

A reflektív gondolkodás fejlesztése

GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőknak.

A SOROZAT KÖTETEI

M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás

Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban

Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése

Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése

M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata

Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja

Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai

Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása

Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése

Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából

Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémia tudományban

Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése

Inántsy-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés

Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén

Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szocio-kulturálisan hátrányos tehetségesek

Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban

Szivák Judit

A REFLEKTÍV GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010

Készült a „Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat Kialakítása” (TÁMOP 3.4.4-A/08/1-2009-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A szakmai tartalomért a szerző felelős.

© Szivák Judit, 2010

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Géniusz Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

Tartalom

Bevezető	7
A reflektív gondolkodás fogalma	8
A reflektív gondolkodás kutatása	9
A kutatások legjelentősebb megállapításai	12
A reflexió szerepe a szakértővé válásban	14
A reflexió szintjei	18
A reflexió típusai	21
Új módszerek a kutatásban	21
Eszközök a reflektív gondolkodás fejlesztésére	23
Reflektív modellálás	24
Közös kísérletezés	24
Esetmegbeszélés	25
Vita	27
Hangosan gondolkodás	29
Portfólió	30
Reflektív napló – páros napló	33
Reflektív szövegelemzés	33
Metaforatechnika	34
Fogalmi térkép – Rendezett fa	35
Irodalom	36

BEVEZETŐ

A tanárképzés jelenlegi rendszerében igen kevés értékelő jelzést kapnak a hallgatók önmagukról, pedagógiai képességeik alakulásáról. A képzés ilyen értelmű egyoldalúsága, a gyakorlótanítások aszimmetrikus szerephelyezetei, az önértékelő helyzetek és technikák hiánya sokkal inkább a kialakult viselkedés védelmét, esetleg a bizonytalanság növekedését idézik elő a pályakezdés során, mint a saját személyünkre, tevékenységünkre való tudatos odafigyelést, elemzést és fejlesztést. A pályán lévő pedagógusok esetében csak részben más a helyzet. A tanítási tapasztalatok egyben visszajelzések sokasága kollégáktól, diákoktól, szülőktől, az iskolavezetéstől. Tapasztalt tanárok esetében tehát nem a visszajelző helyzetek hiányáról beszélhetünk. Ez alapján azt is gondolhatjuk, hogy merőben más a helyzet a kezdő pedagógusokhoz képest. A bizonytalanságot felváltja a rutin és a tudatosság, de mindez nem jelenti azt, hogy az elemző-értékelő helyzetekre egyformán érzékenyek a tapasztalt pedagógusok, hogy azokat reflexió tárgyává tesszik és hogy reflexiójukat elfogadott szakmai szempontok mentén végzik.

Mivel lehetetlen a pedagógusokat minden lehetséges helyzetnek, problémának kitenni a képzés-továbbképzés során, valamint az összes lehetséges kontextus megtapasztalása évtizedekbe telik (ha egyáltalán lehetséges...), ezért nézőpontokat, eszközöket, végső soron jó kérdéseket kellene rendelkezésükre bocsátani az új szituációk megoldására. Olyan eszközöket, melyek segítik őket a problémák felismerésében, elemzésében, a megoldási módok kiválasztásában és alkalmazásában, ezáltal aktív, segítő részeseivé válnak saját személyes és az egész nevelő közösség szakmai fejlődésének.

Az egyik legfontosabb ilyen eszköz a pedagógus munkájában a reflektív gondolkodás és gyakorlat kifejlesztése, melynek eredménye nem csupán egy korszerűbb pedagógiai gyakorlat kimunkálása és bevezetése, de intézményi szinten a megújulásra képes tanulószervezet kialakulása.

A REFLEKTÍV GONDOLKODÁS FOGALMA

A reflektív gondolkodás és gyakorlat egységes és kizárólagos meghatározása, leírása mind a mai napig várat magára.

A reflektív gondolkodás és gyakorlat előzetes tapasztalatokon, a tanár értékeinek, előfeltevéseinek repertoárján és speciális szakmai képességek rendszerén alapul.

A speciális szakmai képességek közül bizonyítottan fejleszthető a reflektivitás egyik legfontosabb összetevője, az elemző képesség, melynek lényeges elemei:

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

A szakirodalom több típusát írja le, elsősorban a reflektív gondolkodás célját szem előtt tartva:

- A reflektivitás az irányítás eszköze, segítségével a tanárok olyan módszereket utánoznak, melyeket valamilyen külső tekintély jónak tart (lásd: pszichológiát, pedagógiát oktatók, kutatók, publikációk, elméletek).
- A reflektivitás célja az informálódás, vagyis tudatos választás a kipróbáltan eredményes tanítási elméletek, módszerek között egy adott helyzetre.
- A reflektivitás, mint a gondolkodás formálója, a tapasztalatok szervezése és újjászervezése egy adott szituáció értelmezése kapcsán.

„A reflektív szemlélet igyekszik magába ötvözni a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket” (Falus 1998, p. 113).

A továbbiakban a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.

A reflektivitásnak alapvetően két irányát különböztethetjük meg: a tanárnak a tanulók, a tanulócsoporthat történéseire, illetve a saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló elemzéseket. A pedagógiai tevékenység és gondolkodás során számtalan helyzetben alkalmazzák a pedagógusok:

- A reflexió eszközével élnek a tanárok, amikor saját maguk között megbeszélve, kollegiális keretek között el tudják dönteni, hogy a problémás eseteknek milyen megoldása a legcélravezetőbb.
- A reflektálás során a tanárok tudatosan választanak különböző tanítási elméletek között, olyan módszereket alkalmaznak, melyek tapasztalati úton eredményesnek bizonyultak.
- A reflektív gondolkodás segítségével új szituációmegélési és -megoldási technikákat fejleszthetnek ki, így a tanítást, mint egészet, és annak komplex környezetét új megvilágításba helyezhetik, hatékonyabban irányíthatják.
- A reflektáló az önelemző gyakorlat során a tapasztalatokat tudatosan analizálja, esetenként újjászervezi jelentésüket. Egy szituáció megértése gyakran metaforikus, – „olyan, mint...” vagy éppen ellenkezőleg: „nem olyan, mint...” típusú folyamatban zajlik, amelyben az egyén újraértelmezi, újjáépíti meglévő tapasztalatait, annak érdekében, hogy az az adott szituáció megoldásában segítségére legyen.

A reflektív gondolkodás kutatása

A reflektivitás gondolatköre már Dewey-nál megjelenik, aki a reflexiót (észrevételt) gondolkodási formának tekinti, mely a konkrét tapasztalat, helyzet kétségéből születik és problémamegoldáshoz vezet. A reflektív gondolkodás során – állítja Dewey – a lehetséges cselekvések alternatívákká szerveződnek, s így a „zavaros” szituáció világos helyzetűvé változhat (Dewey 1951).

Schön (1987) a reflektálást egyfajta kísérletként jellemzi, amelyben a reflexió szerepe nem más, mint hogy lehetővé tegye a párbeszédet a reflektáló és a problémás szituáció között. Hangsúlyozza a problémahelyzet és a probléma minőségének fontosságát, azt állítva, hogy az igazi reflektivitást csak az a problémahelyzet hívja elő, mely érzelmileg hat az egyénre. A kognitív lélektan előfutáraként is értelmezhető az a megállapítása, hogy a „szakértőt” az különbözteti meg a laikustól, ahogyan elméleti és praktikus tudását felhasználva *keretbe* foglalja a

problémát kognitív struktúrák, sémák segítségével. A reflexiót olyan gondolkodásmódként definiálja, mely magában foglalja azt a képességünket, hogy ésszerűen válasszunk és választásunkért felelősséget vállaljunk.

A reflektív gondolkodás fázisai Schön koncepciójában:

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

Griffiths és Tann (1992) továbbfejlesztve Schön rendszerét, a reflektív gondolkodás időbeli dimenzióit különíti el:

A reflexió fajtái

Gyors reflexió	Azonnali és automatikus reflexió a cselekvés során	A tanár válaszol a tanuló kérdéseire
Javítás	Átgondolt reflexió a tevékenység során	A tanár rövid gondolkodás után, figyelembe véve a tanulók reakcióit, cselekszik
Áttekintés	Kötetlen reflexió a tevékenységről	A tanár gondolkodik, vagy beszél egy osztály, vagy egy tanuló fejlődéséről, problémáiról
Kutatás	Szisztematikus reflexió a tevékenységről	A pedagógiai elmélet fényében átfogalmazza saját elméletét
Elméletalkotás és kutatás	Hosszú távú reflexió a tevékenységről tudományos elméletek felhasználásával	

(Falus 1998, p.112)

Az 1980-as években az Egyesült Államokban szinte tudományos mozgalommá vált a reflektív gondolkodás, a reflektív gyakorlat és a reflektív tanárképzés lehetőségeinek kutatása.

