

*Orgoványi-Gajdos Judit*

# **PEDAGÓGIAI HELYZETEK MEGOLDÁSÁT SEGÍTŐ MÓDSZEREK ÉS TECHNIKÁK**

Tanulási-tanítási program



**Eger, 2020**

*Orgoványi-Gajdos Judit*

**Pedagógiai helyzetek megoldását segítő  
módszerek és technikák**

Tanulási-tanítási program



*Orgoványi-Gajdos Judit*

# **Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák**

Tanulási-tanítási program



Eger, 2020

*Szakmai lektor:*

Dr. Taskó Tünde Anna

*Nyelvi lektor:*

Havasiné dr. Kovács Helga

ISBN 978-963-496-164-2 (Print)

ISBN 978-963-496-166-6 (Online)

A kiadásért felelős  
az Eszterházy Károly Egyetem rektora  
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában  
Kiadóvezető: Nagy Andor  
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes  
Nyomdai előkészítés: Molnár Gergely  
Borítóterv: Orgoványi-Gajdos Judit

Megjelent: 2020-ban

Készítette: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdája

Felelős vezető: Kérészy László

## Tartalomjegyzék

Bevezetés .....	7
A tanulási-tanítási program elméleti háttere .....	9
A pedagógusok szakmai életútja .....	9
A szakmai életút szakaszai .....	9
A pedagógusok kihívásai.....	10
A pedagógusi problémamegoldó gondolkodás és döntéshozás jellegzetes vonásai.....	11
A pedagógusok gyakorlati tudása.....	11
A pedagógusok döntéshozása .....	12
Kezdő és szakértő pedagógusok problémamegoldása.....	13
A pedagógiai helyzetek észlelését és megoldását befolyásoló tényezők.....	15
A pedagógusok reflektív gyakorlata .....	17
A tanulási-tanítási program pedagógiai koncepciója .....	19
A problémamegoldó folyamat modellezése .....	19
A tanulási-tanítási program műfaja .....	23
Eset alapú tanulás .....	23
Esettanulmányok .....	24
A tanulási-tanítási program szerkezete.....	27
A tanulási-tanítási egységek részletes leírása .....	31
Bevezető szakasz.....	32
1. modul: Szakmai életút .....	32
2. modul: Szakmai képességeim.....	37
3. modul: Feladat, probléma, kihívás .....	42
Törzsszakasz .....	49
4. modul: A problémamegoldás folyamata.....	49
5. modul: A probléma meghatározását segítő technikák .....	57
6. modul: Információgyűjtés (tények, érzések, feltételezések) .....	64
7. modul: Információgyűjtés (ok és okozat).....	69

8. modul: Megoldási lehetőségek .....	77
9. modul: Döntéshozás, megvalósítás, reflexió .....	86
Befejező szakasz .....	95
10. modul: Komplex esetelemzés.....	95
11. modul: A folyamatos pedagógusi szakmai fejlődés lehetőségei .....	101
12. modul: Technikák és módszerek (összefoglalás).....	106
Zárszó.....	109
Mellékletek .....	111
A tanulási-tanítási folyamat egyes szakaszainál alkalmazható általános módszerek és technikák gyűjteménye.....	111
Csoportalakításhoz használható módszerek .....	120
Fénymásolható sablonok.....	121
Felhasznált irodalom.....	137
Ábra- és táblázatjegyzék.....	149

## Bevezető

*A könyv célja, hogy különböző gondolkodást segítő modellekkel és technikákkal támogassa a (leendő és gyakorló) pedagógusokat a munkájuk során felmerülő kihívásokra adott pozitív válaszok megtalálásában, saját megoldási stratégiák kialakításában.*

Pályakezdő tanárok számára minden helyzet új, ezért pedagógiai gyakorlatuk során számos váratlan, idegen szituációval szembesülnek. Mivel ők még nem rendelkeznek a helyzetekre vonatkozó kidolgozott sémákkal, a jelenségek észlelése és elemzése gyakran csak a felszín érinti. Ennek következtében inkább rövid távú döntések jellemzik őket, amelyek kevésbé adekvát megoldások miatt egy problémás helyzet újabb és újabb felbukkanását eredményezhetik. Ez a folyamat egészen addig tart, míg a megoldásokkal való kísérletezgetés és a problémamegoldó folyamatban való fokozatos fejlődés hatására a kezdő tanár elindul a szakértővé válás útján. A könyvben bemutatott technikák segítségével a helyzetekről való tudatos és célzott gondolkodással ez a „kísérletezési” fázis lerövidíthető. Ugyanakkor gyakorló pedagógusok is szembesülhetnek olyan helyzetekkel, ahol a rutin vagy a készen kapott ötletek nem nyújtanak segítséget a problémásnak észlelt jelenség feloldásához, mivel a folyamatos gazdasági–társadalmi–technikai változások hatására újabb és újabb típusú kihívásokkal találkozhatnak. A megoldási folyamatot az is megnehezítheti, hogy a pedagógiai helyzetek a felszínen sokszor hasonlóknak tűnnek, ám részletesebben elemezve azokat, kiderül, hogy valójában minden helyzet egyedi, eltérő környezeti és egyéni aspektusokkal rendelkezik. Két hasonlóknak látszó jelenségnek más okai és tényezői lehetnek, amelyek így más-más megközelítést és eltérő megoldásokat igényelhetnek.

Mindezekből következik, hogy a pedagógusoknak szükségük van olyan gondolkodást támogató technikákra, amelyeket bármilyen új pedagógiai helyzetben fel tudnak használni, mivel a probléma azonosításától a megoldás megtalálásáig segítséget nyújtanak a szituáció átgondolozáshoz. A könyvben bemutatásra kerülő curriculum műfaja tanulási-tanítási program, tartalma 12 modulból álló tréninganyag. A tréninganyag egy komplex kutatás keretében került kidolgozásra, mely során bebizonyosodott, hogy az ismertetett technikák és módszerek a pedagógusi pálya minden szakaszában jól alkalmazhatók (Orgoványi-Gajdos 2018, 2019a).

A könyv elsődleges célcsoportját a pedagógusképzésben és továbbképzésben dolgozó oktatók és mentortanárok képezik, mivel a tréninganyag ideálisan alkalmazható csoportos vagy egyéni folyamatok vezetéséhez. *Ugyanakkor a módszerek önállóan és önmagukban is felhasználhatók, ezért a könyvet minden pedagógus haszonnal forgathatja, amikor egy nehezebb pedagógiai helyzetről kell gondolkodni. A könyvben*

továbbá számos olyan technika és módszer is bemutatásra kerül, amely bármely tanulási-tanítási folyamat (tanóra, foglalkozás) ráhangolódási, jelentésteremtési vagy reflektív részénél kreatívan használható az aktuális tananyagra adaptálva. Ehhez nyújt segítséget a technikák részletes leírását tartalmazó gyűjteményes anyag, amely a könyv végén található.

***A könyvet szeretettel ajánlom bármely korosztállyal foglalkozó pedagóguskollégámnak, illetve oktatóként, képzőként, mentorként dolgozó szakembereknek!***

## A tanulási-tanítási program elméleti háttere

A konkrét technikák és módszerek ismertetése előtt fontosnak tartom a programhoz kapcsolódó szaktudományos ismereteket is röviden bemutatni. Mivel a problémahelyzetek típusai, azok érzékelése és a rájuk adott válaszméchanizmusok jellemzői összefüggnek a pedagógusok szakmai életútjához kapcsolódó jellemzőkkel, ezért a fejezet első nagyobb gondolatköre ezt a témát járja körül. A fejezet második egysége a (kezdő és szakértő) pedagógusok problémamegoldó gondolkodására, reflektív gyakorlatára vonatkozó sajátosságokról szól.

### A pedagógusok szakmai életútja

#### *A szakmai életút szakaszai*

A pedagógusi szakmai életút szakaszainak feltárása több aspektusból is történhet, ezért az ilyen jellegű vizsgálatok a karrierkutatásokból, a szakmai identifikációval és pályaszocializációval foglalkozó vagy az adott professzióhoz tartozó kompetenciák kialakulásával, fejlődésével foglalkozó kutatásokból merítenek. A pálya szakaszainak száma és képzeletbeli íve attól függően változik az egyes modellekben, hogy az előbb említett szempontok közül melyikre fókuszált az adott kutatás. A pályamodellek vizsgálatakor ezért négy típust különböztethetünk meg: vízszintes pályavonalat kirajzoló, felfelé ívelő, haranggörbe alakú és hullámzó pályamodellek (Orgoványi-Gajdos 2019b).

A *vízszintes pályavonalat kirajzoló modellek* a szakmai előrehaladás szakaszait a tanulási folyamat fő színterei mentén határozza meg, ezért olyan átfogó kategóriákat tartalmaznak, amelyek hasonlóak a különböző szakmához kapcsolódó életpályák kategóriáihoz (vö. Nagy 2004, Falus 2004, European Commission 2010). Ilyen például Bolam (1990) modellje, aki pályaszocializációs szempontból öt nagyobb fázist különített el: 1. előkészületi fázis, 2. kinevezés, 3. beilleszkedés, 4. aktív szakasz (többször is megjelenő, átmeneti kategóriák: újrafoglalkoztatás, előléptetések), 5. nyugdíjba vonulás.

A *felfelé ívelő pályamodellek* a pedagógusszakmához szükséges ismeretek, képességek típusait vizsgálják, és a kialakulásukhoz, fejlődésükhöz szükséges időtartam függvényében próbálják meg a jellemző szakaszokat meghatározni. Dreyfus & Dreyfus (1980) a pedagógiai helyzetekre vonatkozó kognitív tevékenységek (észlelés, elemzés, döntéshozás) tanítási tapasztalathoz kapcsolódó jellegzetességeit vizsgálta. Berliner (1988) a pszichológia tudományterületét érintő kezdő-szakértő (tanár)kutatások eredményeit is figyelembe véve továbbfejlesztette a korábbi elképzeléseket. A Berliner-féle modell öt fő szakaszra bontja a pedagógusi pályát: újonc, középhasaladó, jártas, mestertanár, szakértő. Ez a modell számos nemzetközi és hazai pedagógusi pályamodell alapját képezi.

A *haranggörbe alakú pedagógus pályamodelleknél* a kognitív területek mellett a vizsgálatok során jelentős szerepet játszott az, hogy az affektív tényezők hogyan hat(hat)nak, hogyan befolyásol(hat)ják a pálya alakulását. Ezeknek a modelleknek jellemzően van egy pár szakaszból álló felfelé ívelő része, majd a pálya egy bizonyos ponton megtörik, és a további szakaszok a pálya elhagyásához vezető utat képezik: 1. képzési szakasz, 2. kezdő szakasz, 3. aktív fejlődési szakasz, 4. elbizonytalanodás, 5. stagnálás, 6. professziótól való eltávolodás, 7. kilépő szakasz (Bruke et al. 1987). Az ilyen modellek a tanári kiegészítés és pályaelhagyás vizsgálatával foglalkozó kutatásokkal is szoros kapcsolatot mutatnak.

A *hullámzó pályamodellek* arra hívják fel a figyelmet, hogy minden pályaszakasz lehetőségeket, de ebből fakadóan kihívásokat is hordoz magában, ezért a modell a kihívásokkal való megküzdés folyamatos láncolatoként is felfogható (Huberman 1989, Day et al. 2006). (1. táblázat)

<b>1. szakasz:</b> <i>Elköteleződés, stabilizáció</i> (kb. 0–3. év)
<b>2. szakasz:</b> <i>Szakmai identitás és pedagógiai hatékonyság összhangjának megteremtése</i> (kb. 4–7. év)
<b>3. szakasz:</b> <i>Szakmai szerepek gazdagodása, új feladatoknak való megfelelés</i> (kb. 8–15. év): A kihívást az új szakmai szerepeknek, feladatoknak való megfeleléshez kapcsolódó belső feszültség kezelése jelentheti, amely vagy a motiváció csökkenéséhez, vagy a szakmai fejlődésre vonatkozó új lehetőségek kereséséhez vezet.
<b>4. szakasz:</b> <i>Munka és magánélet egyensúlyának fenntartása</i> (kb. 16–25. év): Ebben a szakaszban a fő kérdés, hogy a pedagógusnak sikerül-e túljutni a szakmai krízisen és szárnyalni, vagy a kiegészítés, illetve más szakmai utak keresése marad. A nehézséget a szakmai motiváció és hatékonyság fenntartása, valamint ezeknek a magánélettel való összehangolása okozza.
<b>5. szakasz:</b> <i>Szakmai motiváció fenntartása</i> (kb. 25–35. év): A fő kihívást a szakmai motiváció fenntartása jelentheti, különös tekintettel a megváltozott oktatáspolitikai, társadalmi, gazdasági és technikai környezet iskolára és iskolarendszerre gyakorolt hatásai vonatkozásában.
<b>6. szakasz:</b> <i>Szakmai életút lezárása, számvetés</i> (kb. 35. évtől): Ez a szakasz a számvetés ideje. Ekkor dől el, hogy a pedagógus hogyan tudja értelmezni, értékelni saját szakmai életútját.

1. táblázat *Hullámzó pályamodell (Huberman 1989, Day et al. 2006 alapján)*

### ***A pedagógusok kihívásai***

A korábbi fejezetben láthattuk (vö. 1 táblázat), hogy a pedagógusi életpálya egyes szakaszai már önmagukban is bizonyos kihívásokat rejtenek, rejthetnek. A szakmai életút szakaszainak kihívásán túl beszélhetünk ún. rendszerszintű pedagógusi kihívásokról is. Ezen kihívások jellemzői, hogy a pedagógusok széles rétegét érintik, ezért a probléma mögött húzódó okok rendszerszintű anomáliákban is kereshetők. Ugyanakkor ezek a problémák jelentősen befolyásolják, sokszor nagymértékben hátráltatják a hatékony nevelési-oktatási folyamatot, ezért a pedagógusoknak muszáj lokális szinten is reagálniuk, megoldást találni rájuk. A hazai és nemzetközi szakirodalom bővelkedik

azon kutatási adatokban, amelyek a tanárok leggyakrabban előforduló pedagógiai kihívásainak jellemzőit tárják fel és elemzik. A leggyakrabban előforduló problémákat jelenleg (hazai és nemzetközi szinten is) a különleges bánásmódot igénylő tanulók kezelése, a differenciálás, az agresszió- és konfliktuskezelés, illetve a diákok motiválása jelenti (vö. Imre 2004, OECD 2005, 2011a, Sági & Varga 2011, Mrázik 2012, Ritter 2015, Szemerszki 2015, Fehérvári 2016, Vámos 2016). Kiemelten jelentkezők (egyebek mellett) ezek a nehézségek a pálya kezdeti szakaszán, amely során a pedagógusoknak kialakított sémák és rutin nélkül kell megküzdniük ezen kihívásokkal (Huberman 1994, Szivák 1999, Nagy 2004, Feiman-Nemser 2001, Melnick & Meister 2008, OECD 2011v).

