a hallgatók önértékelési készsége. Ez érthető is, hiszen amikor a tanárjelöltek megkezdték tanításukat, órájuk értékelése addigra már ismert „mederben” folyt, így kifejezetten érzékelhető volt, hogy „*sokkal konkrétabb és tárgyszerűbb lett az óramegbeszélés*”. Mivel addigra már – tanárjelölt és vezetőtanár – hozzászórtak ahhoz, hogy véleményüket indokolni kell, „*egyre inkább háttérbe szorult a szubjektív, impresszionisztikus viszonyulás a látottakhoz*”. Ennek következtében a feladatlapok alapján történő megbeszélés objektívabbá tette a jelölt munkájának értékelését, ami különösen a kritikát nehezen elfogadó hallgatók esetében volt fontos.

Megoszlanak a vélemények a szempontsor alkalmazásáról az utóhospitálási szakaszban. Néhány vezetőtanár véleménye szerint a feladatlapok erre a fenntartással kezelt periódusra is adtak testreszabott munkát a jelöltnak. Ekkor vették elő ugyanis azokat a feladatlapokat, ahol a legtöbb bizonytalanság maradt, vagy ahol a tanárjelölt érdeklődésének megfelelően tovább szeretett volna lépni. Ebben az időszakban érdemes behatóbban foglalkozni a „Háttér”-rel és a „Záró gondolatok”-kal, ami arra inspirálhatja a jelöltet, hogy alaposan végiggondolja tanítását, következtetéseket vonjon le addigi tapasztalataiból, értékelje végzett munkáját, és – ami a legfontosabb – kijelölje a maga számára a továbbfejlődés útját.

Ugyanakkor mások feleslegesnek tartják a feladatlapok használatát ebben a szakaszban, jelezve, hogy a túl aprólékos megfigyelési szempontsor helyett inkább átfogóbb,

összegző értékelési feladatsorra van szükség. Sok vezetőtanár jelezte, hogy néhány feladatlapnál túl hosszú a megfigyelési szempontok listája, vagy egy-egy feladatlap olykor zavarbaejtő részletességgel tárgyalja ugyanazt a témát. Ezért véleményük szerint feltétlenül szükség van bizonyos szűrésre, súlypontozásra vagy lépcsőzetes alkalmazásra. Megállapítják, hogy eleinte itt is fontos a vezetőtanár irányító szerepe, ami a tanítási gyakorlat végére – optimális esetben – háttérbe szorul. Legalább ennyire lényeges, hogy a vezetőtanár először saját óráin teremtsen „helyzetet a célirányos megfigyelésre”, valamint az ezt követő óramegbeszélésen „nyitott kérdésekben” valóban „mutakozzon meggyőzőhetőknek”.

A kísérletben résztvevők hangsúlyozzák, hogy óraelemzéskor nem kell lemondani a spontaneitásról sem, hiszen a feladatok megtanítják a tanárt arra, hogyan elemezze, gondolja végig az óra egyes lépéseit. Fontos tehát, hogy a feladatlapokon nem szereplő apró mozzanatok is a szakmai vita alapját képezhetik, és így később tudatos tapasztalatokká válhatnak.

### **Az óramegfigyelési feladatlapok hatása a vezetőtanárok, hallgatók munkájára**

Amikor a vezetőtanárok felsorolják, mennyiben fejlesztette tanításukat az óramegfigyelési feladatlapok használata, egyöntetűen a tudatosságot, alaposágot, szakszerűséget hangsúlyozzák. Valamennyien jelzik, hogy azáltal, hogy vállalták a rendszeres, objektív megmértetést, „jobban átértézték a „modelladás” felelősségét”. Ennek eredményeképpen vezetőtanári munkájuk – ami bevállaltan időnként kudarcoktól sem mentes – feltétlenül hitelesebbé vált a tanárjelöltek előtt.

Komoly motiváló erőt jelentett a hallgatók számára, hogy a vezetőtanár az esetek többségében óravázlatot biztosított óráinak megfigyeléséhez. A kipróbáló tanárok véleménye szerint ez jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a jelöltek rögtön „beavatódjanak” a tanár óra előtt és közben hozott döntéseibe, elemezzék az esetleges eltéréseket, majd alternatívákat javasoljanak az adott órai mozzanat(ok)ra.