Sinnika Ojanen (1995) finn kutató szerint a tanárképzés előtt álló legfontosabb kihívás, hogyan tanítsák meg a hallgatókat arra, hogy saját munkájukra reflektáljanak, majd később tanárként, hogyan segítse őket a szakmai fejlődés folyamatában. Egyes tanárképző programok már a végzős hallgatókat is bevonják az egyénileg kidolgozott tanterv fejlesztésébe, elemzésébe.

A Calderhead-féle program (1994) a reflektív tanítás részeként említi a tanároknak biztosított lehetőségeket: hogyan elemezzék, értékeljék saját tevékenységüket, miközben megismerik, felvállalják és kidolgozzák saját nevelési-oktatási elméletüket. Úgy véli, a tanárképzés hatékonysága elsősorban azokban a folyamatokban jelenik meg, ahogyan a hallgatók látják a tanárrá válást, illetve önmagukat mint tanulókat és autonóm szakembereket.

Ebből következik, hogy azoknak a tanároknak a működése hatékonyabb, akik tudatosan reflektálnak, mert tudják, mit és miért csinálnak, és mi lesz tetteik következménye. „Ez utóbbi hiányában az egyén a véletlen és a babona rabszolgája lesz” (Ojanen 1995, p. 8).

Calderhead felveti a reflektív gondolkodásra tanítás problematikáját is. Ezt egyrészt abban látja, hogy a reflexió sok dologra irányulhat, melyek más és más oktatási helyzetben eltérően működhetnek. Például a tanár személyére, nézeteire, diákokra, az oktatási célok megvalósítására vonatkoztatva. A szerző szerint a másik probléma abban rejlik, hogy a reflektív gondolkodásnak többnyire kognitív oldalát ragadják meg a modellek, a metakognitív oldalról közelítő modellek száma kevés. Ez azért is fontos, mivel a valóságban a tanult reflektív gondolkodási stratégiák nem működnek, mert a jelöltek egyrészt saját világképük alapján értelmezik magukat a reflexiókat is, másrészt az óra „megtartásával” vannak inkább elfoglalva, semmint a magukra figyeléssel. A fentiek miatt sok esetben nem értik, vagy *nem úgy* értik vezetőtanáruk elemzését sem. Nézőpontjuk alapvetően diákperspektíva marad, nem elsősorban hallgatói szerepük miatt, hanem mert saját iskolás tapasztalataikat tartják érvényesnek.

Calderhead a reflektív tanítást tartja alkalmasnak a „híd” szerepére az elmélet és gyakorlat közötti szakadék áthidalására is. A tanítás tanulása eltér a többi tanulási módtól, éppen a reflexió nélkülözhetetlensége miatt. Mivel a gyakorló tanárjelölt nem csak a gyerekektől, de vezetőtanárától is visszajelzéseket kap, meg kell tanulnia azt, hogyan hasznosítsa tapasztalatait, a visszajelzéseket és saját elveit további munkája során. Meg kell vizsgálnia, milyen viszonyban áll saját tudása az elsajátítandókkal. Meg kell tanulnia nézeteit megismerni és más nézettekkel összeegyeztetni. Mindehhez pedig a tanárképzésnek is segítséget kell nyújtania a reflektív gondolkodás fejlesztésével. Bár a tanárképzés jelenlegi rendszereibe igen nehéz integrálni a reflektív gondolkodás fejlesztését, a szerző hitet tesz a tanulhatóságáról.

Különböző kutatások során több, újszerű értelmezéssel egészült ki a reflektivitás meghatározása. Előtérbe került a reflexió kollegiális természete, hiszen leggyakrabban a kollégák közötti megbeszélések adnak lehetőséget a reflektív gondolkodásra, más reflexiók, új viszonyítási pontok megismerésére. Ezzel összefüggésben sokan olyan *eszközként* definiálták a reflektivitást, mely lehetőség (néha kényszert) ad az új gondolkodási, szituációmegítélési technikák kifej-

lesztésére, a rutintól való elrugaszkodásra. Bizonyítottá vált, hogy a komplex reflektáló gondolkodási minták megjelenését elősegítik a beszélgetések dialógusai.

E felismerések nyomán megkezdődött a reflektív tanárképzés kimunkálása, melyben alapvető szerepet kapott a reflektív beszélgetés, a probléma szisztematikus lebontásának és megoldásának módszere tréningek formájában és mentori kapcsolatokban egyaránt.

„Énlátásunk többé-kevésbé mindig torzító, mindig illúziókkal terhelt. De magában a pedagógiai szerepben mindig benne rejlenek az önismeret-javítás lehetőségei. Igaz ugyan, hogy az amúgy is nagyon hozzávetőlegesen megítélhető pedagógiai sikerek és kudarcok sok mindentől függenek, és hasonló a helyzet az egyes tanárok elfogadottságával, kedveltségével kapcsolatban is, de a mutatók sokasága mégis lépten, nyomon tükröt tart a nevelők elé. Az önmegismerés és önértékelés »illúzióredukciója« legbiztosabban úgy vihető végbe, hogy belenézünk a tükörbe, és elfogadjuk, hogy magunkat látjuk benne. Nem tagadható az önismereti tréningek és más célból szervezett eljárások jelentősége, de a pedagógus mégiscsak a maga legtermészetesebb közegében fejlesztheti legjobban önismeretét” (Zrinszky 1994).

Miután felismerték és empirikus kutatások sorával bizonyították a reflektív gondolkodás szerepét a tanárrá válás folyamatában, ez irányban is megindultak a kezdő és tapasztalt tanárokat összehasonlító vizsgálatok.

A kutatások legjelentősebb megállapításai

A reflektív gondolkodás már a képzés során szűrőként funkcionál, mivel a hallgatók saját, előzetes elképzelései és tapasztalatai határozzák meg, hogy mit fognak el, mit tartanak fontosnak és mit vallanak majd magukénak a képzés alatt tanultakból. A tanárképzésben ezért figyelembe kell venni az előzetes tapasztalatokat, és azok elemzéséből, értékeléséből kiindulva kell fejleszteni az elméleti tudást éppúgy, mint a tanítási stratégiák alkalmazását. A pedagógusjelöltek, a kezdő pedagógusok pedagógiai előfeltevéseiről (hitek és meggyőződések rendszere, az angolban: beliefs) keveset tudunk, de azt biztosan, hogy a képzés ismeretanyaga nem alakítja, befolyásolja azokat. Elsősorban a saját iskolás tapasztalatok élnek tovább olyan mély és szilárd meggyőződésrendszerekben, melyeknek csupán a felszínét – minden szerves kapcsolat nélkül – érintik a képzés tartalmi.

Ezért is oly gyakori az a jelenség, hogy a pontosan megtanult és megfogalmazott pedagógiai elveket a gyakorlatban sokszor egyáltalán nem alkalmazzák a jelöltek. Az elmélet és gyakorlat közt fennálló – oly sokat emlegetett – szakadék közti híd szerepére lehetne alkalmas a reflektív gondolkodás, s az ezt fejlesztő tanárképzés, tanártovábbképzés.

- A tanárképzési diploma megszerzése utáni elképzelések a tanításról, saját pedagógiai célokról, meggyőződésekről nem eléggé definiáltak, tudatosak, általában megalapozatlan „liberalizmus” jellemzi azokat.
- Az első tanítási évet az aggodalom és a bizonytalanságérzés magas szintje jellemzi, melynek alakulásában (a reflektív gondolkodás kialakulásával egyetemben) meghatározó szerepe van az első munkahelynek. Az elhanyagoló, szabadjára engedő munkahelyi környezet, az alacsony támogatottság esetén az elemző gondolkodás fejlődése nem biztosított. Sokan elhagyják a pályát, míg az iskola támogató-segítő, odafigyelő szakmai környezete nem pusztán a reflektív gyakorlat kialakulását könnyítené meg, de a pálya további éveiben is megtartó erejű lenne.
- A kezdő tanár általában ritkábban él az önelemzés gyakorlatával, gyenge a visszacsatolás az értékelés szakaszában a tanításra, tehát a tanulók teljesítményének ellenőrzéséből nem vonnak le következtetéseket a következő oktatási szakasz fejlesztésére vonatkozóan, illetve a következő tervező szakaszt nem befolyásolják érdemben az ellenőrzés-értékelés reflexiói.
- A tapasztalt tanárok problémahelyzetek elemzése során eredményesen használják a tipikus és atipikus kategóriákat, jól ítélik meg a probléma fontos és kevésbé fontos összetevőit, az elemzést általában okkereséssel kezdik. A kezdők a személyüket leginkább érintő részletekkel foglalkoznak csak, ezáltal gyakran elvésznek a lényegtelen problémátünetek értékelésében. Egy-egy pedagógiai történet kapcsán pusztán leírják magát a történetet, valójában magukra és nem a tanulóra reflektálnak. Gyakori az önfelmentő hártás.