Mrázik (2010) a pedagógusok problémát elemezve három kategóriát (pedagógus-szakmai, társadalmi, egzisztenciális) különböztet meg. A pedagógus-szakmai problémák a hagyományos tanórai keretekhez kapcsolódtak, és főként a fegyelmezés, a tanuló motiválása, a diák késése jelenségek köré csoportosultak. A társadalmi jellegű pedagógus problémákat a tanulók és iskolák közötti különbségek jelentették leginkább. Az egzisztenciális problémák az egyéni és a társas léthelyzettel kapcsolatos jelenségekre vonatkoztak (összevonások, tagozatok megszűnése). A vizsgálat azt is hangsúlyozta, hogy számos, a pedagógusok által problémaként észlelt jelenségek jellemzően több, az imént említett kategóriába is tartoznak, tehát a problémák gyökerei gyakran egybecsúsznak, egybefonódnak, hatást gyakorolva egymásra, és jelentősen nehezítik ezáltal a hatékony megoldás megtalálását.

Mindezekből következik, hogy a pedagógiai problémák gyakran számos zavaró információt tartalmaznak (vö. szemantikailag gazdag probléma), így a kiinduló helyzet és a célállapot sem egyértelmű (vö. rosszul definiált probléma). A pedagógiai problémák ezért nehezen áttekinthető (vö. intranszparens probléma), instabil, egyedi, gyakran értékütközéssel járó komplex jelenségek (Clark & Yinger, 1986, Funke, 1991, Molnár 2006, Kelemen 1967, Ungárné 1978, Lampert 2010).

## **A pedagógusi problémamegoldó gondolkodás és döntéshozás jellegzetes vonásai**

### ***A pedagógusok gyakorlati tudása***

A gyakorlati tudás meglehetősen tág fogalom, ugyanakkor a pedagógusi professzió egyik legmeghatározóbb komponense, ezért számos nemzetközi kutató próbálta neveléstudományi szempontból definiálni. A legátfogóbb értelmezés szerint a pedagógusok gyakorlati tudása olyan gyakorlatorientált („practice-oriented”), területspecifikus („domain-specific”), implicit jellegű, ezért a hagyományos módon nehezen mérhető tudástípust takar, amely szorosan kötődik magához a tanítás aktusához (van Velzen & mtsai. 2012, Eraut 1994, Korthagen 1993, Munby, Russell & Martin 2001). Ennélfog-

va gyakran az elméleti (akadémiai) tudástól szinte függetlenül, a valós tapasztalatokból kialakított rutinok rendszeréből táplálkozik (Golnhofer & Nahalka szerk. 2001), és ilyen módon magába foglalja az adott helyzethez, jelenséghez kapcsolódó nézeteket, meggyőződéseket, értékrendszereket is (Elbaz 1981, Connelly és Clandinin 1988, Zanting et al. 2001, Falus 2003). Egyes nemzetközi kutatók a tanári munka gyakorlati tevékenységéhez mint esetek sorozatához viszonyulnak, ezért eset alapú („case knowledge”) vagy mesterségbeli tudásként („craft knowledge”) is emlegetik ugyanezt, amelyet a pedagógusok a nevelési-oktatási helyzetekre való folytonos reflexiójukkal alakítanak, fejlesztenek (Doyle 1990, Tang 2003, Shulman 1986, Brown & McIntyre 1993, Merseth 1994, Kennedy 2002, Falus, 2003). Mivel az egész pedagógiai folyamat (a tervezéstől az értékelésig) döntési és megoldási folyamatok láncolata, ezért a problémamegoldás a pedagógusok gyakorlati tudásának központi elemét képezi (Shavelson 1973, Calderhead 1989, 1993, Adler 1991, Kirby & Teddlie 1989, Silverman & Welty 1990, Zeichner & Liston 1996, Lampert 2001, Sudkamp et al., 2012).

### ***A pedagógusok döntéshozása***

A tanári döntések a tanulási-tanítási folyamat (tervezés – megvalósítás – értékelés) szakaszai mentén eltérő jegyeket mutatnak. A tervezési és értékelési szakaszhoz kapcsolódó döntések közös jellemzői, hogy előre átgondolt, hosszabb távú, tudatos gondolkodási folyamatokat takarnak. Az interaktív osztálytermi folyamatokra vonatkozó pedagógusi döntések jellemzően gyors reakciókat igénylő, intuitív jellegű, rövid távú, „azonnali” kognitív tevékenységek (Broadbent 1977, Sutcliffe & Whitfield 1979, Corno 1981, Clark & Peterson 1986, Brown & McIntyre, 1993). *(2. táblázat) A tervezési és értékelési szakaszhoz kapcsolódó döntéseknél a rendelkezésre álló idő miatt a döntés meghozatalakor sokféle szempont kerülhet mérlegelésre, illetve a megvalósításig a döntés módosítható. Az interaktív döntésnél a döntés és a megvalósítás szinte azonos időben történik, ezért a mérlegelhető szempontok száma leszűkül, a döntés nem vagy nehezen módosítható (Bárdossy 2011).*

A kutatások rávilágítottak arra is, hogy a tapasztalt tanárok, a saját korábbi órai tapasztalataik és a tanulócsoporthoz sajátosságainak figyelembevételével, komplex módon terveznek. Az adott óra célját hosszú távú nevelési-oktatási célokból vezetik le, és ehhez kapcsolódik egész óratervezési folyamatuk is. Ezzel szemben kezdő társaik a tervezéshez kapcsolódó döntéseknél elsősorban a tantervi előírásokat tartják szem előtt, és a tanulási kontextus átgondolása nélkül főként a tananyagra és az adott tanóra koncentrálnak (Leinhardt & Greeno 1986, Westerman 1991). A döntések átgondoltságát illetően a vizsgálatok azt mutatták, hogy a gyakorlott pedagógusok jobban érzékelik a tervezés–megvalósítás–értékelés szakaszok egymásra hatását, és ez döntéseikben is megnyilvánul. Közülük a 4–10 éves pedagógiai tapasztalattal rendelkező tanárok döntései tűntek a legkoherensebbnek és legeredményesebbek, mivel jól kidolgozott

stratégiákkal, de megfelelő nyitottsággal és innovativitással rendelkeznek. A kevesebb tanítási tapasztalatnál a sémák hiánya, később pedig a rutinok eluralkodása vezethet felszínes és/vagy kevésbé hatékony döntésekhez (Dreyfus és Dreyfus 1980, Falus et al. 1989, Westerman 1991, Golnhofer & Nahalka 2001, Sántha 2007, Orgoványi-Gajdos 2018, 2019a).

Az oktatási programban bemutatásra kerülő technikák a hosszú távú pedagógiai tervezést igénylő helyzetek analizálását, megoldását segítik. A hosszú távú tervezésben való jártasság, az ezzel összefüggő rendszerszemlélet, valamint a helyzetek tudatos és módszeres elemzése ugyanakkor pozitívan befolyásolja a hirtelen döntést igénylő szituációk kezelését is.

	<i>A döntéshozási helyzet és folyamat jellemzői</i>	
	<b>Megvalósítási fázis</b>	<b>Tervezési és értékelési fázis</b>
<i>A döntéshozás ideje (Jackson 1968; Clarc &amp; Peterson 1986)</i>	Tanóra alatt (“interactive”)	A tanórát megelőzően és követően (“preactive”; “postactive”)
<i>Tudatosság szintje (Broadbent 1977)</i>	Intuitív döntés (“out of awareness”)	Tudatos, racionális döntés (“with awareness”)
<i>A döntéshozásra fordított idő (Sutcliffe &amp; Whitfield 1979)</i>	Azonnali, rövid távú (“short-term”)	Hosszú távú, tervezett (“long-term”)
<i>A reflexió típusa (Schön 1983)</i>	Cselekvés alatti reflexió („reflection in action”)	Cselekvésről való reflexió („reflection on action”)
<i>A döntés módja (Brown &amp; McIntyre 1993)</i>	Hirtelen döntés rutin és sémás gondolkodás segítségével	Tervszerű válogatással

2. táblázat: Pedagógusok tervező tevékenysége

### **Kezdő és szakértő pedagógusok problémamegoldása**

A pszichológiai meghatározása szerint probléma akkor alakul ki, amikor egy problémahelyzetben egy adott ingerre az egyén azért nem tud sikeres választ adni, mert nem ismeri a megoldáshoz vezető utat (Lénárd 1964, Voss 1988, Bransford & Stein 1993). Több megfogalmazás a célelérést gátló akadály(okat) hangsúlyozza (Johnson 1972, Jackson 1983, Kahney 1986). „*A probléma úgy írható le, mint egy szándék jelentkezése, azonban e szándék megvalósulása előtt valamilyen akadály áll.*” (Nahalka 1997, 15). A definíciókban közös elemek alapján elmondható, hogy probléma akkor áll fenn, ha a kiinduló helyzet és a kívánt állapot nem azonos, és a célállapot eléréséhez vezető tevékenységsor a problémát észlelő egyén számára ismeretlen (Mayer & Wittrock 1996, Molnár 2012).

A problémamegoldó folyamat egyfajta transzfer folyamatnak tekinthető az ismeret és képességjellegű tudás, valamint a megoldandó, aktuális kihívás között, azaz abban segít, hogy az egyén kompetenszen cselekedjen, és meglévő ismeret- és képességrend-

szereit a leghatékonyabban igazítsa a valós helyzethez (Halász 2006). Nahalka (2002) ezt a konstruktivista pedagógia értelmében úgy fogalmazza meg, hogy problémamegoldás során az egyén problémamegoldásról való általános, kontextusfüggetlen, metakognitív tudásrendszere, illetve az adott helyzethez kapcsolódó tudásterület-specifikus és kontextusfüggő képességrendszere aktivizálódik. Problémamegoldás során az értelmi, érzelmi és viselkedéses cselekvéskomponensek egyaránt meghatározó szerepet játszanak (Jonassen, 2000, Funke, 1991, 2010).

A kezdők és szakértők problémamegoldása közötti különbségek a '70-es évektől kerültek a kognitív pszichológiai kutatások középpontjába (vö. De Groot 1966, Chase & Simon 1973, Chi, Glaser & Rees 1982, Larkin, Dermot, Simon & Simon 1980). A különböző tudományterületeken végzett kísérletek hasonló eredményre jutottak, így sikerült feltárni a szakértők gondolkodásának olyan jellegzetességeit, amelyek hatékonyabb problémamegoldókká teszik őket kezdő társaiknál. A legfontosabbak ezek közül, hogy a szakértők:

- nagy mennyiségű és magas szintű tartalmi tudással rendelkeznek az adott szakterületen
- ismereteik központi fogalmak és koncepciók köré szerveződnek, ezért könnyen idézik fel a problémához kapcsolódó releváns tudást,
- képesek a problémákhoz kapcsolódó információk kategorizálására, tömbesítésére,
- a problémák mély struktúráinak érzékelésével könnyen leválasztják a lényegtelen információkat a lényegesekekről,
- a problémák sokkal komplexebb reprezentációit alkotják meg,
- problémamegoldásuk során több időt töltenek a probléma megértésével és elemzésével,
- gondolkodásuk a problémától a célig halad (ellentétben a kezdőkével),
- problémaközelítésük sokkal flexibilisebb kezdő társaikénál,
- metakognitív tudásuk és önszabályozó gondolkodásuk magas szintű (Bransford & Mtsai 2000, Eysenck & Keane 2010, Radnóti & Nahalka 2002).

A '70-es évektől a neveléstudományban egyre dominánsabban megjelenő – kezdő és szakértő tanárok közötti különbségeket kutató – vizsgálatok is hasonló eredményre jutottak. Kezdő tanárok esetében a probléma reprezentációja és analízisa sokkal felszínebb (Berliner 2004), ezért elkerülheti a figyelmüket, hogy ugyanazon vagy hasonló szituációk mögött egészen különböző okok húzódnak, így a megoldás gyakran nem (hosszú távon) hatékony. A tapasztalt, több éve pályán lévő és sikeres tanárok jól szervezett és hatékonyan integrált tartalmi tudással, továbbá sémával és forogatókönyvvel rendelkeznek egy-egy helyzethez kapcsolódóan. Ebből is fakad, hogy a problémás szituációkat gyorsabban, árnyaltabban, mélyebb struktúrák mentén észlelik, mint kezdő tanártársaik, illetve mélyebben képesek elemezni, értelmezni azokat, hatékonyan leválasztva lényegtelen információkat (Szivák 1999, Berliner 2004, Tsui

2009). A pedagógiai helyzetekhez kapcsolódó sémák és forgatókönyvek rutinos alkalmazása a tapasztalt pedagógusok hatékony problémamegoldó tevékenységének alapját képezi (Merseeth 1996, De Jong és Fergusson & Hessler 1996). A sémák sztereotip jellegű tevékenység megoldására alkalmazható tudásrendszerek, amelyek egy adott tevékenység ismételt elvégzése során alakulnak ki (Golnhofér & Nahalka 2001, 18). Az erősen tartalomfüggő jellemzőik miatt ugyanakkor zárt gondolkodási rendszer, és döntően próba-szerencse alapú megoldási folyamat kapcsolódik hozzájuk (Glaser 1991). A rutinos szakértelemre jellemző, hogy a problémamegoldás rendszeresen ismétlődő vagy jól definiált problémát takar, ahol a megoldás reprodukív jellegű. Előfordulhatnak viszont olyan, új kihívások is, melyekre a meglévő sémák nem jelentenek megoldást. Ez esetben a pedagógusoknak ki kell lépniük a rutinos eljárások köréből, és új stratégiák megalkotása válik szükségessé. Az adaptív (innovatív) szakértelmet a kognitív struktúrák nyitottabb, rugalmasabb rendszere jellemzi, ezáltal atipikus vagy rosszul definiált probléma megoldása esetén is hatékony, mivel képes hamar felismerni a nem működő sémákat, és a megoldásoknak teljesen új módjaiban gondolkodni (Hatano & Inagaki 1986, Bransford & mtsai 2000, Eysenck & Keane 2010).

A kezdő és tapasztalt (szakértő) tanárok közötti különbség megnyilvánul a tervezési, szervezési és osztályirányítással kapcsolatos döntésekben is. Tanóra közben (interaktív szakasz) a szakértők jobban és pontosabban érzékelik az osztályteremben történő jelenségeket, és hatékonyabban válogatnak a számukra lényeges és lényegtelen információk között. A problémák észlelése és elemzése ezért sokkal mélyebb szintű. A tanulói szükségletekre hatékonyabban és gyorsabban reagálnak, mint a kezdő tanárok. Nagyfokú rugalmasság, kiváló improvizációs készség és a sémák rutinos alkalmazása jellemzi őket (Doyle 1977, Peterson & Comeaux 1987, Borko & Livingstone 1989, Sabers, Chusing & Berliner 1991, Corno 1981, Westerman 1991). A tervezési (preaktív) szakaszban a kezdő tanárok elsősorban a külső előírásoknak megfelelően igyekeznek eljárni, és kevésbé veszik figyelembe az osztályra és tanulóra vonatkozó sajátosságokat. Részletesen és precízen készülnek az egyes órákra, de tervezésük nem lép túl néhány óra távlatán. A szakértők óratervei vázlatosak, ugyanakkor nagyon rugalmasak. Mivel rengeteg forgatókönyvvel rendelkeznek, tervezéskor az adott óra sajátosságaiból (tanulók közti különbségek, tárgyi feltételek stb.) indulnak ki. A tapasztalt tanárok az adott órát szélesebb (heti, havi, éves terv) kontextusba ágyazzák (Calderhead 1984, Housner & Griffey 1985, Borko & Livingstone 1989, Westerman 1991, Kagan & Tippins 1992, Brown & McIntyre 1992, Hogan, Rabinowitz, & Craven 2003).