Ugyancsak egyetértettek a mentorok, hallgatók abban, hogy az a tény, hogy a feladatlap segítségével együtt elemzik a vezetőtanár óráját, lehetőséget nyújt arra, hogy jó munkahangulat alakuljon ki a tanárjelölt és a tanár között. Véleményük szerint érezhetően szorosabbá vált az együttműködés, és ami talán még lényegesebb, a hallgatók között is kellemesebb munkakapcsolat alakult ki. A legfontosabbnak vezetőtanáraink azt tartják, hogy a nyílt, őszinte hangú óramegbeszélés arra készíteti a jelöltet, hogy „akarjon és merjen kérdezni a vezetőtanárától, még akkor is, ha ez annak artikulálásával jár együtt, hogy valamiben nem ért egyet vele”. Jól példázza a mentorok szemléletváltozását az a megjegyzés, hogy „munkájuk sokoldalú és őszinte értékeléséből sokat nyerhetnek nemcsak a tanárjelöltek, hanem ők maguk is”, vagy hogy a feladatlapok használata „új szint, frissülést jelentett” vezetőtanári munkájukban.

Amikor a vezetőtanárok végiggondolták, hogy a továbblépés érdekében mire van még szükség, mindnyájan úgy vélték, hogy a már elkészült feladatlapok sorát bővíteni kell. Igen fontosnak tartják továbbá, hogy az egyetemi módszertanos a hallgatókat már az egyetemi képzés alsóbb évfolyamain megismertesse használatukkal, és alkalmazásukat rendszeressé tegye.

## Záró gondolatok

Manapság egyre több szó esik a tanárképzés egységesítéséről. Meggyőződésem, hogy az egyedi hagyományokkal rendelkező gyakorlóiskolák színvonalas oktatást és hatékony tanárképzési formát nyújthatnak az itt tanuló diáknak és jelöltnek egyaránt.

Sokat meríthetünk és hasznosíthatunk ehhez iskolánk múltjából, amely a valahai Tanárképezde idejében a gyakorlati felkészítés mellett elméleti útmutatást is adott a jelölteknek. Ahogy *Alexander Bernát* (1914) írja, ez az iskola „... mintegy kutató, kipróbáló laboratórium a pedagógiai eszméknek, az új gondolatoknak kirepítő fészke, a tanári munka önállósításának, pedagógiai öngondolkodásának ... műhelye”.

A jelen kezdeményezés világosan mutatja, hogy kellő előkészítéssel és elkötelezettséggel korszerűsíteni lehet a megkopott gyakorlatot, melynek során lehetőség nyíltam munkára az egyetemi oktatókkal is.

Összefoglalva, a vezetőtanárok és a hallgatók véleménye szerint az óramegfigyelési feladatlapok alkalmazása tervezettebbé teszi az egész tanítási gyakorlatot, elősegíti a jelöltek tanulását, valamint hozzájárul ahhoz, hogy nyíltabb, őszintébb munkakapcsolat alakuljon ki a mentor és a hallgatók között.

A munkában résztvevő mentorok pozitív visszajelzéseiből az is nyomonkövethető, hogy bizonyos szemléletváltozás következett be tanításukban és vezetőtanári attitűdükben. Ez az új magatartásforma mentes a tekintélyelvűségtől, és nagy hangsúlyt fektet a szakmai professzionalizmusra.

Mivel a feladatlapok tartalmazzák a legfontosabb pedagógiai-oktatási szempontokat, elképzelhetőnek tartom kézikönyvként való használatukat is.

Úgy vélem, hogy egy olyan hiánypótló segédanyagot igyekeztünk összeállítani, ami a mai napig teljes mértékben hiányzott a hazai gyakorlati tanárképzésből. A kísérlet során elkészült közel 400 oldalas anyag és annak kipróbálása bebizonyította, hogy jó nyomon járunk, ami érdemes arra, hogy további tesztelés és finomítás után a tanárképzés megújításának egyik fontos eszköze legyen.

---

Munkánkat a KOMA és a Soros Alapítvány támogatta.

## Irodalom

Alexander Bernát (1914): Kármán Mór. *Budapesti Szemle*, 32–64.

Bakonyi Anikó (1997): Tanári visszajelzés az óramegfigyelési feladatlapokról. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 332–333.

Böddiné dr. Schróth Ágnes (1997): Vezetőtanári modell kialakítása a kémia területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 283–287.

Calderhead, J. (1988): *Teachers' Professional Learning*. Falmer Press, London.

Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására

- Domokos Katalin (1997): Vezetőtanári visszajelzés a tanítási gyakorlat alatt kipróbált óramegfigyelési feladatlapokról a francia nyelv területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 334–335.
- Fish, D. (1995): *Quality Mentoring for Student Teachers*. David Fulton Publishers Ltd, London.
- Gombos Éva (1997): Összefoglaló jelentés az óramegfigyelési feladatlapok használatáról a matematika területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 96–98.
- Gremperger László (1997): Vezetőtanári modell kialakítása a magyar nyelv és irodalom területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 60–62.
- Hake, C. (1993): *Partnership in Initial Teacher Training: Talk and Chalk*. Tufnell Press. London.
- Kis Kelemen Éva (1997): Vezetőtanári visszajelzés a földrajz tanítási gyakorlat alatt kipróbált óramegfigyelési feladatlapokról. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 279–281.
- Kovács Ágnes (1997): Vezetőtanári visszajelzés a tanítási gyakorlat alatt kipróbált óramegfigyelési feladatlapokról a francia nyelv területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 348–349.
- Kiss Istvánné (1987): *A Trefort utcai „Minta”*. ELTE Sokszorosítóüzem. Budapest.
- Lenkefi Ferencné és Keresztény Éva (1996): Vezetőtanári modell kialakítása a latin nyelv területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése I*. Kiadvány a KOMA Alapítvány támogatásával, Budapest, 70–71.
- Lukács Krisztina és N. Tóth Zsuzsa (1992): Kérdőív tanárjelölteknek. In: Fallier Erika és Gedeon Éva (szerk.): *Gondolatok a tanárképzésről*. Kiadvány a Pro Renovanda Alapítvány támogatásával, Budapest.
- Malderez, A. és Medgyes, P. (1996): Taking stock. In: Medgyes, P. és Malderez, A. (szerk.): *Changing Perspectives*. Heinemann, Oxford, 111–128.
- Maynard, T. és J. Furlong (1993): Learning to teach and models of mentoring. In: McIntyre, D., Hagger, H. és Wilkin M. (szerk.): *Mentoring*. Kogan Page, London, 69–85.
- McIntyre, D. (1994): Classrooms as learning environments for beginning teachers. In: Wilkin, M. és Sankey, D. (szerk.): *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*. – Philadelphia: Kogan Page, London, 81–93.
- McNamara, D. (1994): The influence of tutors and mentors upon primary student teachers' classroom practice. In: Wilkin, M. és Sankey, D. (szerk.): *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*. Kogan Page. London – Philadelphia, 107–122.
- Simon Zsuzsa (1997): Vezetőtanári visszajelzés a tanítási gyakorlat alatt kipróbált óramegfigyelési feladatlapokról az orosz nyelv területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 338–339.
- Szabó Éva (1997): Vezetőtanári modell kialakítása a fizika területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 202–204.
- Szászné Heszlényi Judit (1997): Vezetőtanári visszajelzés a tanítási gyakorlat alatt kipróbált óramegfigyelési feladatlapokról a biológia területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 148–150.
- Tomlinson, P. (1995): *Understanding Mentoring*. Open University Press. Buckingham – Philadelphia.
- Wajnryb, R. (1992): *Classroom Observation Tasks*. Cambridge University Press, Cambridge.

Balassa Katalin

## **ABSTRACT**

### KATALIN BALASSA: USING CLASSROOM OBSERVATION TASKS TO UPDATE MENTORING AND TEACHING PRACTICE

In this article my chief concern was how to work towards improving the quality of teacher training, including updating teaching practice and mentoring in practice schools. In terms of maintaining standards, we can definitely learn a lot from our old model school's efforts, where the staff always consciously combined theoretical preparation with practical training. A small-scale study and my long experience as a mentor show that this old value seems to be disappearing both from recent teacher training and teaching practice. A crucial problem might be that our mentors may not know how to develop reflection and critical enquiry in their trainees, and how to guide them toward responsibility for their own professional development. The classroom observation tasks elaborated by the mentors in our study may equip mentors, teachers and trainees alike with the appropriate means to enable them to work in a more aware and effective way. The school team, after having introduced Wajnryb's and Doff's s classroom observation tasks into English teaching, extended the use of the tasks to 9 other subjects, the representatives of whom adapted the tasks to their own field and created completely new tasks for their specific contexts. An encouraging sign of the school-wide project is that all the participants who were engaged in trying out the reflective tasks benefited a great deal. Some of the major achievements are that in terms of counselling lesson planning, mentors have become conscious more conscious. In addition, the use of tasks speeded up the trainees' professional development and contributed to establishing a more close and collaborative atmosphere between trainees and mentors. In the long run the tasks can help mentors review their own practice and adopt a new mentoring role.

Magyar Pedagógia, 98. Number 3. 169–186. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Balassa Katalin, Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H-1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21.