Jól szemlélteti a jelenséget egy interjúrészlet, mely egy kezdő irodalomtanár órája után készült: „...sajnos az óra elég unalmas, monoton és lassú volt, de ez amiatt alakult így, mert a gyerekek nem válaszoltak a kérdésekre, passzívak voltak, így kénytelen voltam végig én beszélni...”

- A reflektív gyakorlat az évek során spontán módon is fejlődik, de a képzés, illetve a pályakezdés éve alatt megfelelő technikákkal fejleszthető, tanulható képesség.

A REFLEXIÓ SZEREPE A SZAKÉRTŐVÉ VÁLÁSBAN

A tanárok professzionális tudásának kialakulásában többnyire a gyakorlat szerepét hangsúlyozzuk. Akár tapasztalt, akár kezdő pedagógusokat kérdezzük, hogy mi a szakma tanulásának legfontosabb eleme: egyetértően említik a tapasztalást, a valóságos terepen végzett pedagógiai munkát. Népszerű az a vélekedés is, hogy pedagógusnak születni kell. Ez utóbbi „elmélet” a pedagógus személyiségét tartja meghatározónak a szakmai sikeresség szempontjából. Ritkán értelmezzük ezeket a megállapításokat abból a szempontból, hogy a személyiség formálódása is tanulási folyamatok sokasága, és a tapasztalatok sem önmagukban fejlesztőek, hanem azok feldolgozása, értékelése és mindezek alapján a gyakorlat módosítása során válnak fejlesztő erővé. És korántsem végezetül: hiszünk abban is, hogy amint minden más szakmának, úgy a pedagógushivatásnak is (és ebben a fogalomban már fontos személyiségtényezők is szerepelnek) vannak nélkülözhetetlen elméleti alapjai. Három jellegzetes nézőpont érzékelhető tehát a „jó pedagógus” titkát kutatva. Jó pedagógussá az válhat, aki rendelkezik a pálya és a szerep szempontjából fontos *személyiségvonásokkal* (nyitott, empatikus, rugalmas, toleráns, elfogadó, kreatív...), sok *gyakorlati tapasztalattal* (ezek során alakulnak ki a speciális pedagógiai képességek-készségek: tervezés, kérdezés, előadás, értékelés képessége) és megfelelő *elméleti tudással* (tudás a tanulásról, a tanulóról, a tanításról, a szaktudományról, a tantárgy tanításának szakmódszertani kérdéseiről).

Talán nem haszontalan néhány tisztázó megállapítást megfogalmaznunk a fenti vélekedésekkel kapcsolatban, hogy lássuk, van esély a konszenzusra:

- a pedagógushivatás gyakorlásához kívánatos személyiség, gyakorlati tapasztalatok, képességek és az elméleti tudás kialakulása *egyaránt* spontán szocializációs (pályaszocializációs) és tudatos, szervezett képzési folyamatok, vagyis: **tanulás** eredménye.
- A pedagógiai munkában e három elem nem rangsorolható, kölcsönösen támogatják a tanítás eredményességét, sikerességét.
- A pedagógussá válás folyamatában a fentiek nem egyszerűen összeadódnak, hanem olyan komplex struktúrát képeznek, ahol minden előzetes tanulás eredménye meghatározza a következő változás esélyét, lehetőségeit

és tartalmát, illetve a bekövetkező változás módosítja az eredeti nézeteket, tudásokat, gyakorlatokat.

- E három elem szétválasztásának inkább abban van a jelentősége, hogy a pálya tanulásának, a pályára készülésnek melyik szakaszára jellemzőek (korábbi iskolás tapasztalatok, tanárképzés, tanári munka, tanártovábbképzés).
- A pedagógusszemélyiség, a gyakorlati képességek és az elméleti tudás fejlődése egy olyan, az egyénben végbemenő folyamatos konstrukció eredménye, melynek az egyik leghatékonyabb eszköze a *reflektív gondolkodás*.

A tanári szakmai fejlődés folyamatáról, annak szakaszairól több elméleti modell is ismert. Vizsgáljunk meg három megközelítést azzal a céllal, hogy miként segíti az adott szakaszból való eredményes továbblépést a reflektív gondolkodás.

Fuller (1969), mint az egyik legtöbbet idézett elmélet alkotója, három szakaszra osztotta a tanári fejlődés folyamatát:

1. Énközpontú szakasz. Középpontban a saját szerepértelmezés, megfelelés és elfogadtatás.
2. Tanításközpontú szakasz. Középpontban a tanítással kapcsolatos feladatok, problémák.
3. Tanuló-, tanulásközpontú szakasz. A tanári szerep rutinjainak kialakulását követően a figyelem a tanulóakra és azok tanulási folyamataira, nehézségeire helyeződik.

Mivel az első vagy a harmadik szakaszban lévő pedagógusok figyelme más-más kérdésekre koncentrál, más jellegű problémákat tartanak fontosnak. A tanóra sikeressége vagy kudarcai kapcsán eltérő beszámolókat fogalmaznak meg, önmaguk számára feltett kérdéseik is eltérőek. Mivel az egyes szakaszok természetes részei a fejlődésnek, és hosszukat sem célszerű merev időhatárokhoz kötni, így a reflexió célja, hogy tudatosítsa az adott szakasz jellemző kérdéseit és felhívja a figyelmet azokra a lényeges szempontokra, melyek hiányoznak. Segítséget jelenthet ebben egy kezdő pedagógus számára a következő kérdések megfogalmazása (akár önmaga számára, akár segítő kollégája által):

- Mit tekint sikernek és miért?
- Mit tekint nehézségnek, kudarcnak és miért?
- Milyen történéseket (tényeket) tud felsorolni a siker vagy a kudarc kapcsán?

- Melyek voltak elbeszélésének kulcsszavai?
- Mit gondol, mit tapasztalt önmagáról mint pedagógusról?
- Miként fejlődhetne és miben?
- Mit gondol, mit tapasztalt arról, ahogyan tanít?
- Mit kellene tennie a fejlődés érdekében?
- Mit tud a tanítványairól?
- Miként tanulnak a diákjai?
- Miben segíthetné a tanulási nehézségeket? ...

Dreyfus (1981) empirikus kutatásai alapján azt állapította meg, hogy a szakértelem kialakulása elsősorban a reflektív gondolkodás fejlődésében ragadható meg, vagyis abban, ahogyan a pedagógusok a helyzeteket értelmezik és ez alapján releváns döntéseket hoznak. Ily módon öt szakaszt különített el a reflektív gondolkodás lépései alapján.

A tanári szakértelem kialakulásának Dreyfus-féle szakaszai (Dreyfus 1981; idézi Elliott 1991, p. 132; in Kimmel 2006, p. 49)

Fejlődési stádium	A helyzet összetevőinek felismerése	A helyzet lényeges vonásainak felismerése	Az egész helyzet elemzése	A döntéshozatal
Az újonc	Szituációfüggetlen	Nem jellemző	Analitikus	Racionális
A „haladó” kezdő	Szituációhoz kötött	Nem jellemző	Analitikus	Racionális
Kompetens	Szituációhoz kötött	Van	Analitikus	Racionális
Jártas	Szituációhoz kötött	Van	Holisztikus	Racionális
Szakértő	Szituációhoz kötött	Van	Holisztikus	Intuitív

A fenti modell középpontjában tehát a reflektivitás szintjének fejlettsége áll, így értelemszerűen közvetlenül az elemző gondolkodás szempontjaira irányulhatnak a kérdések, melyek minden esetben egy adott kontextusra, helyzetre, esetre vonatkoznak:

- Foglalja össze, írja le az esetet–helyzetet!
- Mennyire jellemző, tipikus az adott helyzet? Mennyiben hasonlít az eddigi tapasztalataihoz?
- Mennyiben egyedi az eset, melyek a legfontosabb jellemzői?
- Milyen szempontok mentén elemezné a helyzetet? Miért ezek a legfontosabb szempontok?

- Miként oldotta meg a helyzetet? Miért döntött így?
- Mit tanult az esetből?
- Legközelebb, hasonló helyzetben mit tenne másként?

Harmadik megközelítésként Maynard és Furlong (1995) pályafejlődési szakaszait ismertetjük, mivel jól szemlélteti a tanári szerepben való megerősödés folyamatát, a diákszerepből való eljutást a tudatos tanári nézőpont irányába.

1. **Kezdeti idealizmus:** a tanítási gyakorlat előtt és az elején. **Az indokolatlan idealizmus és optimizmus** saját tanulói tapasztalataikra épül, és azt tükrözi, hogy a tanítás – tanulás valós folyamatairól és főleg a valós diákokról semmit sem tudnak. A saját, egyszemélyes tanulói mintájukat általánosítják az összes tanulóra.
2. **A túlélés:** az osztályterem valóságával való megismerkedés szakasza. A hallgatók közül többen is arra panaszkodtak, hogy nem „látanak” a teremben, minden „elmosódik”.
3. **A megkapaszkodás:** ezt a szakaszt én neveztem így el. Ebben a szakaszban a jelöltek kezdik felmérni a helyzetet, képesek felismerni a problémákat, megoldásokat keresnek, rutinokat alakítanak ki.
4. **A működőképes gyakorlat kialakítása:** a jelölt kialakít egy számára működőképes tanári gyakorlatot, amelyet biztonsággal tud alkalmazni, és ahhoz ragaszkodik.
5. **Tovább lépés:** a tanár reflektál, kísérletezik, figyelmét a saját gyakorlatáról a tanulókra és a tanulásra irányítja (in Kimmel 2006, p. 49).