### ***A pedagógiai helyzetek észlelését és megoldását befolyásoló tényezők***

A pedagógiai helyzetek észlelését és megoldását számos környezeti, szituatív és személyes tényező befolyásolja, ezért minden megoldási folyamat sajátos ismeret, képesség és motivációs rendszert feltételez. Az érintett ismeret, képesség és motivációs

rendszerekhez kapcsolódó legfontosabb kompetencia területeket néhány konkrét példával a 3. táblázatban foglaltuk össze.

Kompetencia területek		Példák
Ismeretek	<i>Pedagógiai és pszichológiai szaktudományos ismeretek</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Az oktatási intézmények szerkezetével, szervezetével, működésével kapcsolatos ismeretek.</li> <li>• Tantervi és (szak)módszertani tudás.</li> <li>• A tanulók személyiségfejlődésével, tanulási szükségleteivel kapcsolatos ismeretek.</li> </ul>
	<i>Gyakorlati tudás</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A tanórák/foglalkozások menetével, multidimenzionális jellegével kapcsolatos ismeretek.</li> <li>• A tanulási-tanítási folyamattal, módszerekkel, tanulásszervezéssel, értékeléssel kapcsolatos lehetőségek és kihívások ismerete.</li> </ul>
	<i>Önismeret</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saját személyiségre és szakmaiságra (erősségek, gyengeségek) vonatkozó ismeretek.</li> <li>• Szakmai hitvallásra vonatkozó ismeretek, szakmai célok tudatossága.</li> </ul>
	<i>Általános ismeretek a problémamegoldó folyamatról</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A problémamegoldás folyamatára vonatkozó ismeretek.</li> <li>• A problémamegoldást támogató technikákkal kapcsolatos ismeretek.</li> </ul>
	<i>Ismeretek, információk az adott helyzetről</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Az adott helyzettel kapcsolatos körülmények, információk ismerete.</li> </ul>
Képességek	<i>Általános gondolkodási képességek</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendszerben való gondolkodás.</li> <li>• Stratégiai gondolkodás.</li> <li>• Kritikai és kreatív gondolkodás.</li> <li>• Metakognitív és reflektív gondolkodás.</li> <li>• Tudástranszfer.</li> </ul>
	<i>Problémamegoldó képesség</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Helyzettelismerési képesség.</li> <li>• Probléma és cél azonosítása.</li> <li>• Információk gyűjtése, elemzése, szintetizálása.</li> <li>• Megoldási lehetőségek gyűjtése és elemzése.</li> <li>• Döntéshozás.</li> <li>• Konvergens, divergens és laterális gondolkodás.</li> </ul>
	<i>Szakmai (professzionális) képességek</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tervezés, szervezés, csoportirányítás, értékelés.</li> <li>• Egyéni bánásmód és differenciálás.</li> <li>• Kommunikációs képesség.</li> </ul>

<b>Affektív és motivációs tényezők</b>	<i>Attitűdök, érzések</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adott helyzethez, egyes aspektusaihoz (diákokhoz, osztályhoz, iskolához, kollégákhoz, szülőkhöz) való viszonyulás.</li> <li>• A helyzettel, annak egyes aspektusaival kapcsolatos saját érzések (düh, harag, tehetetlenség, kíváncsiság, bizakodás).</li> <li>• Pedagógusi munkához, saját pedagógusi szerephez való viszonyulás.</li> <li>• Saját általános és szakmai kompetenciákhoz való viszonyulás.</li> </ul>
	<i>Nézetek</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanulók, pedagógusok, szülők, igazgatók stb. szerepével kapcsolatos saját nézetek.</li> <li>• Iskola funkciójára, nevelésre és oktatásra, az ideális tanóra menetére, eredményességre és hatékonyságra vonatkozó saját nézetek.</li> <li>• Saját általános és szakmai kompetenciára vonatkozó nézetek.</li> </ul>

*3. táblázat. A pedagógiai helyzetek észlelését és megoldását befolyásoló legfontosabb személyes tényezők (Hegyi 1996, Treffinger, Feldhusen & Isaksen 1990; Lipman 1991, Molnár 2006, Tóth 2007 alapján)*

### ***A pedagógusok reflektív gyakorlata***

A reflektív tanítás folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát takar, amely biztosítja a pedagógiai tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Szivák 2014). A reflektív tanítás néhány évtizede a tanárok szakmai fejlődésének kulcselemévé vált (Tom 1985, Zeichner & Liston 1987, Richert 1990, Russell 1997, Valli 1993). A reflexió a latin „re-flection” (visszatükröz) szóból ered, és egy kijelölt céllal történő kontrollált gondolkodási folyamatot takar (Dewey 1933, Moon 2004). Postholm (2008) idődimenziók szerinti értelmezésében a reflexió egy olyan jelenbeli cselekvés, amely egy elmúlt eseményre reagál a jövő megváltoztatása érdekében. A reflexió természetét számos megközelítésben értelmezték, és írták le, attól függően, hogy a jelenség feltételeire, körülményeire, folyamatára, tartalmára vagy kimenetére fókuszáltak (Sellars 2014). Többben az elmélet és gyakorlat összekötő elemeként értelmezték (Schön 1983, Calderhead 1991), ezért a tapasztalati tanulás (Gibbs 1988, Kolb 1984, Honey és Mumford 1986, Eraut 1994) és a problémamegoldás folyamatával kapcsolták össze (Dewey 1933, Schön 1987, Calderhead 1989, Adler 1991, Kirby & Teddlie 1989). Mivel a reflexió az elmélet és gyakorlat összekapcsolásával egyfajta tudástranszfert biztosít a problémamegoldó folyamat során, ezért kiemelkedő szerepe van a szakértővé válási folyamatban a pedagógusi szakma esetében is (Szivák 2010).



## **A tanulási-tanítási program pedagógiai koncepciója**

Ebben a fejezetben a könyvben bemutatásra kerülő tanulási-tanítási program tartalmi és formai jellemzői kerülnek ismertetésre. Az első részben a program tartalmi felépítéséhez kapcsolódó problémamegoldó folyamat általános lépéseiről és a vonatkozó technikákról lehet olvasni. Ezek a technikák a programban eset alapú tanulással kerülnek feldolgozásra, így ennek értelmezéséről szól a következő részfejezet. Az eset alapú tanulás szemléltetésére használt esetek leírását tartalmazza az ezt követő következő egység. A program műfajára és szerkezetére vonatkozó tudnivalókba adnak betekintést a fejezet utolsó részei. A fejezet végén a teljes program alkalmakra lebontott tematikus terve található.

### **A problémamegoldó folyamat modellezése**

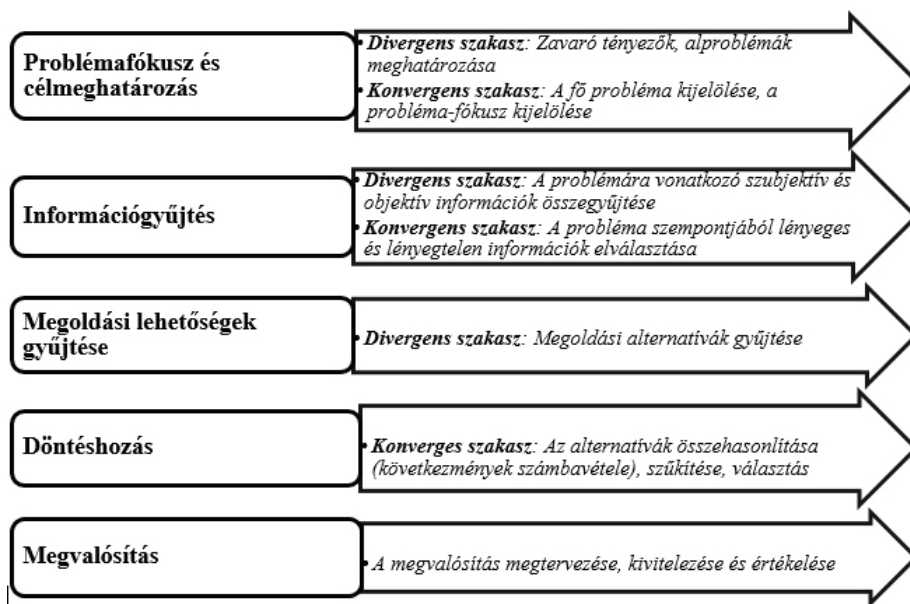
Problémahelyzet akkor áll fenn, ha a kiinduló helyzet és a kívánt állapot nem azonos, és a célállapot eléréséhez vezető tevékenységsor a problémát észlelő egyén számára ismeretlen (Mayer & Wittrock 1996, Molnár 2012). A problémára való reagálás szerint beszélhetünk azonnali megoldásról, mely eseti, gyors lefolyású helyzetekhez kapcsolódik, és tervezett, előre átgondolt megoldásról, melynek háttérében hosszabb ideig tartó, összetettebb helyzetek állnak. (Obermayer-Kovács & Magyar 2012).

A könyvben bemutatásra kerülő tanulási-tanítási program az eset alapú tanulásra és a hosszú távú problémamegoldó folyamat lépéseire épül. A problémamegoldó folyamatot a szakirodalom 4-7 lépésből álló, kognitív műveletek sorozatával leírható lineáris folyamatnak tekinti (vö. Dewey 1910, Wallas 1926, Pólya 1957, Lénárd 1964). A folyamat lépéseinek leírásához számos modell került kidolgozásra (vö. Koberg & Bagnall 1981, Treffinger & Isaksen 1992, de Bono 2007). A legtöbb modell alapját a folyamat általános lépései képezik: probléma- és célmeghatározás, információgyűjtés (ok-okozat elemzés), lehetőségek számbavétele/új megoldások keresése, döntéshozás és megvalósítás (4. táblázat).

<p><b>Pólya György (1957):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. lépés: A probléma felismerése és megértése.</li> <li>2. lépés: A probléma megfogalmazása és tervekészítés.</li> <li>3. lépés: A stratégia kiválasztása és a terv végrehajtása.</li> <li>4. lépés: A megoldás vizsgálata. Ellenőrzés.</li> </ol>
<p><b>Osborn, Alex F. (1953):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orientation: pointing up the problem (A fókusz megtalálása)</li> <li>2. Preparation: gathering pertinent data (Előkészítés, adatgyűjtés)</li> <li>3. Analysis: breaking down the relevant material (A lényeges információk elemzése)</li> <li>4. Ideation: piling up alternatives by way of ideas (Ötletgyűjtés)</li> <li>5. Incubation: letting up, to invite illumination („Lappangás”, „Ülepedés”)</li> <li>6. Synthesis: putting the pieces together (Összeállítás)</li> <li>7. Verification: judging the resulting ideas (Döntéshozás)</li> </ol>
<p><b>Koberg &amp; Bagnall (1981):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Accept the situation (A szitáció kihívásként való elfogadása)</li> <li>2. Analyze (to discover the „world of the problem”) (A probléma megfogalmazása)</li> <li>3. Define (A fő célok meghatározása)</li> <li>4. Ideate (Lehetőségek meghatározása)</li> <li>5. Select (Választás a lehetőségek közül)</li> <li>6. Implement (Az ötlet megvalósítása)</li> <li>7. Evaluate (Értékelés, újratervezés)</li> </ol>
<p><b>Treffinger &amp; Isaksen (1992):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Understanding the Problem (A probléma értelmezése, azonosítása)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mess-Finding (A helyzet felmérése)</li> <li>- Data-Finding (A nézőpontok számbavétele, az információk kiválogatása)</li> <li>- Problem-Finding (A probléma pontos meghatározása)</li> </ul> </li> <li>2. <i>Generating Ideas (Ötletek kialakítása)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idea-Finding (Ötletgyűjtés)</li> </ul> </li> <li>3. <i>Planning for Action (A megvalósítás megtervezése)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solution-Finding (Az ígéretes ötletek kiválasztása, elemzése, döntés)</li> <li>- Acceptance-Finding (Tervezés és megvalósítás)</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>De Bono (2007)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. To – Where do you want to get To? (Probléma- és célmeghatározás)</li> <li>2. Lo – Look at the Problem (Információk)</li> <li>3. Po – Possible Solutions (Lehetőségek)</li> <li>4. So – So what shall we Do? (Döntés)</li> <li>5. Go – Get Going (Megvalósítás)</li> </ol>

#### 4. táblázat Problémamegoldó modellek

Az oktatási program de Bono (2007) ötlépéses modelljére épül. Az öt lépés során divergens (széttartó, kreatív) és konvergens (összetartó, kritikai) gondolkodási fázisok váltják egymást (vö. de Bono 2007, Isaksen & Treffinger 1985, Tóth 2013) (1. ábra).



1. ábra A problémamegoldó folyamat konvergens és divergens fázisai  
(Orgoványi-Gajdos 2015)

**Problémafókusz és célmeghatározás:** A problémás helyzet gyakran olyan komplex szituációt takar, mely érzelmekkel, vélekedésekkel, információkkal telített, ezért a folyamat első lépése magának a problémának a megfogalmazása. A problémamegoldási folyamat ezen kezdeti állapotát kiinduló állapotnak, kérdőhelyzetnek, problémafelvetésnek is nevezik. Ekkor kell meghatározni, honnan, illetve hová szeretne eljutni az egyén a gondolkodási folyamatban (de Bono 2007).

**Információgyűjtés:** A problémamegoldás folyamatának ez a divergens (produktív, kreatív, szerteágazó) gondolkodással jellemezhető szakasza a helyzethez kapcsolódó információkra fókuszál. A párhuzamos gondolkodás (lateral thinking) lehetőséget ad arra, hogy a probléma egyes aspektusait egymással párhuzamos módon vizsgáljuk (de Bono 1994). Az Objektív és szubjektív módszer, valamint a Halszálka technika e kognitív folyamatokat segíti. A szakértővé válás egyik fontos eleme ezen a ponton az információk közötti hatékony szelektálásban ragadható meg.

**Megoldási lehetőségek gyűjtése:** Ebben a divergens gondolkodási szakaszban történik a megoldási alternatívák összegyűjtése, amelyet de Bono teremtő fázisnak nevez (2007). A megoldást kereső egyén lehetőségeket fejleszt, eszközöket, embereket, javaslatokat gyűjt a kijelölt cél eléréséhez. A már meglévő megoldási sémák segíthetik a rutinos problémamegoldást, de gátolhatják a produktív gondolkodást (vö. funkcionális kötöttség: Lénárd 1964). A sémákból való kibillenés új nézőpontokat és megoldásokat generálhat (vö. SCAMPER-módszer).

*Döntéshozás:* A problémamegoldó folyamat egyik legfontosabb szakasza a lehetőségek szelektálása a legcélszerűbb megoldás kiválasztása érdekében. E státuszban érnek össze a problémahelyzethez tartozó gondolkodási folyamatok. A döntést szubjektív és objektív feltételek egyaránt befolyásolják, és mindig jövőorientált irányultságot fejt ki a jelenben (Horváth 2002, Hanyecz 1994, Bögel et al. 2002). A pedagógiai döntések fontosságát Shavelson (1973) hangsúlyozta. A pedagógiai helyzetek ritkán engednek meg megoldásokkal való kísérletezéseket, mivel az érintettek minden következő lépés hatással van, ezért fontos a lehetőségek és azok jövőbeli lehetséges hatásainak pontos átgondolása (pl. Jövőkerék módszer). A tudatos választások felhívják a figyelmet a kockázatokra, veszélyekre is, amiket ezáltal kontroll alatt lehet tartani a megvalósítás során (pl. Ellene-mellette módszer).