## Melléklet

### Bevezető óra I. (Bevezetés egy irodalomtörténeti korszakba)

#### Háttér

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

#### A megfigyelés célja

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

#### A megfigyelés menete

##### *Az óra előtt*

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

##### *Az óra alatt*

1. Jegyezze fel, hogy a tanár milyen módszertani eljárásokat alkalmazott az órán, és azok milyen témákat érintettek:
  - a) tanári előadás
  - b) tanulói kiselőadás
  - c) házi feladat
  - d) szemléltetés (szövegidézetek, más művészeti ágak alkotásai)
  - e) egyéb

Balassa Katalin

2. Figyelje meg a különböző ismeretkörök arányait! (Akár percben kifejezve is rögzítheti.)
3. Figyelje meg, hogy megfelelő logika és arányosság működik-e abban a folyamatban, amelyben „levezetődnek” a korstílus általános jegyei. (Pl. a megrendült történelmi tudatból „hogyan lesz” mondjuk töredezett mondatszerkesztés?) Ennek érdekében gyűjtsön olyan órai mozzanatokot,
  - a) amelyek az összefüggések megértését jelentősen elősegítik,
  - b) amelyeket Ön aránytévesztésnek ítél.
4. Rögzítse azokat a momentumokat, amikor a tanár a diákok más tanórákon illetve iskolán kívüli ismereteire is igényt tart.
5. Az óra jellegéből szükségszerűen adódik, hogy több új fogalom is előkerül. Jegyezze fel ezeket!

*Az óra után*

Vitassa meg a tanárral valamennyi feljegyzését és gondolatát!

### **Zárógondolatok**

Érdeemes elgondolkodni azon, hogy Önhöz mennyire áll közel a látott óra koncepciója. Van-e Önnek más, hatékonyabbnak vélt elképzelése ebben az óraműfajban?



## Gondolkodásfejlesztés a matematika órán

### Háttér

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

### A feladat lényege

A feladatlap segíti Önt abban, hogy számba vegye azt a sokirányú és színes tevékenység-csoportot, amelyet az órát tartó tanár azért végez, hogy kiderüljön: melyik tanuló milyen szinten áll a gondolkodása fejlődése terén.

Annak megfigyelése is fontos, hogy a tanár mivel próbálja elérni a továbblépést, hogyan segít.

### A megfigyelés menete

*Az óra előtt:*

- Gyakorlatilag bármilyen órát választhat. Feltétlenül beszélje meg az órát tartó tanárral, hogy mit figyel!
- Olvassa végig a feladatlapot!
- Idézzon föl saját diákkorából olyan, Önre mély benyomást gyakorolt matematika tanárokat és órákat, akiktől és ahol sokat kapott a gondolkodásfejlesztés terén!

*Az óra alatt:*

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

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

*Az óra után*

- a) Elemezze a gyűjtött szituációkat úgy, hogy végiggondolja, az alábbiak közül mire fordított figyelmet a tanár! Ezt a listát tovább bővítheti.
- érti(k)-e a problémát (teendőt) = kontroll kérdés; elemzés
  - matematikai formába öntés = modellezés
  - a feltételrendszer és az állítás(ok) elkülönítése = „Ne használd föl a bizonyítandót!”
  - gyűjtőmunka = analógia keresés = hasonló problémák, szóba jöhető definíciók, tételek; példák keresése; nála egyszerűbb, analóg feladat megoldása
  - a részproblémák megkeresése, lényegkiemelés = hogyan áll össze az egész?
  - Mit akarunk? Mi a célunk? Min múlik a megoldhatóság? = megfogalmaztatása, HEURISZTIKA
  - a probléma átfogalmazása
  - a probléma visszavezetése már megoldottra
  - a bizonyítási módszer kiválasztása (pl. indirekt, teljes indukció stb.)
  - más (több) megoldás, lehetőség keresése
  - minden adat felhasználásra került?
  - az adatok vagy feltételek vagy a körülmények változtatásai mennyiben módosítják a problémát illetve a megoldást
  - általánosítás
  - a lépések, a kapott eredmény értékelése, ellenőrzés, a rossz megoldás elemzése
  - negáció
  - a megfordíthatóság
  - az igazság és hamisság megragadása
  - az ellenpélda mint bizonyító erő; mikor?
  - „szándékos” félrevezetés = Hol a hiba?
  - vitahelyzet teremtése = érv, ellenérv
  - inspiratív ábrák
  - „MIÉRT?”
- b) Próbáljon visszaemlékezni a gyűjtött példái alapján, hogyan tett különbséget a tanár a diákok fejlesztése, segítése terén felkészültségük alapján!
- c) A többször megszólaló, többször „szituációba került” gyerekeknél érez-e előrelépést?
- d) Elég hálózatos-e az osztály gondolkodási térképe? Mennyire képesek egymásra figyelni, a másik igazát át- és belátni?

**Záró gondolatok**

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

Az óra légköre, a dicséret-elmarasztalás hogyan függ össze a gondolkodásfejlesztés eredményességével illetve eredménytelenségével?

- A matematika órai gondolkodásra nevelésnek van-e transzferhatása a más tantárgyakra illetve a mindennapi élet problémáiban való eligazodásra?