Mivel a modell a tanári szerepben való magabiztosságra vagy éppen bizonytalanságra helyezi a hangsúlyt, segítheti a szereppel kapcsolatos problémák tudatos feldolgozását:

- Miben érzem magam magabiztosnak? Miért?
- Mi okoz bizonytalanságot? Miért?
- Hogyan viselkedem bizonytalan helyzetekben?
- Mi, illetve ki segíthet ezekben a helyzetekben?

A reflexió szintjei

Taggart és Wilson szerint (1998) a reflexió három szintje különíthető el:

1. Technikai szint: a reflexió a tanítás „eszközeire” vonatkozik, elsősorban a tartalmak, segédanyagok kiválasztását, optimalitását elemzi.
„Mit tanítok holnap? Melyik feladatot oldjuk meg az órán?”
2. Kontextusra irányuló szint: a reflexió a tanult elmélet és a gyakorlati tapasztalatok összevetésére, tisztázására összpontosít, kialakítja a tanár saját gyakorlati tudását.
„Hogyan tudnám jobban lekötni a tanulók figyelmét?”
3. Dialektikus szint: a reflexió túlmutat a tanítási gyakorlat aktuális problémáin, helyzetein és azokat szélesebb társadalmi, etikai kontextusba helyezi.
„Mit jelent számomra az esélyegyenlőség? Helyes-e buktatni?”

Valli (1997, in Kimmel 2006, p. 49) a tanári reflexió szintjei kapcsán megkísérelte együtt kezelni a reflexió tárgyát (mire irányul az elemzés?) és a reflexió minőségét (milyen kontextus jelenik meg az elemzésben?):

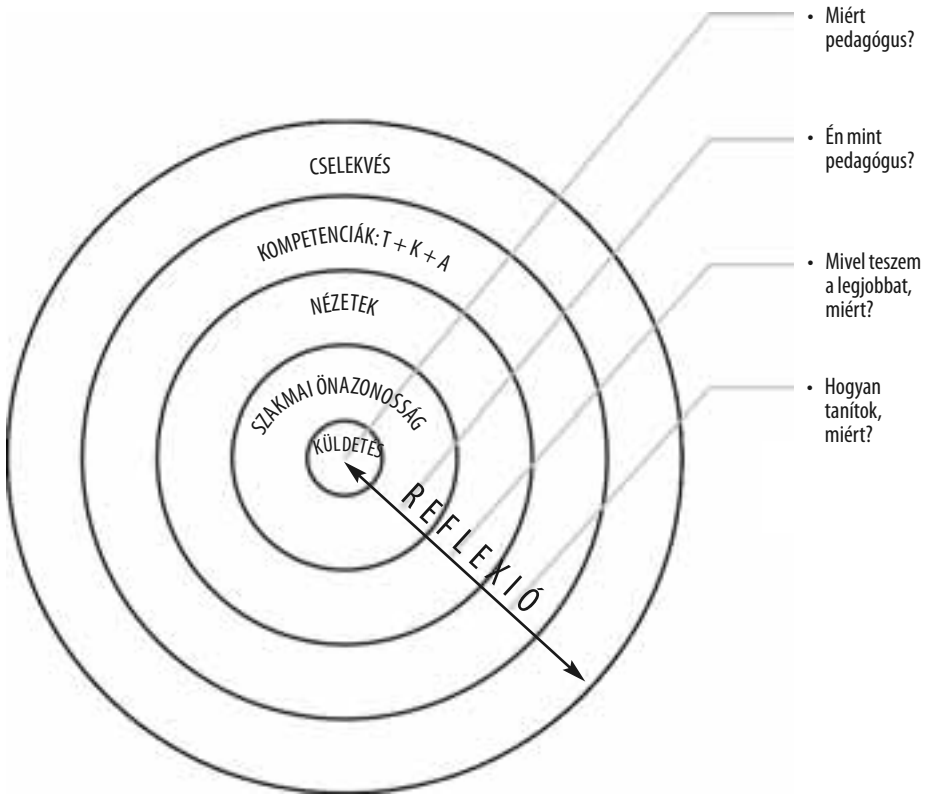
A tanári reflexió szintjei

Típus	A reflexió tartalma (tárgya)	A reflexió minősége (értelmezési keretek)
Technikai reflexió	Általános, az oktatásra és az oktatás szervezésére vonatkozó viselkedések, amelyek kutatási eredményeken alapulnak	A saját produkció (performance) hozzáillesztése a külső előírásokhoz
A cselekvésre irányuló és a cselekvés közbeni reflexió	A saját tanítási gyakorlat	A döntéseket a saját tanítási helyzet alapján hozza meg (kontextus)
Deliberatív reflexió	A tanítással kapcsolatos megfontolások egész sora, például a diákok, a tanterv, tanítási módszerek, óravezetési, tanulásszervezési módszerek	Különböző gyakorlati szempontok és kutatási eredmények mérlegelése
Személyes reflexió	A tanulók személyes fejlődése és saját személyes szakmai fejlődése, valamint a tanulókkal való viszony áll a középpontban	Mások „hangjára” és a „belső hangra” való odafigyelés
Kritikai reflexió	Az oktatás társadalmi, morális, politikai dimenziói	Az iskolázás céljainak etikai kritériumok (szociális igazságosság, esélyegyenlőség) fényében való vizsgálata

Külön figyelmet érdemel a reflexió kontextusa, vagyis az, hogy a mérlegelésben milyen viszonyítási pontok jelennek meg. A reflexió támogatása, segítése egyben azt is jelenti, hogy a tanár a saját „belső hangját” kívül mások „hangját” is meghallja az értékelés-elemzés során, de ehhez szükséges elfogadó légkörű beszélgetési helyzetek megteremtése.

A reflexió szintjeinek egészen más megközelítését adhatja Korthagen (2004) „Hagymamodell”-je, melyben a pedagógusok pszichikus képződményeinek rendszerét vázolja fel.

Az 1. ábrán az egyes szintek elemzését segítő kérdésekkel is illusztráljuk a reflektivitás működését.



1. ábra. Hagymamodell

Korthagen szerint a modellben látható belső körök meghatározzák a következő szintek működését. Tehát a cselekvést meghatározzák a mögöttes kompetenciák, amelyek fejlődését befolyásolják a pedagógusok nézetei... stb.

A modell – számos korábbi elméleti és empirikus kutatásra építve – jelentős előrelépést jelent a pedagógusok viselkedésének, cselekvéseinek megértésében. Ha elfogadjuk, hogy a pszichikus képződmények minden esetben meghatározzák a felettük lévő szint működését, akkor megérthetjük, hogy miért nem hatnak azok a képzésben vagy továbbképzésben elsajátított tartalmak, amelyek ugyan elméleti tudásként megjelennek a pedagógusok gondolkodásában, de abban az értelemben „halott” tudásnak tekinthetők, hogy mivel a tanár nem „hisz” ezekben, ellentétben állnak saját pedagógiai meggyőződésével, saját pedagógiai gyakorlatával, nem ezek szerint fog cselekedni. „Az államvizsgán minden jelölt nagyon korszerű pedagógiát képvisel.” Később ehhez képest nagyon eltérő gyakorlatokat tapasztalunk. Ennek oka nem csupán az, hogy nem látja igazolni a gyakorlata által a tanultakat, hanem sok esetben az is, hogy nem is próbálja ki a korszerűnek tekintett eljárásokat, hiszen: „engem sem így tanítottak, mégis rendes ember lett belőlem.” Hiába vizsgázik valaki szépen a kooperatív munkaformák elméletéből, ez nem jelenti azt, hogy valójában meggyőződése is az együttműködő tanulás hasznossága. Mindebből pedig az következik, hogy csupán az elméleti tudás gyarapítása nem hozza létre a praxis változását. Ahogyan azt is el kell fogadnunk, hogy elméleti tudás nélkül (tudás a tanulásról, a tanulóról, a tantárgyról, a tantárgypedagógiáról) sem működik eredményes gyakorlat. A pedagógusok pedagógiai kultúrájának fejlesztéséhez, a módszerek váltásához elengedhetetlen, hogy a nézeteiket figyelembe vegyük. A kompetenciák fejlesztése csak a nézetek tudatosítása által valósítható meg, egy olyan folyamatban, amelyben a tanár tudatosan feltárja saját meggyőződéseit, meghallgatja mások nézeteit és kipróbálja, vagyis hiteles gyakorlati tapasztalatokat szerez új tanítási felfogásokról, gyakorlatokról. Amelyek sikerességét azután ismét elemzés tárgyává teszi... Amiről most beszélünk, az a reflektív gondolkodás egyik legfontosabb célja.