*Megvalósítás:* A folyamat utolsó lépését a kiválasztott megoldás megtervezése, valamint megvalósítása és értékelése képezi (Tague 2004, Bárdossy 2002). A megoldások sikerességét számos tényező befolyásolja: a probléma pontos megfogalmazása; a helyes céljelölés; a rendelkezésre álló információk; a probléma valódi gyökerének megtalálása; a helyzet, a körülmények és lehetőségek megfelelő felmérése, számbavétele stb.

A megvalósítást követő reflektív értékelés támogatja az egyént abban, hogy levonja a következtetéseket, tanuljon a saját pozitív és negatív tapasztalataiból. A célok és az eredmények összevetésekor kiderül, hogy mennyire volt hatékony a megoldás: Mi az, ami működött? Mi az, ami nem? Mi lehet ezen jelenségek mögött? A problémamegoldási folyamatnak ez a szakasza alkalmas arra, hogy az egyén a folyamat egyes szakaszait áttekintse (Szivák 2010). Ebből a típusú visszatekintő elemzésből derül ki, lezárult-e a problémamegoldó kör, vagy a megoldás a cél elérése szempontjából nem bizonyult hatékonynak, és a lépések újragondolására van szükség.

A tanulási-tanítási programban bemutatásra kerülő, problémamegoldást segítő technikák leginkább a vállalkozás és menedzsment, valamint a pszichológia tudományterületéhez kapcsolódnak. A technikák listája csoportosítva:

Konvergens (kritikai) gondolkodást segítő modellek:

- *Miért zavar?*
- *Mi a probléma, és mi a cél?*
- *Kié a probléma?*
- *Tények és érzések*
- *Halszálla módszer*
- *KJ-modell*
- *Ellene-mellette módszer*

Divergens (laterális, kreatív) gondolkodást segítő modellek:

- *Információforrásaink*
- *Az érintettek szükségletei és félelmei*

- *Hátrányból előny*
- *Ötletlegyező*
- *SCAMPER-módszer*
- *Vajon ő mit mondana?*
- *Véletlen szavak módszere*
- *Az álmodó, a realista és a kritikus*
- *Jövőkerék*
- *Hat kalap technika*
- *Reframing mátrix*
- *Csillagmodell*

## **A tanulási-tanítási program műfaja**

A tanulási-tanítási program tartalmi tekintetben a tréning módszerekhez tartozik. A tréning olyan tapasztalati tanuláson alapuló képzési forma, amely szakmai tartalmakhoz kapcsolódó ismeretek közvetítése mellett elsősorban képességeket és a professzióval kapcsolatos attitűdöt fejleszt előre megtervezett és a tréner által facilitált egyéni és csoportos interaktív folyamaton és reflexiókon keresztül (Pallai 2015, Juhász 2009).

A tanulási-tanítási program tantervi szempontból olyan folyamattervet biztosít a képzők számára, amely az adott tanulócsoporthoz, tanulói szükségletekhez, tanulási szinterekhez, tartalmi egységekhez hozzárendelhető, azok mentén alakítható. Olyan nyitott curriculum tehát, amely biztosítja a képző (és a tanuló) döntési szabadságát, valamint felelősségi körét a tanulási-tanítási folyamat során (vö. Kron 1997, Bárdossy & Dudás 2010). Ebben a tanulási folyamatban megváltozik egyfelől az oktató szerepe, aki nem információkat közvetít, hanem, a megfelelő tanulási környezet megteremtésén túl, facilitátorként segíti a résztvevők adott pedagógiai helyzetekre vonatkozó kognitív térképének kialakítását, segít kontrollálni az ezzel kapcsolatos metakognitív és reflektív folyamatokat, valamint a résztvevők egymással és az esettel kapcsolatos interakcióit (vö. Costa & Garmston 1992, Shulman 1992, Merseth 1996, Morine & Dershimer 1993). Az oktatási programhoz kapcsolódó tréning tervezését a tematikus terv segíti.

## **Eset alapú tanulás**

A pedagógusok gyakorlati tudása tehát a nevelési-oktatási helyzetekhez valamilyen módon kapcsolódó konkrét esetekre adott válaszok interakciós folyamata során épül ki. Az oktatási program ezért az eset alapú (case-based learning) tanulásra épül. Az esetek alkalmazása a pedagógusképzési és -továbbképzési rendszerben a '80-as évek óta népszerű módszer (Carter 1990, Doyle 1990, Kleinfeld 1988, Shulman 1992, Har-

rington 1995, Levin 1995). A módszer lényege, hogy a résztvevők valós probléma-helyzetekkel találkoznak, és az esetekkel, illetve az egymással való interakció során nemcsak alternatív pedagógiai koncepciókkal szembesülnek, hanem saját értelmezési folyamataikkal is (Merseth 1996). Az esetek olyan valós, komplex, részletgazdag narratívák, amelyek multidimenziális leképezései a valóságnak, és amelyet a tanulási folyamat vezetője a megfelelő fejlesztési célok elérése érdekében választ ki (Prince & Felder 2007, Merseth, 1996). A problémahelyzetekről a résztvevők rövidebb-hosszabb leírásokon keresztül informálódnak. Az ilyen típusú pedagógiai tréningekhez számos, kiválóan használható „esetgyűjtemény” készült hazai szinten is (Benedek 2000, Majer 2009, Sallai 2008, Csillag 2010, Szabó 2011). Az esetgyűjtemények előnye, hogy a „tipikus” vagy „atipikus” esetek egész repertoárja megtalálható bennük, műfajtól függetlenül kérdéssorral vagy egész esetelemzéssel kiegészítve, remek lehetőséget kínálva a szakmai vitákra, saját stratégiák átgondolására vagy tapasztalatok felidézésére.

A saját eset-alapú tanulás annyival speciálisabb tanulási forma, hogy a résztvevők saját gyakorlatukban megélt eseteiket elemzik, nem pedig a kurzusvezető által kiválasztott és bemutatott példát. Ezzel teljesen egyénre szabottá válik a tanulási folyamat, hiszen mindenkinek más okoz kihívást, és mindenki az általa nehéznek megélt szituációra találhat megoldást. Hammernes és mtsai (2002) szerint az eset alapú tanulás nagymértékben hozzájárul a magasabb szintű (szakértői) problémamegoldó gondolkodási folyamatok kialakulásához.

## **Esettanulmányok**

A problémamegoldás egyes lépéseéhez kapcsolódó konkrét technikák az 5. modultól kerülnek ismertetésre. A bonyolultabb technikák konkrét példákon keresztül is bemutatásra kerülnek. Ezért levelező oktatásban részt vett kezdő és tapasztalt tanárkollégák szemináriumi dologozataiból válogatva négy esetleírást mutatunk be (5. táblázat). A dolgozatrészek közreadásáért köszönettel tartozom Barna György, Kovács Edit, Mihály István és Szilágyi Benjámint kollégáimnak. A tanulási-tanítási programban a bonyolultabb technikák alkalmazásának szemléltetése mindig a négy (A–D) eset egyikehez kapcsolódóan történik a tanárok dolgozatából idézett konkrét példákkal. (A technikáknál az esetek nem kerülnek újra bemutatásra, csupán az esetek címkéjével jelezzük a kapcsolódást.)

A)	<p style="text-align: center;"><b>„Laza” csapat gyakorlótanítás közben</b></p> <p>„A gyakorlóiskolai énekes tanításaim mentesek voltak a rendhagyó eseményektől. Ennek az lehetett az oka, hogy csak tagozatos csoportokat tanítottunk, akik egyrészt kevesen voltak, másrészt válogatott, jó magaviseletű tanulókból álltak. Saját iskolai tapasztalataim alapján ez a valóságban fordítva szokott lenni: az énekórák magatartási kihágások tekintetében igen mozgalmasak. A probléma, amit ezúton feldolgozok, földrajz óráról származik. Kilencedikes osztályban tanítottam, hatosztályos középiskolai évfolyamon. Ez azt jelenti, hogy harmadik éve vannak együtt, összeszokott osztály. Talán ennek is tulajdonítható az órákon tapasztalt nagyon „laza” magaviseletük. Ez nem nagy baj, de van egy fiúcsoport az osztályban, akik ezt olyannyira túlzásba viszik, hogy időnként a tanárnak és társaiknak „odavetett” hangos megjegyzéseikkel már zavarják az órát és teljesen mással (egymással) foglalkoznak. Ez egyfelől bomlasztóan hat a fegyelemre, másfelől elvonja a figyelmet a munkáról, nem utolsósorban engem is zavar. A leírt jelenség más tanár óráján is előfordul.”</p>
B)	<p style="text-align: center;"><b>Egy kezdő informatikanár kihívásai</b></p> <p>„Kezdő pedagógusként informatikát kezdtem el tanítani egy általános iskolában. Volt egy „hírhedt” ötödikes osztály, ahol elég nagy számban fordult elő viselkedési probléma. Az osztálynak híre volt a tantestületben, amivel hamarabb szembesültem, mint ahogy az osztályt megismerhettem volna. Az osztály létszáma nagy volt, 32 fő. Az informatikát teljes osztálylétszámban tanulták, de az informatika teremben 12 számítógép állt rendelkezésre. Ez azt jelentette, hogy a legtöbb számítógépnél 3 embernek kellett helyet foglalnia. Úgy éreztem, ez oktatásra a legkevésbé sem alkalmas. Az osztállyal való találkozáskor rögtön tapasztaltam, hogy a viselkedés merőben eltérő (rosszabb), mint a többi osztálynál. Figyelem egyáltalán nem volt senki részéről, beszélgetés, egymás közötti veszekedés, közömbösség volt a leginkább jellemző. Mivel alsó tagozaton nem tanultak informatikát, ezért a helyzet, az eszközök, azok megfelelő használata és a tanár személye is új volt számukra. Na és persze a tanár számára is új volt minden, először tanít, nincs még tapasztalata, és viselkedési problémákra egyáltalán nincs felkészülve. Vagyis a problémának elég sok összetevője van. Kezdként megpróbáltam a tanmenethez feltétlenül ragaszkodva órát tartani, de rájöttem hamar, hogy ez jelen körülmények között lehetetlen.”</p>
C)	<p style="text-align: center;"><b>Az első órák „átka” avagy a késések nyomában</b></p> <p>„A probléma, amelyre megoldást szeretnék keresni és egyre nagyobb gondot okoz abban az iskolában, ahol 13 éve tanítok az a rengeteg késés az első órákról. A törvényi háttér lehetővé teszi azt, hogy a tanuló akkor kapcsolódik be a tanítási órába, amikor neki tetszik. A tanár csak a késést írhatja, a részvételt nem tagadhatja meg. Rettenő idegesítő minden nap az első órát szétdarabolva tartani és az első 10-15 percben önmagamat ismételni, vagy bele sem kezdeni a mondandómba. Az intézmény egy vidéki szakiskola, szakközépiskola és kollégium, ami jelenleg 300 körüli tanulói létszámmal és 35 pedagógussal működik. A tanulók többsége szakiskolai osztályokba jár és több mint fele hátrányos helyzetű. A reggeli késések egyik fő okának tartom a szülők személyes példamutatásának hiányát. Sok a munkanélküli közöttük, sok a céltalan felnőtt. Nekik nem túl fontos, hogy a gyermekük mikor is érkezik meg az iskolába.”</p>
D)	<p style="text-align: center;"><b>A „túlmotivált” tanuló</b></p> <p>„Pár éve biológiát tanítok a helyi gimnáziumban. Idén megkaptam a 10. osztályt is. A problémám az, hogy az órán az egyik tanuló mindig „bekiabálja” az órához kapcsolódó kérdéseit, ötleteit, hozzászólásait anélkül, hogy felszólítanám vagy jelezném, hogy beszélni szeretne. Mivel a témát illetően mindig releváns a hozzászólása, muszáj reagálnom, de úgy érzem, hogy ezzel mindig kizökkentem a saját gondolatmenetből, magyarázatomból és így a csoport figyelmét is megbontja. Próbáltam a tanulóval beszélgetni erről, és mindig úgy tűnik, megérti, de aztán előlről kezdődik az egész.”</p>

5. táblázat A technikák bemutatásához használt esetek leírása

Az alábbiakban közlünk néhány pedagógiai esetgyűjteményt, arra az esetre, ha a tréningvezető maga szeretne az esetek közül válogatni az adott célcsoport sajátosságainak megfelelően:

***Esetgyűjtemények:***

- Szabó Tamás László szerk. (2011). *Pedagógiai esetek*. RE-PE-T-HA-KÖNYVEK. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok. Debrecen.
- Benedek István (2000). *Száz eset, ezer tanulság – történetek a nevelés-oktatás világából*. Okker Kiadó, Budapest.
- Csillag Ferenc (2010). *Utak – tévutak – példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére*. Flaccus Kiadó. Budapest
- Majer József szerk. (2009). *Glosszárium 100 000 szó a szakiskoláról*. OFI. Budapest
- Szekszárdi Júlia (1995). *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest.
- Sallai Éva (2008). Integrációs pedagógiai helyzetgyakorlatok. In: *Munkafüzet. Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

***Pedagógiai helyzetek, dilemmák kollégákkal:***

- Kósáné Ormai Vera & Horányi Annabella (2006). *Mi, pedagógusok - Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó. Budapest. 74–110. o.
- Takács István & Csillag Ferenc (2010). *Utak és tévutak. Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére*. Flaccus Kiadó. Budapest. 91–115. o.

***Pedagógiai helyzetek, dilemmák tanulókkal:***

- Kósáné Ormai Vera & Horányi Annabella (2006). *Mi, pedagógusok - Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó. Budapest. 47-74, 216–232 o.
- Takács István & Csillag Ferenc (2010). *Utak és tévutak. Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére*. Flaccus Kiadó. Budapest. 130–258. o.
- Majer József szerk. (2009). *Glosszárium 100 000 szó a szakiskoláról*. OFI. Budapest

***Pedagógiai helyzetek, dilemmák szülőkkal:***

- Majer József szerk. (2009). *Glosszárium 100 000 szó a szakiskoláról*. OFI. 121–135, 248–260 o.
- Takács István & Csillag Ferenc (2010). *Utak és tévutak. Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére*. Flaccus Kiadó. Budapest. 91–115, 258–295. o.
- Kósáné Ormai Vera & Horányi Annabella (2006). *Mi, pedagógusok - Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó 110–139. o.

Sallai Éva (2008). *Kapcsolati készségek, professzionális tanári kommunikáció. Szülőkkel való együttműködés. In. Módszerek hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

## A tanulási-tanítási program szerkezete

A tréninganyag tizenkét egységre osztva dolgozza fel a (leendő és gyakorló) pedagógusok számára a hatékony problémamegoldó gondolkodáshoz szükséges legfontosabb fogalmakat, technikákat, módszereket. A tizenkét 90-120 perces alkalmakból álló program három nagyobb részre tagolódik. A Bevezető és Befejező szakasz keretét biztosít a Törzsszakaszban részletezett technikák megalapozásának, a tréning során bekövetkezett tanulási folyamathoz kapcsolódó metakognitív tevékenységek értelmezéséhez (ld. 6. táblázat).