„Korthagen szerint a reflektív párbeszéd során a mentor feladata a „hagymamodel” szintjein beljebb vagy kijebb lépkedni annak megfelelően, hogy a tanárjelölt fejlődésének optimális elősegítése mit kíván meg tőle. A belső és a külső körök közötti kölcsönhatás ezt követeli meg. Lehet, hogy a belső körökben elért változás segít a külső, például technikai szinten bekövetkezett elakadás felszámolásában, de az is lehet, hogy a külső körökön kell a jelöltnek valamilyen technikai problémáját orvosolni ahhoz, hogy megerősödjön a tanári önbizalma és így az énképe is” (Kimmel 2006, p. 54).

A reflexió típusai

A reflexió típusait két egyszerű dimenzió mentén határozhatjuk meg. Az egyik felosztás arra vonatkozik, hogy a reflexió csupán egyedül végzett „önelemzés”, avagy társakkal, kollégákkal, mentorral segített dialógus. Egy másik megközelítésben pedig a reflexió formáját vizsgálhatjuk, ez alapján megkülönböztetjük a szóban, illetve az írásban végzett elemzést.

A reflektív helyzet szereplői:	<ul style="list-style-type: none"> • a pedagógus egyedül • párbeszéd a mentorral, kollégával • párbeszéd a tanulókkal, szülőkkal • szakmai megbeszélés, vita közösségben
A reflektálás formája:	<ul style="list-style-type: none"> • szóban • írásban

A reflektivitás fejlődése szempontjából jelentősége van annak, hogy minél több helyzetben, minél több szereplővel kerüljön sor elemzésekre–önértékelésekre. A befogadó, odafigyelő szakmai közösségek tudatosan (a kezdőket mentor által is segítve) teremtenek alkalmakat a szakmai párbeszédre, melyek óhatatlanul reflektív gondolkodási folyamatokat indítanak, és ez nem csak a kezdő pedagógusok számára fontos!

Új módszerek a kutatásban

A reflektív gondolkodás sajátos jellege új megközelítést kívánt, így a kutatásokban kidolgozásra került a pedagógiai gondolkodás megismerésére alkalmas új módszeregyüttes.

A korábbi, főként reprezentatív mintákkal dolgozó kutatások helyét átvették a pár fős mintát megismerő, a pedagógiai gondolkodás mélyebb elemzését biztosító módszertani eljárások.

Ma már szinte minden kutató osztja azt a meggyőződést, miszerint a tanítási folyamatok leírásának tekintettel kell lennie a tanárok szándékaira, céljaira, döntéseire, illetve ezek összefüggéseire.

Kifejlesztésre került tehát a kutatási módszerek egy speciális csoportja, „új generációja”, mely arról igyekszik adatokat szerezni, hogy a tanítás közben milyen kognitív folyamatok zajlanak, amikor a tanárok döntéseket hoznak, illetve problémákat oldanak meg.

Az eljárások alapvetően két nagy csoportba sorolhatóak.

Egyik részük a pedagógusok gondolkodását, elsősorban pedagógiai tevékenységükre vonatkozó **reflektív gondolkodását** vizsgálja. Másik csoportjuk a tanárok implicit teóriáit, prekoncepcióit, **előfeltevéseit** célozza feltárni.

A pedagógusok gondolkodását vizsgáló módszerek

A reflektív gondolkodás kutatásának módszerei	A hitek–előfeltevések feltárásának módszerei
Hangosan gondolkodás (Thinking aloud)	Fogalmi térkép – Rendezett fa (Concept map – Ordered tree)
Támogatott felidézés (Stimulated recall)	Szereprepertoár-rács (Repertory grid)
Narratív módszerek	Metaforakutatás

A fent említett módszerek egymással szoros összefüggésben lévő gondolkodási struktúrákat igyekeznek feltárni, hiszen az előfeltevések meghatározzák a reflektív gondolkodás szempontrendszerét. Ugyanakkor a tapasztalatok újrászervezése, értelmezése az önelemzés segítségével új konstrukciókat hozhat létre a nézetrendszerben. A kutatások jelentős része éppen ezért egyszerre alkalmazza a két módszercsoport technikáit.

ESZKÖZÖK A REFLEKTÍV GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSÉRE

A reflektív gondolkodás támogatását, fejlesztését szolgáló eszközök felosztása többféle módon történhet. A csoportosítást Kimmel (2006) nyomán végezzük és az egyes módszerek rövid leírását adjuk azzal a céllal, hogy kipróbálásra biztassuk a kollégákat akár saját, önelemző tevékenységük, akár mentoráltjuk vagy tanítványaik reflektív gondolkodásának fejlesztése érdekében.

A reflexió fejlesztését, támogatását szolgáló dialogikus formák:

1. Reflektív modellálás.
2. Közös kísérletezés.
3. „Tükörszoba” (Schön 1987): visszacsatolási formák:

- esetmegbeszélés,
- fejlesztő csoport,
- kritikus barát – mentor,
- vita,
- értékelés, önértékelés, csoport általi értékelés,
- támogatott felidézés,
- hangosan gondolkodás,
- szerepjáték.

A reflexió fejlesztését, támogatását szolgáló írásos formák:

1. Portfólió.
2. Reflektív írásbeli feladatok:
 - reflektív napló,
 - reflektív szövegelemzés,
 - fogalmi térkép,
 - más írásos feladatok,
 - önértékelés,
 - személyes fejlődés terv készítése,
 - reflexiók írása,
 - narratíva írása,

- metaforatechnikák,
 - Kelly-féle szereprepertoár-rács.
3. Kutatási projektek:
- esettanulmányok,
 - akciókutatás.

Reflektív modellálás

A reflektív modellálás során a segítő pedagógus (mentor, kolléga...) megmutatja, „modellálja” a mintául kínált viselkedéseket, megoldásokat és megosztja azokkal kapcsolatos reflexióit is. A cél nem az utánzás, hanem az, hogy a bemutatás megfigyelésével tapasztalatokat gyűjtsön a támogatott személy (tanuló, kezdő pedagógus...) a gyakorlatról és annak reflektív elemzéséről.

Ross (1990, 105–106; idézi Kimmel 2006, p. 67) leírása alapján a modellálás során:

- a) az oktató nyilvánosan bemutatja, hogyan jutott döntésre egy-egy problémás helyzetben,
- b) az oktató demonstrálja a hallgatóknak, hogy a tudás időnként bizonytalan (ezzel próbálja elérni, hogy a jelöltek ne fogadjanak el gondolkodás nélkül kész recepteket),
- c) az oktató megengedi a hallgatóknak, hogy megkérdőjelezzék tudását és döntéshozatalát, hogy alkalmuk nyíljon a reflexióra,
- d) az oktató bemutatja mindazokat a technikákat, amelyek a reflektív szakember munkájában előfordulnak.

A hagyományos hospitáláshoz képest a módszer lényege a megfigyelt pedagógus döntéseinek elemzésében, megismerésében rejlik.

Közös kísérletezés

A közös kísérletezés lényege, hogy tanár és tanítvány (segített kolléga) együtt dolgoznak egy feladat megoldásán. A tanítvány kezdeményezi a megoldáshoz a javaslatokat, ötleteket és ő fogalmazza meg az elérendő célt is. A javasolt módszert közösen próbálják ki és közös megbeszélés során reflektálnak az eredményekre, a megvalósítás sikerességére. A segítő további megvalósítási lehetőségeket ajánl, mutat be, és ezek kipróbálását is közösen értékeli. Mivel nem csak a tervezés és az elemzés zajlik közösen, hanem maga a kísérletezés (kipróbálás) is, így a feldolgozás nézőpontjai, szempontjai is gazdagodnak. Fontos, hogy a közös

kísérletezés során egyenrangú partnerként gondolkodnak együtt a résztvevők, a támogató inkább alternatívákat ajánl, eltérő megoldások keresésére biztat és reflektív partnere az elemzéseknek.

Esetmegbeszélés

Az esetmegbeszélés célja: Az eset ismertetője számára problémát jelentő helyzet, történet (eset) párban vagy „teamben” való megbeszélése, illetve, hogy a pár, team segítséget adjon az esethozó személyes érzelmeinek a megértéséhez, az adott probléma kreatív megoldásához.