A *Bevezető szakasz* tágabb nézőpontból, a résztvevők szakmai életútjának jelenlegi állomásától indul. Általánosságban foglalkozik az erős és fejlesztendő területek meghatározásával, valamint a résztvevők adott pályaszakaszához kapcsolódó konkrét feladatokkal és kihívásokkal. A *Törzsszakaszban* kerül sor a problémamegoldó folyamat ismertetésére, a lépésekhez kapcsolódó technikák kipróbálására, a pedagógiai esetek részletes elemzésére. Az első feladatok a probléma és a problémamegoldás fogalmához kapcsolódó általános tudásrendszer *újrakonstruálását* segítik. Ezt követően a problémamegoldás folyamatának egy-egy lépése és az ahhoz kapcsolódó technikák kerülnek az órák fókuszába. Először a probléma meghatározását segítő módszereket ismerik meg a résztvevők, azután az információgyűjtés technikáit, ezt követően az alternatívák gyűjtéséhez kapnak támpontokat, majd a legmegfelelőbb megoldás kiválasztásához, azaz a döntéshozáshoz. A *Befejező szakaszban* az egész tanulási folyamatra való átfogó reflektálás történik. A feladatok egyfelől a tanult technikák összefoglalására, másfelől a tréning hatására történő, saját professzióban bekövetkezett változások és a szakmai fejlődés további lehetőségeinek számbavételére adnak lehetőséget.

A modulok is ezt a hármas logikát követik az ún. R-J-R-modell (azaz ráhangolódás-jelentésteremtés-reflexió) szerint. Ez azt jelenti, hogy a *ráhangolódás* szakasz segíti megteremteni a tanulás érzelmi kontextusát, a csoporttagok egymásra és a tréningre való hangolódását. Ezentúl segít a tematikus keretek kijelölésében, illetve az ehhez kapcsolódó már meglévő, személyes tudás aktivizálásában. A *jelentésteremtés* fázisa a modul centrális részét képezi. Ekkor kerül sor a technikák bemutatására és kipróbálására az esetek adott szempontú, interaktív elemzésével. A tanulási folyamat utolsó fázisa az ún. *reflexió*, amely során a résztvevők visszajelzéseket adnak az eltelt alkalmak egészével, illetve saját tanulási folyamatukkal kapcsolatban. (Bárdossy et al. 2002).

A modulleírások a modul célját, feladatait, fejlesztendő kompetenciáit összefoglaló táblázattal kezdődnek. Ezt követi az adott modul témájához tartozó szaktudomá-

nyos ismeretek rövid prezentálása. A tréningmodulok 90-120 perces időtartamra lettek tervezve. Az egyes feladatokra szánt időkereteket több tényező (létszám, képző számdéka, résztvevők motiváltsága) is befolyásolhatja, ezért nem kerültek feltüntetésre. A feladatokat ennek megfelelően rugalmasan kezelheti a képző, elvehet belőlük, vagy ki is egészítheti saját ötletekkel. Több tanulási résznél jellemző, hogy több („A” és „B”) verzió is meg van adva ugyanahhoz a feladathoz. A verziók között az a különbség, hogy más eszközzel és más módon, de egyazon feladatcélhoz kapcsolódnak. Ez lehetőséget ad a tréningvezetőnek arra, hogy a csoportra szabja a tréninget, és a csoportjellemzőknek megfelelően válogasson a feladatvariánsok között.

A tematikus terv a foglalkozások témáját, célját, menetét és módszereit, valamint a fejleszteni kívánt kompetenciákat tartalmazza (6. táblázat).

	A modul témája	A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák
Bevezető szakasz	1. Szakmai életút	Ismerkedés, a keretek kijelölése. Célok és elvárások megfogalmazása, csoportszabályok kialakítása. A résztvevők röviden átgondolják, hogy szakmai életútjuk mely szakaszánál járnak. Tekintettel az aktuális pályaszakasz sajátosságainak (lehetőségek és kihívások) átgondolására is.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bemutatkozás képekkel</li> <li>• A kurzussal kapcsolatos elvárások és félelmek összegyűjtése</li> <li>• Melyik vagyok én? (Saját pályaszakaszhoz kapcsolódó attitűdök)</li> <li>• Hol járok a szakmai életutamon?</li> <li>• Egy szó (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők ismerik a pedagógusi pálya elemzéséhez kapcsolódó modelleket. Képesek beazonosítani saját szakmai életútjukat a megismert szakaszok mentén. Tudják, hogy az egyes szakaszok milyen lehetőségeket és kihívásokat rejthetnek, és képesek az ezekkel kapcsolatos tapasztalataik átgondolására.
	2. Szakmai képességeim	A neveléssel és oktatással kapcsolatos nézetek feltárása. A résztvevők átgondolják azokat a pedagógusi személyiségvonásokat, illetve szakmai ismereteket, képességeket és attitűdöket, amelyek hozzásegítették őket korábbi sikereikhez, és azokat is, amelyek hiánya is közrejátszhatott a nehezebben megoldható pedagógiai helyzetek kialakulásában.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fogalmak képekben (ráhangolódás)</li> <li>• Tulajdonságpiac</li> <li>• Sikeresnek és sikertelennek megélt pedagógiai helyzetek</li> <li>• Szakmai kompetenciáim</li> <li>• Saját tanári kompetenciák értékelése</li> <li>• Kövek (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők képesek átgondolni saját pedagógiai nézeteiket és kompetenciáikat, illetve azt, hogy mindezek hogyan függhetnek össze sikeres vagy sikertelenül megélt pedagógiai helyzeteikkel.
	3. Feladat, probléma, kihívás	A modul célja a feladat a kihívás és a probléma fogalmak közötti különbségek megfogalmazása. A saját szakmai feladatokhoz, kihívásokhoz, pedagógiai problémákhoz való viszonyulás feltárása.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Egy gondolat... (ráhangolódás)</li> <li>• Én és a kihívások</li> <li>• A probléma fogalma</li> <li>• Zóna-moddellel (Luckner &amp; Nadler 1997)</li> <li>• Kilépő kör (reflexió)</li> </ul>	A résztvevő ismeri a probléma fogalmának értelmezéseit. Érti, hogy egy helyzet problémaként való értelmezése egyénfüggő, és számos belső (személyes) és külső (szituatív, környezeti) tényezőtől függ. A problémamegoldást tanulási folyamatként értelmezi.

4.	<i>A problémamegoldás folyamata</i>	A problémamegoldó folyamat főbb lépéseinek, jellemzőinek megismerése. A résztvevők megértésük a problémamegoldó gondolkodás rendszerét, ciklikusságát. Átlássák, hogy a problémamegoldás mely fázisai igényelnek konvergens (kritikai), és mely fázisai divergens (kreatív, laterális) gondolkodást.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Milyen színű vagy ma?</li> <li>Hová állsz? (ráhangolódás)</li> <li>Gondolattérkép</li> <li>Helyüket kereső szavak (problémamegoldással kapcsolatos kifejezések csoportosítása)</li> <li>Lépésről lépésre (a problémamegoldó modell)</li> <li>Mennyire vagyok hatékony?</li> <li>Önértékelés kilépőkártyával (reflexió)</li> </ul>	A résztvevő ismeri a problémamegoldás főbb lépéseit, jellemzőit, a problémamegoldó gondolkodás rendszerét, ciklikusságát. Átlátja, hogy a tervezés során milyen szerepe van a gondolkodást segítő modelleknek. Érti a problémamegoldási folyamat rendszerét, ciklikusságát.
5.	<i>A probléma meghatározását segítő technikák</i>	Tudatosítani a résztvevőkben, hogy egy adott problémát többféle módon is észlelhetünk, mivel az észlelés szubjektív folyamat. Tudatosítani, hogy a pedagógiai helyzetek megoldása szorosan összefügg az iskola világról, szereplőiről és a tanulási-tanítási folyamatról alkotott nézetekkel. Tudatosítani továbbá, hogy a probléma és a cél pontos meghatározása nagymértékben befolyásolja a hatékony megoldás megtalálását.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mindenkinek mást jelent (észlelés és értelmezés szerepe a szituációkban)</li> <li>A helyzet kontextusához tartozó feladatok</li> <li>Miért zavar? (probléma- és célmeghatározás szerepe a problémamegoldó folyamatban)</li> <li>Mi a probléma, és mi a cél?</li> <li>Falevelek (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők tudják, hogy az észlelés szubjektív folyamat, egy adott problémát többféle módon is észlelhetünk és értelmezhetünk. A résztvevők ismernek probléma- és célfókusz meghatározását segítő technikákat, valamint azok alkalmazásával képesek a probléma és a hozzá kapcsolódó cél pontos meghatározására.
6.	<i>Információgyűjtés (tények, érzések, feltételezések)</i>	A résztvevők tisztában legyenek az információgyűjtés problémamegoldó folyamat során betöltött szerepével. Ismerjenek meg olyan technikákat, amelyek megkönnyítik a helyzethez kapcsolódó információk feltárását és mérlegelését. Ismerjék a párhuzamos gondolkodás fogalmát és jelentőségét, és képesek legyenek elkülöníteni a problémát meghatározó, különböző minőségű tényezőket egymástól.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kettévágott történetek (ráhangolódás)</li> <li>Információforrásaink</li> <li>Tények és érzések elkülönítése (Szubjektív-objektív módszer)</li> <li>Az érintettek szükségletei és félelmei</li> <li>Bűjjünk a bőrre!</li> <li>A nap szimbóluma (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők ismerik a párhuzamos gondolkodás fogalmát és jelentőségét. Képesek elkülöníteni a problémához kapcsolódó szubjektív és objektív tényezőket egymástól. Ismerik és tudják alkalmazni az információk gyűjtését támogató technikákat.
7.	<i>Információgyűjtés (ok és okozat)</i>	Egy problémahelyzet hátterének, ok-okozatainak feltárása, a jelenségek közötti összefüggések feltárása. Tudatosítani azt, hogy azonos jelenségek mögött különböző okok húzódnak, és a különböző okok különböző megoldásokat hívhatnak elő.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Simley (ráhangolódás)</li> <li>Le szeretnék ülni</li> <li>Nézünk a helyzetek mögé! (kutatási eredmények elemzése)</li> <li>KJ-modell (Tague 2004),</li> <li>Halszálka technika (Ishikawa 1982)</li> <li>Igen, részben, nem (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők ismerik az információgyűjtés problémamegoldó folyamatban betöltött szerepét. Képesek egy problémahelyzet hátterének, ok-okozatainak és a jelenségek közötti összefüggések feltárására. Értik, hogy azonos jelenségek mögött különböző okok húzódnak, és a különböző okok, különböző megoldásokat igényelhetnek.
8.	<i>Megoldási lehetőségek</i>	A résztvevők ismerjék a megoldási alternatívák gyűjtésének szerepét és technikáit a problémamegoldó folyamatban. Képesek legyenek kilépni a megszokott gondolkodási sémáikból. Tudatosuljon bennük, hogy a kreativitás, a produktív gondolkodás fontos része a problémamegoldási folyamatnak.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Időjárás-jelentés (ráhangolódás)</li> <li>Mi lenne, ha...? (ráhangolódás)</li> <li>A kihívás előnyé fordítása</li> <li>Ötletlegyező (de Bono 2007)</li> <li>Gondolkodjunk másképp! (SCAMPER-módszer - Eberle 1984)</li> <li>Más szemmel</li> <li>Képek (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők ismernek megoldások gyűjtését és létrehozását segítő technikákat. Ismerik a divergens gondolkodás jellemzőit. Képesek nézőpontváltásra, saját sémáikból való kilépésre, egy adott problémahelyzethez kapcsolódó lehető legtöbb megoldás összegyűjtésére.
9.	<i>Döntéshozás, megvalósítás, reflexió</i>	Tudatosítani a résztvevőkben a pedagógusok osztálytermi tevékenységeihez kapcsolódó döntéseinek sajátosságait. A döntéshozást segítő modellek megismerése és alkalmazása. Tudatosítani a résztvevőkben, hogy a neveléshez/oktatáshoz kapcsolódó nézeteik jelentősen befolyásolják döntéseiket. A célok és eredmények összevetésére alkalmas gondolkodási folyamat elsajátítása. A problémamegoldó folyamat ciklikusságának tudatosítása.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Napindító kérdésekkel (ráhangolódás)</li> <li>Megoldási lehetőségek</li> <li>Melyik megoldást választam? (Jövőkerék - Glenn 1972, Ellene-mellette módszer - Lewin 1951)</li> <li>Csillagmodell - Tague 2004</li> <li>Mit terveztem? - Mi lett belőle?</li> <li>Ajtók és kapuk (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők értik a döntéshozás problémamegoldó folyamatban betöltött szerepét és fontosságát. Ismernek döntéshozást segítő technikákat, és képesek ezeket alkalmazni a problémamegoldó folyamat során. Képesek a megoldás megvalósításához szükséges tényezők (mit, mikor, hogyan, kivel) átgondolására. Képesek egy döntési folyamat alapján megoldani és értékelni egy helyzetet.

Befejező szakasz	10.	<i>Komplex esetlelemzés</i>	A Hat kalap technika alkalmazásának megismerése a pedagógiai helyzetekre vonatkozóan. A technika lehetőségét ad a helyzetet komplex átgondolására, magába sűrítve a problémamegoldó folyamat egyes aspektusait és lépéseit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Befejezetlen mondatok (ráhangolódás)</li> <li>• Hat kalap technika (de Bono 2007)</li> <li>• Reframing mátrix (Morgan 1993)</li> <li>• Dobókocka (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők ismerik és értik a Hat kalap technikát. Tudják alkalmazni a technikát, és ezáltal képesek komplex helyzetek több szempontú elemzésére és megoldására.
	11.	<i>A folyamatos szakmai fejlődés lehetőségei</i>	A résztvevők átgondolják a tréning hatására bekövetkezett, a problémahelyzetek kezelésére vonatkozó saját tanulási folyamatukat. Átgondolják továbbá azokat a szakmai kompetenciákat, amelyek fejlesztésre szorulnak a pedagógiai helyzetek hatékony kezelése érdekében. Ismerjék a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségeit, módszereit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kedves tárgyam (ráhangolódás)</li> <li>• Hol vagyok? (erős és fejlesztendő kompetenciák)</li> <li>• A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének lehetőségei</li> <li>• Hátizsák (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők képesek saját szakmai (pedagógiai-pszichológiai, szaktudományos stb.) kompetenciáinak átgondolására. Elkötelezettek a folyamatos szakmai fejlődés mellett, és ismerik a szakmai fejlődés lehetőségeit, módszereit.
	12.	Összefoglalás	A tréning során megismert technikák felelevenítése, összefoglalása. A tréning eleji elvárások/félelmek listájának felelevenítése, és ennek fényében a tréning elemzése, értékelése.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szóválasztás (ráhangolódás)</li> <li>• Mít, mire, hogyan? (technikák összefoglalása)</li> <li>• Kettős kör (önreflexió)</li> <li>• Elvárások-félelmek (reflexió)</li> <li>• Céltábla (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők ismerik a problémamegoldó gondolkodás főbb lépéseit és az azokhoz kapcsolódó technikákat, módszereket. A résztvevők képesek reflektálni a tréning egyes aspektusaira (cél, módszerek, hasznosság).