Az esetmegbeszélést célszerű rendszeresen tartani, ahol a közvetlen kollégák (team) közösen beszélnek meg az esetvezetéssel kapcsolatos problémáikat. A pedagógus és segítő kollégája (mentora) közötti kapcsolat, a személyes problémák, az érzelmi-indulati tényezők megbeszélése nagyon fontos, mivel a segítő „kiadhatja” magából a felgyülemlett indulatokat, illetve a „több szem többet lát” elv alapján ugyanazon problémát más-más szemszögből megközelítve láthatja át az esetet. A probléma megoldásához új ötletekkel gazdagodhat. Az esetmegbeszélés során ismertetjük az esetet, majd a pár, team tisztázó kérdéseivel új alternatívákat adhat a továbblépésre. Az esetmegbeszélés folyamán rendszeresen értékelni kell a problémamegoldó folyamatot, megbeszélni a sikeresség/sikertelenség okait, a nehézségeket, kudarccokat, eredményeket.

Az esetmegbeszélés során szükséges a pár, team folyamatos értékelő visszajelzése, amelynek lényege nem a problémát megoldó fél, hanem a megoldások, illetve a megoldásokhoz vezető út, illetve a következmények értékelése.

Az esetmegbeszélés lépései:

- I. Az eset ismertetése, definiálása.
- II. Az esethozó viszonyulásai.
 1. Érzelmi–indulati viszonyulásai.
 2. Kompetencia.

Milyen szinten, a problémák mely rétegében lehet kompetens a beavatkozás? Ettől milyen változás remélhető? A változás iránya, mélysége, jellege, összetettsége. A változáshoz való viszonyulások.
- III. Az eset elemzése (okok, a résztvevők nézőpontjai, kontextusok...).
- IV. Megoldások elemzése.
 1. Választott megoldás, alternatívák.
 2. A megoldások következményeinek mérlegelése.
 3. Támogatók.

Milyen más segítők és/vagy szakemberek bevonása látszik szükségesnek? Ettől milyen hatás, változás remélhető?

4. Akadályok.

Milyen akadályokra kell előre számítani?

5. A szociális munka szerepe a változásban.

A fennálló helyzet több szempontú elemzése, diagnosztizálása. A változás szükségességének indoklása. Stratégiai célok kijelölése. Javaslatok elfogadtatása minden érintettel, módosítások beépítése a javaslatba. Róluk, értük döntenek – nem helyettük.

V. Értékelés: a megbeszélés reflektív elemzése.

Az esetelemzést követheti Monitoring:

- Az elmúlt időszak rövid összefoglalása.
- Az elmúlt időszakra kitűzött megvalósítási terv.
- A meg nem valósított tervek, kudarcok és annak okai.
- Nehézségek, következtetések, új kérdések.
- Személyes érzések az elért eredményekkel, célokkal kapcsolatban.
- Új akcióterv kidolgozása. (Mi történik, miért történik, mikor és kiket érint, a javaslatok beszerzése, elemzése, kidolgozása, a megvalósítás feladatainak kidolgozása.)

Az esetmegbeszélések során a segítő szakemberek számára világossá válhat és segítségül szolgálhat a továbbiakban:

- Ha nincsenek nehézségei az esetvitel során, az esetmegbeszélés folyamán megerősítést nyerhet munkájával kapcsolatban, ellenőrizheti tevékenységét a visszajelzésekből.
- Ha nehézségei vannak, segítséget kaphat a munkafolyamat különböző fázisaiban, hogy problémáinak megoldása érdekében a legmegfelelőbb segítséget tudja nyújtani.
- A munkatársak által hozott problémák, nehézségek révén tapasztalatokat gyűjthetnek egymás „esetanyagából”. Jól használható technikákat, tudástanyagot halmozhatnak ezáltal fel, különös tekintettel a fiatal, pályakezdő szakemberekre.

Vita

„A vita dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagyfokú önállóságot élveznek, a pedagógus a háttérből irányítja a vita menetét” (Falus 2003, p. 272).

A vita során a résztvevők egymás közti kommunikációja kerül előtérbe, a vitázó felek között nincs különbség a hatalmi pozíció tekintetében. Ez nem jelenti azt, hogy egyenrangúak minden más tekintetben, hiszen a meggyőző kommunikációt különböző szinteken birtokolják.

Bár a vitára is a dialógus jellemző, a vita és a megbeszélés közötti jelentős különbség, hogy a vitában az interakció során vélemények, érvek hangzanak el, így a válaszok nem a helyes–helytelen mentén rendeződnek. Fontos előnye a vitának, hogy differenciáltan kezeli a problémákat, alternatív álláspontokat mutat be a jelenségek értelmezésére. A vita visszacsatolási technikaként értelmezhető, hiszen az érvek megfogalmazása kapcsán felszínre kerülhetnek a pedagógiai nézetek, melyekre mások, más nézőpontból reagálnak majd. A résztvevők véleményének megismerésével, megfontolásával pedig saját pedagógiai meggyőződéseink, véleményünk kerül reflektív helyzetbe.

Támogatott felidézés

A módszer alkalmazásának lépései:

1. A tanítási óráról, foglalkozásról videofelvétel készül.
2. Röviddel az óra befejezése után a videofelvételt a megfigyelő és a tevékenységet végző együtt visszanezi.
3. A felvétel bármelyik pillanatban, bármelyik fél kérésére megállítható.
4. Az egyes mozzanatokhoz a felvétel szereplője értékelő megjegyzéseket, magyarázatokat fűz.
5. Az elhangzottakat, a felvételhez kapcsolódó interjú teljes szövegét magnetofonon rögzítik.
6. A rögzített anyagot legépelik, s azt több szempontból elemzik (példákat lásd később).

Az 5., 6. pontot többnyire csak kutatások esetében alkalmazzák.

A támogatott felidézés alkalmazása az oktatásban:

A következőkben néhány példán keresztül azt mutatjuk be, hogy az oktatás különböző szintjein, területein mire, hogyan lehetne használni a támogatott felidézést.

1. A pedagógiai tevékenység mögött húzódó gondolkodási folyamatok megismerése és fejlesztése (ezáltal a tevékenység fejlesztése) óvodai foglalkozások, tanórák rögzítése és feldolgozása által. A videós rögzítés után a feldolgozás történhet egyedül, segítő párral és csoportban egyaránt. Minden feldolgozási forma esetén érdemes átgondolni:

- a nyugodt helyszínt és körülményeket, megfelelő időt a megbeszélésre,
- felkészült megbeszélésvezetőt (lehetőleg nem az intézményvezető személyében),
- a megbeszélést vezető szempontokat (a gyerekek viselkedése, a tanár–diák interakciók, a módszerek alkalmazása, eszközhasználat, a tanári kérdések...),
- a megbeszélés segítő, támogató légkörét,
- a tapasztalatok, javaslatok megfogalmazását.

A módszert alkalmazhatjuk kezdő pedagógusok, óvodapedagógusok, illetve hallgatók munkájának elemzésére, fejlesztésére. Ebben az esetben fontos a tapasztalt, segítő kolléga jelenléte, de más kezdő kollégák (hallgatótársak) számára is hasznos a részvétel.

Az egymástól tanulást, a tapasztalatok elemző átadását is támogathatja szakmai bemutató foglalkozások, tanórák rögzítése és csoportos feldolgozása akár munkaközösségi keretben, melyet az ismertetett lépéseken keresztül vezethet akár a munkaközösség vezetője, tapasztalt tagja, vagy maga a bemutató pedagógus is.

Mindkét esetben fontos, hogy ne általános szempontok mentén történjen a foglalkozás elemzése, hanem a felvétel módszeres megtekintése haladjon a fontos részletek megállítással, kommentálásával, a döntések indoklásával és alternatívák megfogalmazásával.

2. A tanulók önismeretének és társas hatékonyságának fejlesztésében is komoly lehetőségeket rejt a módszer. Számptalan természetes, spontán vagy tervezett közösségi helyzet, drámapedagógiai epizód, illetve szerepjáték rögzíthető videóra, melyet közös visszajátzás és megbeszélés követ. A csoportos feldolgozás során megállíthatja a felvételt a csoport bármely tagja, illetve a megfigyelő pedagógus is. A megbeszélésen a résztvevők megfogalmazhatják viselkedésüket meghatározó gondolataikat, érzéseiket, megokolhatják az alkalmazott viselkedési stratégiájukat. Az elfogadó, egymásra odafigyelő légkörű beszélgetés nagymértékben segítheti nem csak a pedagógus megismerő tevékeny-

ségét, de a tanulók egymás iránti toleranciájának, empátiájának, reális én képének fejlesztését, érzelmeik feltárását, kommunikálását, nem utolsósorban hatékonyabb, elfogadóbb viselkedési formák, minták beépülését. A módszert leginkább középiskolás korosztálynak javasoljuk osztályfőnöki órák, önismereti foglalkozások keretében. A módszer alkalmazása szakirodalmi tájékozódást, alapos tervezőmunkát és gyakorlatot kíván a pedagógusoktól. Valójában az elemzést közösen tapasztalhatják ki, tanulhatják meg a vállalkozó kollégák, elsőként „saját magukon” kipróbálva.

Hangosan gondolkodás

A módszer alkalmazásának lépései:

1. Egy feladat megvalósításának (tanítási óra, projektterv, feladatmegoldás) tervezése vagy értékelése.
2. Hangos beszámoló, páros beszélgetés a tervezés/értékelés döntéseiről.
3. Esetleg a tervezés/értékelés folyamatábrájának elkészítése és kommentálása.
4. Az elhangzott szöveg rögzítése.
5. A feldolgozás során a szövegek tartalomelemzése (lásd később).

A hangosan gondolkodás általában párban zajlik. A tanuló, a tanárjelölt, illetve a pedagógus választhat magának segítő társat a beszélgetéshez. Tanulók esetében a párokat kijelölheti a pedagógus is. Alkalmazható a módszer úgy is, hogy a hangosan gondolkodó az egész csoport (szakmai közösség) előtt számol be döntéseinek sorozatáról, logikájáról.

Példa az alkalmazásra a közoktatásban:

(matematikaóra, 8. osztály)

1. A pedagógus kijelöli a szöveges példát a példatárból.
2. Felírja a táblára a feladatokat:
 - Húzzuk alá pirossal: mi a kérdés.
 - Húzzuk alá kékkel: melyek az információk.
 - Készítsük el a megoldás tervét lépésenként!
3. Egy-egy tanuló a táblánál hangosan beszámol saját, illetve a másiktól eltérő megoldási tervéről, indokolva azt. A megbeszélés folyhat tanuló párokban is.
4. A csoport a pedagógus vezetésével elemzi a megoldási terveket.

Portfólió

„A portfólió a tanuló munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulónak részt kell vennie a tartalom összeállításában; a gyűjteményeknek tartalmaznia kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontokat és a tanulók önreflexióit (Northwest Evaluation Association 1990; idézi Falus–Kimmel 2003, p. 12). Tehát *a portfólió* nem egyszerűen egy mappa, hanem *a diák munkáját, teljesítményét, eredményét és haladását igazoló és reflektáló személyes dokumentum*, amelynek fontos célja a tanulói aktivitás, elkötelezettség, felelősségvállalás megteremtése.

Portfóliót készíthet pedagógus is továbbképzés keretében, mentori kapcsolat eszközeként vagy egyszerűen csak valamely fejlesztő folyamat reflektálására, dokumentálására.

Portfólió céljára használhatunk egy üres dossziét, kapcsos mappát vagy akár egy gyűjtődobozt is. A lényeg, hogy követhető legyen a behelyezett dokumentumok sorrendisége, és áttekinthető formában tudja tárolni a bekerült dokumentumokat. Tanulók esetében fontos a személyes kötődést, saját munkát szimbolizáló egyéni arculat, díszítés, formavilág kialakításának támogatása.

A dokumentumok, a produktumok köre sokféle lehet. Egyrészt *sokféle helyről származhatnak*, tehát nem csupán a hivatalos, formális képzés, oktatás során az iskolában és a munka világában keletkezhetnek. Másrészt sok más személytől is származhatnak, tartalmazhatják mások értékeléseit, megjegyzéseit a portfóliókészítő munkájáról.

A dokumentumok *sokféle formában jelenhetnek* meg, lehet az egy szöveg, egy kitöltött feladatlap, egy tanuló által készített ábra, táblázat, fénykép, poszter, előadás, filmfelvétel, tárgy stb. Fontos azonban minden esetben arra is gondolni, hogy a bizonyítékok halmaza még nem tudatosan rendezett, az egyéni fejlődést bizonyító dokumentumgyűjtemény. Ahhoz, hogy a különböző formában megjelenő produktumok ilyen dokumentumokká válhassanak, mindenképpen sort kell keríteni a hozzájuk kötődő elemző, értelmező reflexióra is.

A portfólió bevezetésének néhány fontos lépése

1. *Annak meghatározása, hogy milyen célból kívánja használni a pedagógus a portfóliót*

Az első lépés annak meghatározása, hogy mi a célja portfólió készítésének. A cél sokféle lehet: a tanulási fejlődés dokumentálása, kitűzött tanulási célok elérésének támogatása, az év során elkészített legjobb munkák összegyűjtése, egy pro-

jekt nyomon követése, innováció tapasztalatai stb. Ettől függően változik az is, hogy milyen típusú portfólió bevezetésére vállalkozik a tanuló/kolléga (munka-portfólió, fejlődési portfólió, értékelési portfólió).

2. A portfóliókészítés megismertetése a kollégával/diákokkal és szüleikkel

E lépés megtételekor a pedagógusnak a portfólió lényegét kell megértetnie tanítványaival és lehetőség szerint a szüleivel/a mentornak a kollégával. Ez kulcsfontosságú elem. A korábbi, hagyományos, inkább a minősítést preferáló osztályzás helyett megjelenő fejlődési portfólió megismertetése nem könnyű és nem egyszeri feladat. Mindenki számára – valószínűleg – egész éven át tartó tanulási folyamatot jelent majd a portfólió megismerése, készítése, kezelése, használata.

3. A portfólió tartalmának meghatározása

Mind a tanítási–tanulási, mind az értékelési folyamat esetén lényeges, hogy minden érintett fél pontosan tisztában legyen a célokkal és azok megvalósításához vezető tevékenységekkel, feladatokkal. Így ebben az esetben is fontos, hogy a tanuló/pedagógus értse és tudja a portfólió célját, felhasználási területét, a cél eléréséhez szükséges dokumentumok körét. Ez praktikusán azt jelenti, hogy tisztázni kell a következőket:

- milyen dokumentumokkal tudják a diákok/pedagógusok igazolni, hogy elérték a célt (fogalmazás, feladatmegoldások, esszé, film, képsorozat, bemutatató forgatókönyve, produktumokról készült fényképek, egyéni tanulási terv, különböző visszajelzések, reflexiók stb.),
- a diákok mely döntésekbe szólhatnak majd bele (a portfólió formája, tartalma, feladattípusok kiválasztása, értékelési kritériumok összeállítása stb.),
- milyen gyakori lesz a visszajelzés (minden feladat után, munkafázisonként, egyéb),
- melyek lesznek a reflexió formái (szóbeli, írásos, egyéni, csoportos).

4. Anyaggyűjtés és válogatás

A tanulást elősegítő portfólió készítésekor minden olyan anyagot érdemes gyűjteni, mely az adott folyamat során keletkezett. Ezeket a tanulási szakasz végén rendezni, válogatni kell. A fejlődést elősegítő portfóliók esetén azokat a dokumentumokat szükséges kiválogatni, melyek a tanulók legfontosabb tanulási tapasztalatait tükrözik, melyből láthatóak a diák/ pedagógus fejlődésének legfontosabb állomásai. Ebben a reflexiót irányító, az önértékelést elősegítő kér-

désszorok használata segíti a diákokat/pedagógust, de *a válogatás nem a pedagógus/segítő-mentor feladata*. A portfóliókészítés egyik sarkalatos pontja, hogy a diákoknak/pedagógusoknak mennyire sikerül a saját mappájukba olyan dokumentumokat gyűjtögetniük és válogatniuk, melyek valóban a kitűzött cél elérését igazolják.

5. *A tanulóval/pedagógussal folytatott közös megbeszélés*

A pedagógiában alkalmazott portfólió lényegi eleme a rendszeres visszajelzés, reflexió, önreflexió. A munkák gyűjtögetése, lefűzése önmagában nem elegendő. Az az irányított és tudatosan tervezett párbeszéd a lényeg, amelyet a pedagógus/segítő-mentor a portfólióba kerülő munkákról folytat a diákjaival/pedagógussal, hogy világosabbá váljon saját tanulási folyamatuk. A munkák gyűjtése csak felkínálja a beszélgetés, a tanulási folyamatról való közös gondolkodás lehetőségét, de a legtöbbet a hatékony visszajelzés, a reflexió segít ebben.

6. *A legfontosabb információk, megjegyzések feljegyzése*

A tanulási folyamatról való beszélgetés nagymértékben alakítja a diák/pedagógus saját magáról, tanulásáról, tudásáról, további feladatairól alkotott képét. Gyakran megfélekedünk azonban e beszélgetések, a kölcsönös reflexiók, a kitűzött új célok írásos megfogalmazásáról. Pedig a párbeszéd konklúziójának rövid összefoglalása tudatosító hatású és segíti a későbbi visszaemlékezést, értelmezést.

7. *A tanulási folyamat értékelése*

Egy tanulási szakasz lezárása előtt (különösen értékelő portfólió esetében) ösztönözzük a diákokat/pedagógust munkáik rendezésére, szerkesztésére, áttekinthető formába öntésére. Ehhez szükség van egy olyan kritériumrendszerre, amely részletes, melyet minden érintett fél ismer és alkalmaz. Portfólióértékelésben részt vehet a tanuló/pedagógus maga, a társai, a tanár/segítő-mentor, esetleg több tanár és a szülők is. E rendezés és összegzés segítséget adhat az életpálya tervezésében is.