6. táblázat Az oktatási program tematikus terve

## A tanulási-tanítási egységek részletes leírása

A következőkben a tanulási-tanítási program részletes leírására kerül sor. A program három nagy (bevezető, törzs és befejező) szakaszból áll. A programban szereplő modulok felépítése is igazodik ehhez a hármas tagoláshoz, amelyek a konstruktivista tanulásméleletet szem előtt tartva a ráhangolódás, jelentésteremtés, reflexió (RJR) modell mentén kerülnek leírásra. Az egyes feladatokra szánt időkereteket több tényező (létszám, képző szándéka, kurzuscél, résztvevők motiváltsága) is befolyásolhatja, ezért az időtényező nem került feltüntetésre. A feladatokat a képző ennek megfelelően rugalmasan kezelheti, elvehet belőlük, vagy kis is egészítheti saját ötletekkel. Számos feladatnál látható, hogy több („A”, „B” esetleg „C”) verzió is meg van adva ugyanahhoz. A verziók között az a különbség, hogy más eszközzel és más módon, de egyazon feladatcélhoz kapcsolódnak. Ez lehetőséget ad a tréningvezetőnek arra, hogy csoportra szabja a tréninget, és a csoportjellelmzők mentén válogasson a feladatvariánsok között.

Az elméleti összefoglalónál már utaltunk rá, hogy a programban összeállított tanulási folyamat során megváltozik a képző szerepe, nem információkat közvetít, hanem a megfelelő tanulási környezet megteremtésén túl, facilitátorként segít a résztvevők adott pedagógiai helyzetekre vonatkozó kognitív térképének kialakítását, segít kontrollálni az ezzel kapcsolatos metakognitív és reflektív folyamatokat, valamint a résztvevők egymással kapcsolatos interakcióit.

Bár a program csoportos tanulási folyamatra lett összeállítva, *a törzsrészben bemutatott problémamegoldó technikákat a pedagógusok önállóan is tudják alkalmazni*, hiszen ezek a reflektivitást segítő technikák az egyéni problémamegoldó gondolkodás hatékonyságához járulnak hozzá.

## Bevezető szakasz

A program bevezető szakasza három modulból áll. A modulsorozat a résztvevők szakmai életútjának és a jelenlegi pályaszakaszuk beazonosításával, valamint az ehhez kapcsolódó lehetőségek és kihívások átgondolásával kezdődik. Ezután következik a szakmai képességek átgondolása, különös tekintettel azokra, amelyek segítik, illetve hátráltatják a saját professzióban felmerülő pedagógiai helyzetek hatékony problémamegoldását. A modul zárása a felmerülő helyzetek jellemzőinek és a hozzájuk való viszonyulás átgondolásával történik.

### 1. modul: Szakmai életutam

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
Ismerekedés, a keretek kijelölése. Célok és elvárások megfogalmazása, csoportszabályok kialakítása. A résztvevők röviden átgondolják, hogy szakmai életútjuk mely szakaszánál járnak. Tekintettel az aktuális pályaszakasz sajátosságainak (lehetőségek és kihívások) átgondolására is.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bemutatkozás képekkel (ráhangolódás)</li><li>• A kurzussal kapcsolatos elvárások és félelmek összegyűjtése</li><li>• Melyik vagyok én? (Saját pályaszakaszhoz kapcsolódó attitűdök)</li><li>• Hol járok a szakmai életutamon?</li><li>• Egy szó (reflexió)</li></ul>	A résztvevők ismerik a pedagógusi pálya elemzéséhez kapcsolódó modelleket. Képesek beazonosítani saját szakmai életútjukat a megismert szakaszok mentén. Tudják, hogy az egyes szakaszok milyen lehetőségeket és kihívásokat rejthetnek, és képesek az ezekkel kapcsolatos tapasztalataik átgondolására.	<ul style="list-style-type: none"><li>• előre összekészített képcsomag</li><li>• nagy csomagolópapír</li><li>• tollak és filctollak</li><li>• post-it csomag</li><li>• sokszorosított, kitölthető sablonok (ld. adott feladatoknál)</li></ul>

### Szaktudományos háttér

Számos kutatás (főként a pedagógusok kognitív fejlődése alapján) a pedagógusi karriert egy kezdő szinttől a mesterszintig terjedő, felfelé ívelő életpályaként írja (Dreyfus & Dreyfus 1980, Berliner, 1988 Falus 2004). Léteznek emellett olyan pedagóguskutatással összefüggő pályamodellek is, melyek a szakmai identifikációval és pályaszocializációval foglalkozó vizsgálatokra építve hangsúlyozzák, hogy minden egyes pályaszakaszban megvannak a maga krízishelyzetei. Ezért ezekben a modellekben az egész karrierciklus alkalmazkodási folyamatok dinamikus láncolataként jelenik meg, ahol az egyes szintek a kihívások, és a rájuk adott lehetséges válaszok alapján fogalmazódnak meg (Huberman 1989, Day et al. 2006).

## **Tréningfeladatok**

### Ismerkedős gyakorlatok

#### **1. Köszöntő**

A tréningvezető köszönti a csoport tagjait, és röviden bemutatkozik, valamint alapvető információkat nyújt a kurzusról. Bemutatja a kurzus menetét, ismerteti a főbb célokat.

#### **2. Ismerkedés képekkel**

A képző által kitett, rendelkezésre álló képek közül minden résztvevő választ egyet, amelyről úgy gondolja, hogy legjobban kifejezi, jellemzi az egyéniségét, személyiségét. A résztvevők szimpátia alapján párokba rendeződnek, és a képek segítségével 5-5 percet beszélnek magukról. Ezután a csoport visszarendeződik nagy körbe, és mindenki bemutatja azt az illetőt, akivel beszélgetett, elmondja, mit tudott meg róla a kép segítségével. (Ha a csoporttagok már korábban ismerik egymást, akkor egymásnak is választhatnak képeket.) A képek lehetnek teljesen vegyesek, lehet, hogy valamelyik csak színeket ábrázol, valamelyik nonfiguratív, és vannak köztük valamilyen eseményt ábrázoló rajzok, fotók.

#### **3. Előzetes elvárások és félelmek összegyűjtése**

A csoport tagjai a post-itekre név nélkül, egyenként felírják, hogy mit várnak a tréningtől (elvárások), és hogy mi az, amitől esetleg tartanak a tréninghez kapcsolódóan (félelmek). Ilyen elvárások lehetnek például: „szeretnénk megismerni minél több konkrét technikát”, „tartsunk szünetet 45 percenként”, „lehessen passzolni”, vagy félelmek: „monoton lesz”, „nem lesz interaktív” stb. A post-iteket a vezető összegyűjti, és elhelyezik egy falra ragasztott nagyobb méretű papíron (ld. 2. ábra). Miután mindenki elhelyezte a papírjait, a tréningvezető segítségével áttekintik és megbeszélik a felkerült gondolatokat. Az elvárásokat be lehet építeni a közös csoportszabályokba, a félelmekkel kapcsolatban pedig tudja jelezni a képző, hogy mennyire lehet valós a kurzus során, és hogyan lesznek ezek a jelenségek kezelve. A papírra került gondolatok a tréning végén, a tréning értékelésénél kapnak még fontos szerepet.



2. ábra Minta a résztvevők kurzushoz kapcsolódó elvárásainak és „félelmeinek” rögzítéséhez

#### 4. Csoportszabályok megbeszélése

A vezető irányításával a résztvevők a korábban kimondásra került elvárások és félelmek figyelembevételével megvitadják és összeírják a tréning hatékony működéséhez szükséges csoportszabályokat. Mivel a program feladatai során előfordulhat, hogy a résztvevők személyes jellegű információkat is megosztanak magukról, fontos megállapodni abban, hogy ezek az információk csoporton belül maradnak, és a csoporton kívül álló emberekre nem tartoznak (titoktartás). A csoportszabályokat a vezető egy nagyobb lapon rögzítheti és kiteheti a falra.

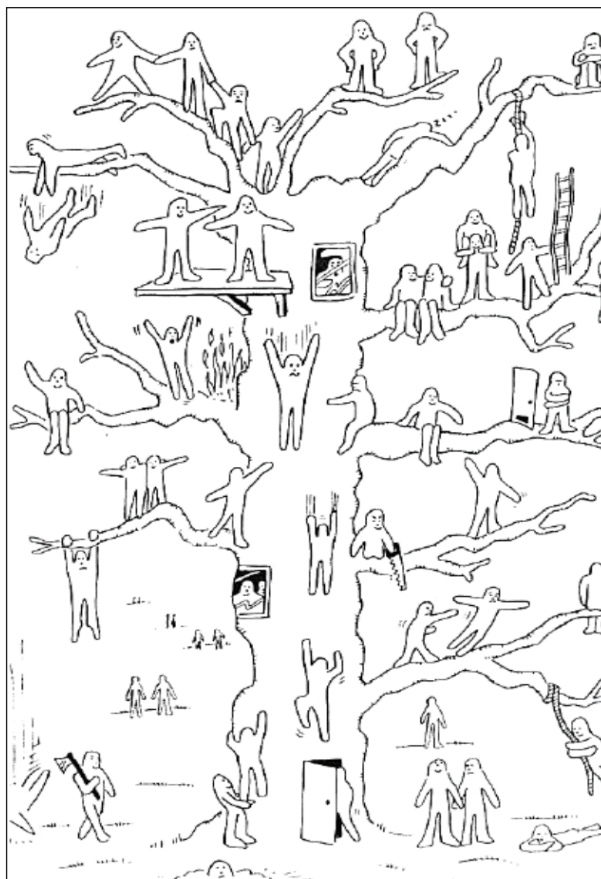
#### Ráhangelődés

##### 1. Melyik vagyok én?

A résztvevők megkapják a különböző helyzetekben lévő figurákkal teli ábrát (3. ábra, illetve ld. *Mellékletek/I. sablon*). Az a feladatuk, hogy egyénileg átgondolják, hogyan és hol érzik magukat jelenleg szakmai szempontból, és azt a figurát válasszák, amelyik ezt legjobban szimbolizálja. A feladatot rövid, közös megbeszélés követi, amely során mindenkinek lehetősége van elmondani, melyik figurát választotta és miért.

A feladat feldolgozásának lehetséges szempontjai:

- Könnyű volt-e a választás? Miért?
- Elégedett-e a jelenlegi szakmai helyzetével? Miért?
- Mi az erőssége/nehézsége a jelenlegi helyzetnek, állapotnak?
- Ha nem elégedett, mi lenne a vágyott állapot, melyik figura szeretne inkább lenni?



3. ábra Feladatkártya karakterek, attitűdök, érzések azonosításához  
(Kép forrása: Wilson 1991)

### Jelentésteremtés

#### **1. Hol járok a szakmai életutamon?**

Ebben a feladatban egy ún. "hullámzó pályamodell" egyes szakaszait tekinthetik át a résztvevők (vö. Orgoványi-Gajdos 2019b). Miután a képző ismertette a modellt egyes szakaszait (ld. 7. táblázat, illetve *Mellékletek/II. sablon*), a csoporttagok először önállóan gondolkodnak saját szakmai életútjukról. Ezután párba rendeződve megosztják egymással saját tapasztalataikat: ki melyik szakasszal azonosítja magát, és azon belül is a megküzdés vagy a szárnyalás fázisa jellemzi-e. A páros megbeszélést követően, ha van olyan résztvevő, aki szívesen megosztaná az egész csoporttal a feladat közben felmerült gondolatait, benyomásait, most megteheti.

<p><b>1. szakasz: Elköteleződés, stabilizáció (kb. 0–3. év)</b>  Ez a pálya kezdeti szakasza, mely szakmai identifikációs és pályaszocializációs szempontból is kiemelt és komplex részét képezi a pedagógusi modelleknek. Éppen ezért több, a kutatási eredmények alapján jól elkülöníthető egységekre oszlik:</p> <p>a) idealizmus: a professzióval kapcsolatos kezdeti, esetleg túlzóan pozitív elvárások szakasza,  b) „túlélés”: a saját korábbi elképzelések és a valós gyakorlat közötti különbségből fakadó nehézségekkel való szembesülés,  c) felismerés: a környezeti feltételekre és a saját kompetenciákra épülő lehetőségek felismerése és saját stratégiák kialakítása,  d) megkapaszkodás, továbblépés.</p>
<p><b>2. szakasz: Szakmai identitás kialakulása (kb. 4–7. év)</b>  Ebben a szakaszban a szakmai identitás és a pedagógiai hatékonyság összhangjának megteremtése okozza a fő kihívást.</p>
<p><b>3. szakasz: Szakmai szerepek gazdagodása (kb. 8–15. év)</b>  A kihívást az új szakmai szerepeknek, feladatoknak való megfeleléshez kapcsolódó belső feszültség kezelése jelentheti, amely vagy a motiváció csökkenéséhez, vagy a szakmai fejlődésre vonatkozó új lehetőségek kereséséhez vezet.</p>
<p><b>4. szakasz: Munka és magánélet egyensúlyának fenntartása (kb. 16–25. év)</b>  Ebben a szakaszban a fő kérdés, hogy a pedagógusnak sikerül-e túljutni a szakmai krízisen és szárnyalni, vagy a kiegészítés, illetve más szakmai utak keresése marad. A nehézséget a szakmai motiváció és hatékonyság fenntartása, valamint ezeknek a magánélettel való összehangolása okozza.</p>
<p><b>5. szakasz: Szakmai motiváció fenntartása (kb. 25–35. év)</b>  A fő kihívást a szakmai motiváció fenntartása jelentheti, különös tekintettel a megváltozott oktatáspolitikai, társadalmi, gazdasági és technikai környezet iskolára és iskolarendszerre gyakorolt hatásai vonatkozásában.</p>
<p><b>6. szakasz: Szakmai életút lezárása, számvetés (kb. 35. évtől)</b>  Ez a szakasz a számvetés ideje. Ekkor dől el, hogy a pedagógus hogyan tudja értelmezni, értékelni saját szakmai életútját.</p>

7. táblázat *A pedagógusi pálya szakaszai szakmai identifikációs és pályaszocializációs szempontok alapján (Huberman 1989, Day et al. 2006, Katz 1972, Maynard & Furlong 1993, Kimmel 2006 alapján)*

## Reflexió

### 1. Egy szó

Megkérjük a csoporttagokat, hogy válasszanak egy olyan szót maguknak, amellyel leginkább jellemezni tudják az eltelt alkalmat. A résztvevők egymás után közzéteszik a választott kifejezést, aki gondolja, röviden meg is indokolhatja.