Forrás: A leírás Lénárd Sándor: A tanulói portfólió a Dobbantó programban (2010. FSZK, Dobbantó program) c. írásának szövegszerű átvételét egészíti ki a pedagógusportfólióval. Továbbá lásd Falus–Kimmel 2003; Lénárd–Rapos 2009.

Reflektív napló – páros napló

A narratív módszerek a tanárok saját tapasztalatairól szóló történeteket tanulmányozzák. Elsősorban élettörténetek, naplók elemzése által kívánják feltárni a tanári vélekedéseket, a pedagógusok tapasztalatainak szervezettségét, pedagógiai kultúrájukat. A reflexió számára elsősorban nem maguk a történetek, hanem azok kiválasztása, megformálása és újraértelmezése jelent elemzési szempontokat. A módszer mellett érvelők nem csak azt állítják, hogy a narratív reflexió tudatosságot fejleszt ki a múlt eseményeit és azoknak a jelenre gyakorolt hatását illetően, hanem lehetővé teszi, hogy túllépjék a múltat és olyan szakmai meggyőződést, nézőpontot vállaljanak fel, mely mentes a tanításra vonatkozó korábbi képzetek örökségétől.

A reflektív napló készülhet egyénileg és páros napló formájában. Lényege, hogy a történet a napló lapjainak bal oldalán íródik, míg a jobb oldal üresen marad a reflexiók számára. A történet leírását követően a napló vezetője reflexiókat ír a jobb oldalon, saját szövegéhez kapcsolva azokat. Ezt az elemző munkát párban is végezhetjük. A pedagógus segítő párja-mentora (támogató kollégája) meghatározott időnként megkapja a naplót és a leírt szöveghez (a lap jobb oldalán) kérdéseket fogalmaz meg. Fontos, hogy csak kérdések írására kerüljön sor, és semmilyen minősítést ne tartalmazzon a reflexió, hiszen a cél elsősorban nem kész megoldások, javaslatok megfogalmazása, hanem a naplót író elemző gondolkodásának támogatása, fejlesztése. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a napló segítőtársa egy külső szem, amely egy másik nézőpontból tisztázza a történetet és további, az új szempontokkal kiegészített önelemzésre sarkall.

Reflektív napló írására szövetkezhetnek kollégák, kezdő tanárok, pedagógusok és mentoraik, tanárok és tanítványaik. A siker titka egyrészt az elfogadó, ítéletmentes és bizalmi kapcsolat, másrészt a kérdezés minősége.

Reflektív szövegelemzés

A reflektív szövegelemzés célja, hogy egy szöveg tanulmányozását a szöveghez fűződő elemző gondolatok rögzítésével végezzük el. A technika hasonlít a reflektív napló írásához. A szöveg (szakirodalmi szemelvény, munkaanyag, vitaindító írás...) a lap bal oldalán helyezkedik el, és a feldolgozás során a jobb oldalra kerülnek az elemző-értelmező megjegyzések. Ezek a reflexiók műfajilag lehetnek kérdések, érvek, ellenérvek, példák, következtetések. A reflektív szövegfeldolgozás végezhető egyénileg, párban, de akár csoportban is. Az alkalmazás során lehet teljesen szabadon hagyni a reflexió típusát (kérdés, érvelés...) vagy előre meghatározni azt (csak kérdezni lehet...).

Metaforatechnika

A tanárok implicit teóriáinak, nézeteinek feltárása kapcsán az egyik legújabb módszeregyüttes a metaforatechnika, mely azon alapul, hogy mivel a hitek, meggyőződések és ismeretek rendszere a legkevésbé verbalizálható és tudatosítható tartalmak, így egy hasonlatra épülő képpalkotással lehetne azokat megjeleníteni, feltárni.

Többféle metaforatechnika létezik, de közös jellemzőjük, hogy a reflektív gondolkodást nem csupán a metafora létrehozása fejleszti, hanem a létrehozás, illetve az elkészült kép elemzése, összehasonlítása mások képeivel.

Néhány alkalmazási lehetőség:

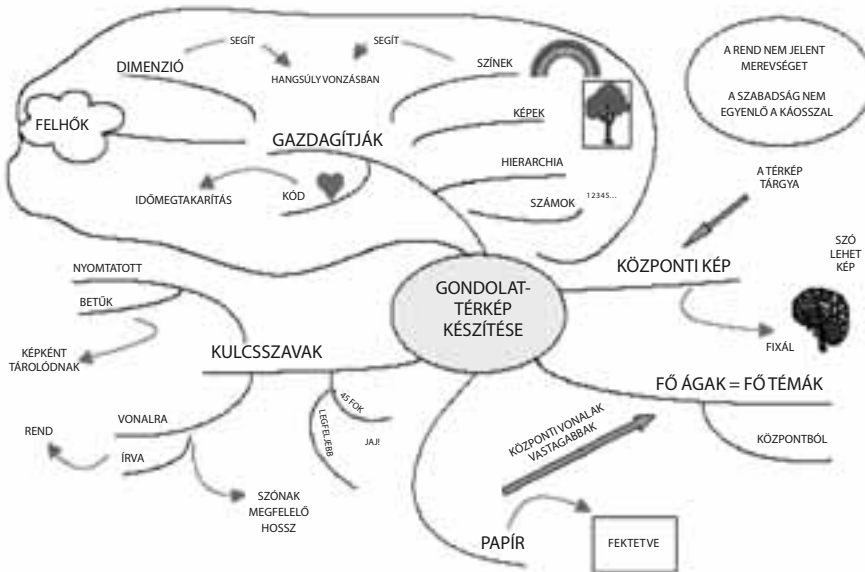
- Olyan, mint...: Fogalmak, érzések képi hasonlat formájában történő megfogalmazása. „A nevelés olyan, mint: a kertészkedés. Mert...”
- Metamorfózis: Fogalmak, érzések hasonlítása egy megadott kontextusban.
 - Ha a tanulás állat lenne...
 - Ha a tanulás szín lenne...
 - Ha a tanulás növény lenne...
 - Ha a tanulás jármű lenne...
- Képpalkotás: rajz, montázs, festmény... készítése egy megadott fogalomról. Pl.: „rajzold le azt a képet, amely először eszedbe jut a tanulásról!”
- Képválasztás: bármilyen technikával készült kép (fotó, karikatúra, rajz...) kiválasztása és azonosítása egy fogalommal, érzéssel. Pl.: „melyik kép fejezi ki számodra legjobban a nevelés fogalmát? Melyik kép szimbolizálja leginkább a Te iskoládat?”

A metaforatechnikáról összefoglaló írást készített Vámos Ágnes (2003).

Fogalmi térkép – Rendezett fa

A módszer alkalmazásának lépései:

1. Arra kéri a fogalmi térkép készítőjét (tanulót, tanárjelöltet, pedagógust), hogy egy központi témához – szerintük – kapcsolódó összes lehetséges fogalmat egy grafikus vázlaton („fán, térképen”) ábrázolják.
2. Az ábrán az alá- és fölérendeltség, a rész és egész viszonyokat is megjelenítik. A strukturálatlan térképezés során a készítőik maguk nevezik meg mindazokat a fogalmakat, melyeket a téma szempontjából fontosnak vélnék, így nem csak a fogalmak kapcsolatait, de a fogalom tartalmát is ők bontják ki.
3. A kommentárokat rögzítik magnófelvételen vagy jegyzőkönyvben a kutatást, fejlesztést irányítók.
4. Az ábrák elemzése során sor kerül egyes pedagógiai fogalmak összetettségének, strukturájának, tartalmának vizsgálatára. Több kitöltő esetén az eltérések, hasonlóságok feltárása további elemzési lehetőségeket kínál.



Forrás: Gyarmathy 2001.

2. ábra. A gondlattérkép készítésének törvényei

IRODALOM

- Calderhead, J. (1994): Images of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1, 1–8.
- Dewey, J. (1951): *Experience and Education*. MacMillan, New York.
- Falus I. (szerk.) (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus I. (szerk.) (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus I.–Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fuller, F. (1969): Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.
- Griffiths, M.–Tann, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 3, 129–141.
- Gyarmathy Éva (2001): Gondolatok térképe. *Tanítani*, 2001, 108–115.
- Kimmel Magdolna (2006): *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. Doktori Disszertáció, Budapest.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1, 77–98.
- Lénárd S. (2010): A tanulói portfólió a Dobbantó programban (2010. FSZK, Dobbantó program.)
- Lénárd S.–Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Maynard, T.–Furlong, J. (1995): Learning to teach and models of mentoring. In Kerry, T., Shekton M. A. (eds): *Issues in Mentoring*. London, New York in association with The Open University, 10–24.
- Ojanen, S. (1995): *The development of reflective Teacher Training in Finland*. ATEE Congress, Lahti, Finland.
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Taggart, G. L.–Wilson, A. P. (1998): *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 44 Action Strategies*. Corwin Press, Sage Publication Co.
- Valli, L. (1997): Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 67–88.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zrinszky L. (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.