## 2. modul: Szakmai képesséim

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
A neveléssel és oktatással kapcsolatos nézetek feltárása. A résztvevők átgondolják azokat a pedagógusi személyiségvonásokat, illetve szakmai ismereteket, képességeket és attitűdöket, amelyek hozzásegítették őket korábbi sikereikhez, és azokat is, amelyek hiánya is közrejátszhatott a nehezebben megoldható pedagógiai helyzetek kialakulásában.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fogalmak képekben (ráhangolódás)</li> <li>Tulajdonságpiac</li> <li>Sikeresnek és sikertelennek megélt pedagógiai helyzetek (Séllei &amp; Takács 2014)</li> <li>Szakmai kompetenciáim</li> <li>Saját tanári kompetenciák értékelése</li> <li>Kövek (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők képesek átgondolni saját pedagógiai nézeteiket és kompetenciáikat, illetve azt, hogy mindezek hogyan függhetnek össze sikeres vagy sikertelenül megélt pedagógiai helyzeteikkel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>előre összekészített képcsomag</li> <li>nagy csomagolópapír</li> <li>tollak és filctollak</li> <li>A/4-es lapok</li> <li>előre elkészített fogalomgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li> <li>sokszorosított kitölthető sablonok (ld. adott feladatoknál)</li> <li>kövek vagy kisebb tárgyak (pl. gomb, kocka)</li> </ul>

### Szaktudományos háttér

A jó pedagógus személyiségvonásaira vonatkozó kutatásokból egyre inkább körvonalazódik, hogy a kérdéskör sokkal komplexebb annál, semmint megragadható lenne néhány, konkrét tulajdonságon keresztül (vö. Trencsényi 2002). A kutatások alapján az affektív jellemzők tűnnek a legdominánsabb elemnek, ugyanakkor a kognitív és viselkedéses motívumok is jelentős szerepet játszanak a jó pedagógus karakterének meghatározásában (Zétényi 1997, Szabó 1999, Stronge 2002, Trencsényi 2004, Hamachek 1969, Day et al. 2008, Nikitscher 2015). Attól függően, hogy milyen intézménytípusban, milyen csoporttal, milyen céllal, milyen pedagógusi szerepek által folyik az adott nevelési-oktatási folyamat, változhatnak a jó pedagógushoz társított tanulói, tanári és szülői nézet- és elvárásrendszerek (Stronge 2007, Walker, 2008, Mills 2003, Pransky & Bailey, 2002, Kovács & Orgoványi-Gajdos 2018). A jó pedagógushoz kapcsolódó asszociációkat a diákként szerzett és konkrét tanárookra, tanártípusokra vonatkozó saját tapasztalatok, nézetek is befolyásolják. A pedagógiai nézetek leíró, értékelő és előíró komponensekkel rendelkező mentális, személyes konstrukciók olyan feltételezések, melyet egy adott személy igaznak hisz egy adott jelenséggel kapcsolatban (Richardson 1996, Gonhofer & Nahalka 2001, Bárodssy & Dudás 2011). A neveléssel, az oktatással, a diákok szerepével, a pedagógus személyiségével, feladataival stb. kapcsolatos nézetek feltárása azért szükséges, mert ezek a vélekedések nagy szerepet játszanak a pedagógiai helyzetek észlelésében és értelmezésében.

A gyakorlati tudást a nézeteken túl jelentősen befolyásolja az is, hogy az egyén milyen képességekkel, ismeretekkel rendelkezik az adott területen, és hogyan viszonyul a terület egy-egy meghatározott kérdésköréhez. Azaz, a problémakört tekintve, milyen mértékben kompetens személy. A kompetencia fogalma tehát ismeretek, képességek, készségek, jártasságok, attitűdök meghatározott rendszereként értelmezhető, amely alkalmassá teszi az egyént, hogy különböző helyzeteknek és céloknak megfelelően, hatékonyan cselekedjenek (Halász 2006, Kotschy 2011). A társadalmi, gazdasági és technikai átalakulások a közoktatás funkciójára, tartalmára, eszközeire és módszereire is hatással vannak, ami a pedagógusszerep változását eredményezi (Trencsényi 1988, Varga, 1998, Zrinszky 1994). A megújult pedagógusszerep(ek) újraértelmezik a tanári kompetenciákkal szemben támasztott elvárásokat is. A pedagógus kompetenciáinak hazai, hivatalosan elfogadott csoportosításai a tanári felkészítés közös követelményei között és a 326/2013 kormányrendeletben található meg (8/2013 (I. 30.) EMMI rendelet, 326/2013 kormányrendelet).

## Tréningfeladatok

### Ráhangelődés

#### 1. Nevelésről és oktatásról képekben

A csoport minden tagja választ az asztalra kitett képek közül a következő fogalmakhoz egyet: nevelés/oktatás, pedagógus, gyermek/diák. A képválasztást követően a képző irányításával minden csoporttag elmondja, hogy melyiket és miért választotta, hogyan értelmezi számára a kép az adott fogalmat. A képek lehetnek teljesen vegyesek, lehet, hogy valamelyik csak színeket ábrázol, valamelyik nonfiguratív, és vannak köztük valamilyen eseményt ábrázoló rajzok, fotók. A feladathoz használhatjuk a Dixit Jinx társasjáték<sup>1</sup> képsorozatát is.

#### 2. Tulajdonságpiac

A tréningvezető mindenkinek kioszt három cédulát, amelyeken egy-egy tulajdonság olvasható (ld. 8. táblázat). A résztvevőknek úgy kell cserélgetniük a kártyáikat, hogy a három, általuk legfontosabbnak tartott tulajdonság maradjon náluk. Olyan személyiségvonalások, tulajdonságok legyenek ezek, amelyek szerintük mindenképpen

---

<sup>1</sup> A Dixit nevű, képes kártyákat tartalmazó társasjáték a Libellud Kiadó gondozásában 2008-ban jelent meg Jean Louis Roubira tervezésében és Marie Cardouat illusztrációival. A termék számos verzióval, több hazai forgalmazó által is elérhető.

szükségesek ahhoz, hogy a pedagógus a leghatékonyabban végezhesse hivatását. A szabály az, hogy mindig három kártyával kell rendelkezniük, ahányat kapni szeretnének, annyit fel is kell ajánlaniuk cserébe. Mikor mindenki elégedett a kártyáival, a tagok visszaülnek a helyükre, és a vezető segítségével megbeszélik, kihez mi és miért jutott. További beszélgetés témája lehet annak tudatosítása, hogy kinek milyen a „jó pedagógus” fogalmával összefüggő nézetei vannak. Arról is érdemes beszélni, hogy ki mennyire érzi saját erős jellemzőjének azokat a tulajdonságokat, amiket választott.

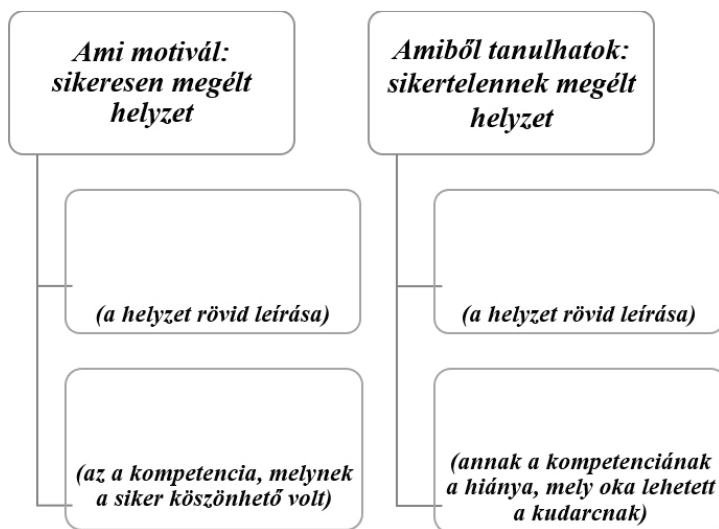
<i>megbízható</i>	<i>elnéző</i>	<i>barátságos</i>	<i>ötletes</i>	<i>segítőkész</i>
<i>céltudatos</i>	<i>magabiztos</i>	<i>empatikus</i>	<i>energikus</i>	<i>igényes</i>
<i>önálló</i>	<i>határozott</i>	<i>tapintatos</i>	<i>pontos</i>	<i>nyílt</i>
<i>megértő</i>	<i>szigorú</i>	<i>motivált</i>	<i>kommunikatív</i>	<i>távolságtartó</i>
<i>elhivatott</i>	<i>szerény</i>	<i>nyugodt</i>	<i>humoros</i>	<i>alapos</i>
<i>tudatos</i>	<i>tekintélyes</i>	<i>lelkes</i>	<i>kritikus</i>	<i>követhető</i>
<i>okos</i>	<i>közvetlen</i>	<i>gyakorlatias</i>	<i>vidám</i>	<i>szeretettel</i>
<i>türelmes</i>	<i>kedves</i>	<i>együttműködő</i>	<i>játékos</i>	<i>rutinos</i>

8. táblázat Pedagógusi tulajdonságok (Forrás: Trencsényi 2004)

### 3. Sikeresnek és sikertelennek megélt pedagógiai helyzetek

A feladat célja, hogy a csoporttagok átgondolják legfontosabb sikereiket és kudarcaikat, és az ezekhez kapcsolódó ismereteiket és képességeiket vagy azok hiányát. A feladat elején a résztvevők egyénileg kiemelnek szakmai életükből egy olyan dolgot, amit sikerként éltek meg, és egy olyat, melyet kudarcként (4. ábra, illetve ld. *Mellékletek/III. sablon*). Utána átgondolják, hogy milyen ismereteknek, képességeknek, attitűdöknek köszönhetik a sikereket, és mi hiányzott mindezekből a sikertelennek megélt helyzeteknél (Sélei & Takács 2014). Miután néhány mondatban lejegyzetelték maguknak a résztvevők a saját válaszaikat, a vezető segítségével megosztják egymással.

A sikerekhez szükséges kompetenciák (ismeretek, képességek, attitűdök) tudatosítása azért is fontos, mert a pedagógus nehezebb helyzetben ezekre tud támaszkodni, ezek lesznek az erőforrásai. A hiányterületek azonosítása pedig a (ön)fejlesztési irányok megragadásában segítenek.



4. ábra Sikeresnek és sikertelennek megélt pedagógiai helyzetek rögzítése  
(Séllei és Takács 2014 alapján)

#### 4. Szakmai kompetenciáim

Mindkét feladat arra ad lehetőséget, hogy a tréningen jelenlévők átgondolják és összegyűjtsék saját szakmai erősségeiket és fejlesztendő területeiket, és erre építve jelöljenek ki maguk számára megvalósítható szakmai célokat.

##### a) Tenyérrajz

Mindenki egy A/5-ös lapra körberajzolja az egyik tenyerét, és a megadott szempontok alapján beírja saját választát az egyes ujjakba. Az egyes ujjakhoz a következő szövegek kerülnek:

*hüvelykujj: legfontosabb pedagógusi személyiségvonásom*

*mutatóujj: ilyen szakember szeretnék lenni, efelé törekszem*

*középső ujj: amiben változni szeretnék*

*gyűrűsujj: legerősebb szakmai kompetenciám*

*kisujj: leggyengébb szakmai kompetenciám*

Érdemes tudatosítani a résztvevőkben, hogy ezen szempontok átgondolása miért fontos. Mivel problémás helyzeteink általában a gyengeségeinkhez kapcsolódnak, érdemes foglalkozni velük, fejleszteni azokat. Az erősségeinkre is érdemes odafigyelni, hiszen azokra támaszkodhatunk a helyzetek megoldásánál.

## b) Álmaid állása

A résztvevők átgondolják, hogy hogyan nézne ki az az újsághirdetés, amiben pont a rájuk szabott pedagógusi állást hirdetnék. (Milyen intézményben, hol, milyen személyiséget, milyen korosztályhoz stb. keresnek?) Ezt követően a résztvevők a képző irányításával kölcsönösen megoszthatják egymással álmaik álláshirdetését.

*Keressük azt a....*

9. táblázat Álmaid állása feladatkártya

### Reflexió

#### 1. Kövek

Minden résztvevő kap egyenlő számú (10-15 db) követ vagy kisebb tárgyat (pl. gomb, kocka stb.). Ezt követően a tréningvezető kiválaszt 3-5 szempontot (módszerek, hasznosság, elmélet-gyakorlat aránya stb.), amely alapján szeretné, ha a jelenlévők értékelnék a foglalkozást. Ezeket a szempontokat külön-külön lapokon rögzíti, és olyan helyre teszi, ami minden jelenlévő számára jól megközelíthető. A résztvevőknek az a feladatuk, hogy szétosszák a kis köveket arányosan aszerint, hogy melyik aspektussal elégedettebbek (több kő), melyikkel kevésbé (kevesebb kő). Miután mindenki elhelyezte a köveit, jól kirajzolódik, hogy a foglalkozásnak melyik volt az eredményesebb (ahol sok kő van), és melyik a fejlesztendő (ahol kevés kő van, vagy egy sincs) aspektusa. A résztvevők szóban is megindokolhatják a véleményüket. A képzőnek sokat segíthet, ha kiderül, mi az oka, ha a tréning valamely aspektusával kevésbé elégedettek a jelenlévők, illetve hogyan lehetne változtatni ezen (vö. Bibok & Kaszper szerk. 2017).

### 3. modul: Feladat, probléma, kihívás

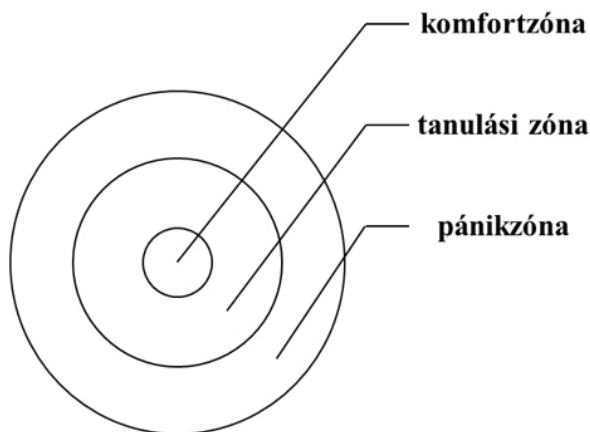
A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
A modul célja a feladat, a kihívás és a probléma fogalmak közötti különbségek megfogalmazása. A saját szakmai feladatokhoz, kihívásokhoz, pedagógiai problémákhoz való viszonyulás feltárása.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Egy gondolat... (ráhangolódás)</li> <li>Én és a kihívások</li> <li>A probléma fogalma</li> <li>Zóna-moddell (Luckner &amp; Nadler 1997) saját helyzetek értelmezése</li> <li>Kilépő kör (reflexió)</li> </ul>	A résztvevő ismeri a probléma fogalmának értelmezéseit. Érti, hogy egy helyzet problémaként való értelmezése egyéni, és számos belső (személyes) és külső (szituatív, környezeti) tényezőtől függ. A problémamegoldást tanulási folyamatként értelmezi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>hullahoppkarika, ugrókötel</li> <li>nagy csomagolópapír</li> <li>tollak és filctollak</li> <li>A/4-es lapok</li> <li>előre elkészített fogalomgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li> <li>sokszorosított kitoltható sablonok (ld. adott feladatoknál)</li> </ul>

#### Szaktudományos háttér

A pszichológia meghatározásait figyelembe véve elmondható, hogy probléma akkor áll fenn, ha a kiinduló helyzet és a kívánt állapot nem azonos, és a célállapot eléréséhez vezető tevékenységsor a problémát észlelő egyén számára ismeretlen (Mayer & Wittrock 1996, Molnár 2012). A feladat és probléma fogalmak közötti alapvető különbség számos kutató szerint a megoldási algoritmus meglétével vagy hiányával írható le (Kantowsky 1981). Feladatmegoldás során az egyén rendelkezik a kívánt állapot eléréséhez szükséges feltételekkel, tehát egy ismert, algoritmikus műveletsort jár végig (Nagy 2002). Problémamegoldásnál az algoritmus nem ismert, azt az egyénnek kell megkonstruálnia a továbblépéshez. „*Mintegy hidat verünk e két pont (ti. a kezdeti állapot és a végállapot) között, s ennek a hídnek a megkonstruálása valójában a problémamegoldás lényege*” (Radnóti & Nahalka 2002, 183). Ilyen módon a problémamegoldás: egy tanulási folyamat eredményének is tekinthető. Fordított megközelítésben maga a tanulási folyamat nem más, mint egy hiba észlelése és korrekciója, mely a jelenlegi állapot és a kívánt célállapot közötti eltérésként jelentkezik (Argyris & Schön 1974). Ez egybevág Luckner és Nadler (1997) komfortzóna elméletével is, amely azt mondja, hogy problémamegoldás során kilépünk a komfortzónánkból, azaz az ismerős helyzetek, rutin feladatok világából a tanulási zónába. A modell a helyzetek három típusát különbözteti meg a kihívás és a stressz mértéke szerint (5. ábra). Legfelül helyezkedik el a *komfortzóna*. Ez a problémamentes övezet, ide tartozik minden ismerős helyzet, rutin megoldás és feladat. Vámos (2016) ezt sémaalapú problémamegoldásnak nevezi (pl. új tanulók érkezése az osztályba, akiket a leggyorsabban be kell illeszteni a csoportba. Ha ez nehézségekbe

ütközik, akkor a kívánt állapot elérésére ismert és bevált utak közül választanak: a szülőkre támaszkodnak, a kollégákhoz vagy igazgatóhoz fordulnak.). A következő szelet a *tanulási zóna*. Olyan helyzetek tartoznak ide, amelyeknél az eddig bevált algoritmusok már nem működnek, az egyénnek ki kell lépnie a komfortzónájából, de a helyzet újdonsága, a hozzá kapcsolódó feszültség vagy izgatottság új megoldást, fejlődést eredményez. Ilyenkor a pedagógus új utak, lehetőségek keresésével próbálja meg a helyzetet a kívánt célállapot szintjére emelni. Vámos ezt tanulásalapú problémamegoldásnak nevezi (pl. különleges bánásmódot igénylő tanulókkal való foglalkozás a kezdő pedagógusok esetében.). A külső szeletben a pánikzóna helyezkedik el, ahol a nagyfokú stressz és tehetetlenség érzése már meggátolhatja a megoldás megtalálását, a tanulási folyamatot.

Az, hogy kinek mi jelent problémát, hogy kinek hol húzódik a határ a komfort-, a tanulási és a pánikzóna között, teljesen egyénfüggő. A problémákhoz való viszonyulás akkor lesz előremutató, ha azokat az egyén egy tanulási folyamat részeként értelmezi, és nem hagyja, hogy a hozzájuk kapcsolódó feszült érzelmi állapot maga alá gyűrje a racionális megközelítést. A probléma tehát nem negatív jelenség, hanem felfogható egy kiindulási állapotként, amely hozzásegít minket, hogy kilépjünk a komfortzónánkból, a korábbiaktól eltérően oldjunk meg helyzeteket, és ezzel hozzájáruljunk saját és környezetünk fejlődéséhez. Argyris & Schön (1974) elméletét összekapcsolva megállapítható, hogy a feladat és probléma közötti különbség az ismerős helyzet (komfortzóna), illetve új helyzet (pánikzóna) tengely mentén és a tanulás szempontjából bekövetkezett változás mentén ragadható meg. Az egyszerű rutinfeladatok (az egyén viszonyulásától függően) a komfort- és tanulási zóna határához közel, míg a problémák (az egyén viszonyulásától függően) a tanulási és pánikzóna határához közel eshetnek.



5. ábra Zóna-modell (Luckner & Nadler 1997 alapján)

A pedagógiai helyzetek tanárok általi megítélését nagy fokú szubjektivitás és szituációfüggőség jellemzi (vö. Lénárd 1964, 44). *Pedagógiai problémának* nevezem azt a helyzetet, amelyeknek tárgya a köznevelési intézményben zajló nevelési-oktatási folyamatok valamely szakaszához közvetlenül vagy közvetetten kapcsolódik, és az érintett pedagógus problémának észleli. A pedagógiai problémák gyakran számos zavaró információt tartalmaznak (vö. szemantikailag gazdag probléma), így a kiinduló helyzet és a célállapot sem egyértelmű (vö. rosszul definiált probléma). A problémák ezért nehezen áttekinthető (vö. intranszparens probléma), instabil, egyedi, gyakran értékütközéssel járó komplex jelenségek (Clark & Yinger, 1987, Funke, 1991, Molnár 2006, Kelemen 1967, Ungárné 1978, Lampert 2010).

A pedagógiai helyzetek észlelésével kapcsolatban elmondható, hogy a kezdőből szakértővé válás során, és ezzel párhuzamosan a szakmai életút előrehaladtával az elsőre pánikzónában érzékelt helyzetek idővel, a sémák és a rutin kialakulásával átkerülnek a komfortzónába. Ugyanakkor a bővülő szakmai szerepek, illetve a folyamatos technikai, társadalmi és gazdasági változások hatására új kihívások, problémahelyzetek jelennek meg. Tehát a kezdő és szakértő pedagógus között nem feltétlenül a problémák mennyisége a különbség, hanem egyrészt a problémák jellege, másrészt a problémák észlelése és kezelése, azaz hogy milyen stratégiákat működtet az egyén annak érdekében, hogy a pánik vagy tanulási zónából mihamarabb a komfortzónába kerüljön át az adott helyzet.

## **Tréningfeladatok**

### Bemelegítő gyakorlat

#### **1. Egy gondolat...**

A képző megkéri a résztvevőket, hogy mondjanak egyetlen gondolatot az előző modullal kapcsolatos benyomásaik alapján. Ezután a tréningvezető összefoglalja az elmúlt alkalom leglényegesebb/tanulságosabb elemeit.

### Ráhangelődés

#### **1. Én és a kihívások**

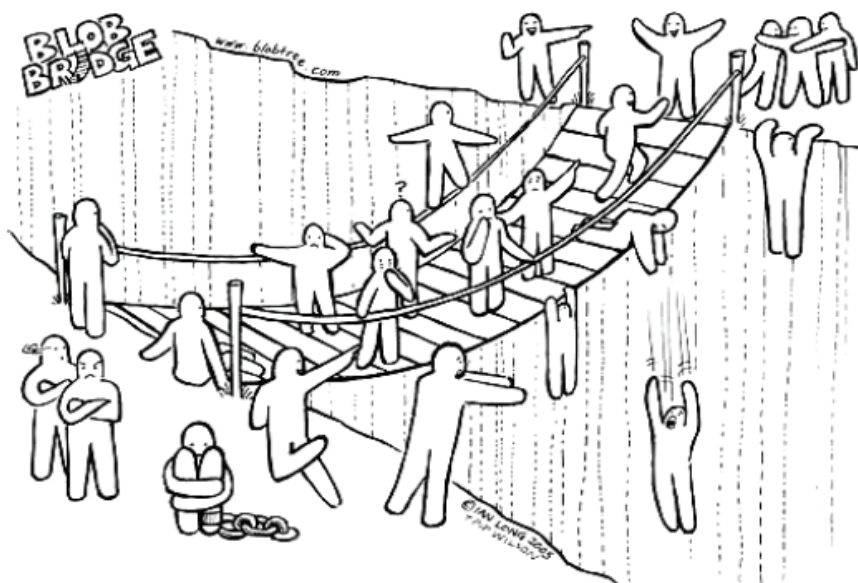
A tanulási rész célja, hogy feltárja, és ezzel tudatosítsa a kihívásokhoz való általános viszonyulását a résztvevőknek. Az „a” verzió egy aktívabb, szerepjátékot idéző folyamatba viszi a csoportot, míg a „b” verzió a figurákkal való azonosulás révén segít közelebb kerülni a kérdéskörhöz.

### a) Árral szemben (szituációs gyakorlat)

A csoport tagjai körben állnak. A vezető a kör közepére helyez egy alapvetően jelentéktelen tárgyat (pl. hullahoppkarika, ugrókötél, ásványvizes palack stb.). A csoport tagjai elképzelik, hogy a kör közepén lévő tárgy egy megoldásra váró probléma, és egymás után eljátsszák, hogy hogyan közelítenek hozzá, mit tesznek vele (pl. elkerülik, eldoják, hosszasan nézegetik, forgatják stb.). A körök végén a résztvevők megosztják egymással a feladattal kapcsolatos élményeiket.

### b) Én a problémában

Mindenki máshogy reagál egy problémahelyzetben, akkor is, ha övé a probléma, akkor is, ha más problémájának érintett résztvevője. A feladat során mindenki kiválasztja azt a figurát, amelyikkel leginkább azonosulni tud, ha valamilyen problémahelyzetbe kerül (6. ábra, illetve *Melléklet/IV. sablon*). Érdekes a résztvevőknek átgondolniuk, milyen jellegű probléma esetén, miért az a szerep és/vagy viselkedés jellemző rá, amit a választott figura szimbolizál. Természetesen a figurák értelmezése is egyénfüggő, sokféle lehet. A feladatot először egyénileg, majd párban végzik a résztvevők. A beszélgetések során keletkezett tapasztalatokat a végén a képző segítségével megbeszélik.



6. ábra Én és a problémahelyzet (Kép forrása: Wilson és Long, 2008)

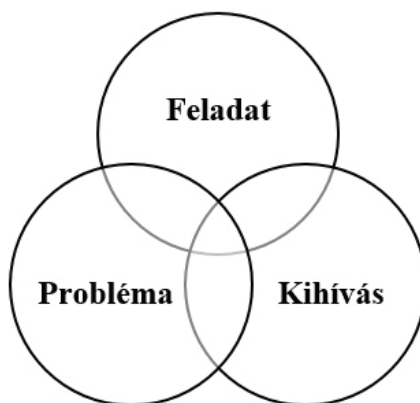
## 2. A probléma fogalma

Ebben a tanulási részben a probléma fogalmának közös meghatározása a cél. A feladatok célja, hogy segítsen kialakítani a résztvevők körében azt a közös fogalmi rendszert, amelynek fényében a tréning további alkalmain való közös gondolkodás kezdődik majd. Az „a” verzióban a rokonszavakhoz kapcsolódó asszociációkon és a szavak közötti különbségek feltárásán van a hangsúly. A „b” verzióban a probléma fogalmának több (affektív, kognitív, pszichomotoros) szempontú megközelítésén.

### a) Asszociációk

A tréningvezető felsorol néhány jelzõt, és a résztvevőknek el kell dönteniük, hogy melyik fogalomra (probléma, feladat, kihívás) illik leginkább. A csoporttagok a diagramban rögzítik a véleményüket, majd közösen beszélgetnek arról, mitõl lesz egy helyzet feladat, probléma vagy kihívás (7. ábra). A vezetõ kiegészíti a beszélgetést a Zóna-modell és a vonatkozó pszichológiai meghatározások segítségével a fogalomértelmezéseket, és azt is jelzi, hogy mi érthetõ pedagógiai probléma alatt. A fogalomlista szabadon kiegészíthetõ, akár a feladat elvégését követõen a jelenlévõk által is.

*nehéz, érdekes, könnyű, megoldhatatlan, újszerű, bosszantó, kötelező, vállalhatatlan, egyszerű, vitatható, egyértelmű, összetett, logikus, szép, visszautasított, ijesztő, motiváló*



7. ábra Mintasablon a feladat, kihívás és probléma fogalmak meghatározásához

## b) Definiáljunk!

A tréningvezető a táblára rajzol egy, az ábécé első 10 betűjét feltüntető táblázatot. A résztvevők a probléma fogalmához kapcsolódó fogalmakat mondanak az egyes betűkhöz, melyek felírásra kerülnek (vö. 10. táblázat). A tagok röviden meg is indokolják az asszociációjukat. Ezt követően háromfős csoportokra bomlik a csapat, és minden csoport kap 1-2 betűt. A résztvevők feladata megfogalmazni a probléma definícióját két-három betűhöz összegyűjtött szavak felhasználásával. A feladat elvégzését közös megbeszélés követi, ahol a vezető kiegészíti a beszélgetést a Zóna-modell és a vonatkozó pszichológiai meghatározások segítségével a fogalomértelmezéseket, és azt is jelzi, hogy mi érthető pedagógiai probléma alatt.

<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>	<i>I</i>	<i>J</i>
<i>akarás akadály alaphelyzet alternatívák adatgyűjtés</i>	<i>bátorság baj bizalom</i>	<i>cél</i>	<i>dilemma döntés</i>	<i>elfogadás érintettek érzelem eszköz</i>	<i>feladat félelem fejlesztés figyelem</i>	<i>gát gól</i>	<i>helyzet hogyan hátrány harc</i>	<i>ijedtség információ inger</i>	<i>jel javaslat</i>

10. táblázat Példa egy kitöltött táblázatra

## 3. Zóna-modell

Minden résztvevő egyénileg átgondolja, hogy milyen szakmai feladatokkal, kihívásokkal dolgozik jelenleg. Ezt követően kapnak egy Zóna-modell ábrát (5. ábra) és eldöntik, hogy a felírt szakmai feladatok/kihívások közül melyeket érez a komfortzónába, a tanulási, illetve a pánikzónába tartozónak. A tagok véletlenszerű csoportalakítással vagy szimpátia alapon párokba rendeződnek, és megosztják egymással a tapasztalataikat. Ezután közös megbeszélés következik. A vezető a beszélgetés során rávilágíthat arra, hogy egy helyzet megítélése számos személyes és szituatív tényezőtől függ, ezért nagymértékben szubjektív folyamat. Ugyanaz a pedagógiai helyzet valakinek a komfortzónába, másnak a pánikzónába kerülhet.

### Reflexió

#### 1. Kilépő kör

A résztvevők egyenként kitöltenek egy kis kártyát (vö. 8. ábra), amelyen a foglalkozással kapcsolatos mondatok szerepelnek (ld. a szövegdobozban Bárdossy & Dudás 2002 alapján). Amennyiben marad elegendő idő, és a résztvevők nyitottak rá, akkor meg

is oszthatják egymás előtt a gondolataikat, máskülönben a papírokat a tréningvezető összegyűjti, és egy alkalmas időpontban elolvassa, átgondolja.

*Egy gondolat, ami új és fontos számomra:  
Egy kérdés, ami foglalkoztat:  
Egy téma, amiről többet szeretnék megtudni:  
Egy személyes megjegyzés:*

8. ábra Feladatkártya egy téma értékeléséhez (Forrás: Bárdossy & Dudás 2002)

## Törzsszakasz

A tréning törzsszakaszában a problémamegoldó folyamat és az egyes lépései kerülnek bemutatásra az egyes modulokban. Minden lépéshez több technika is felkínálásra kerül. A bonyolultabb technikák az 5. táblázatban bemutatott esetek egyikével kerülnek illusztrálásra.

### 4. modul: A problémamegoldás folyamata

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
A problémamegoldó folyamat főbb lépéseinek, jellemzőinek megismerése. A résztvevők megértésük a problémamegoldó gondolkodás rendszerét, ciklikusságát. Átlásák, hogy a problémamegoldás mely fázisai igényelnek konvergens (kritikai) és mely fázisai divergens (kreatív, laterális) gondolkodást.	<ul style="list-style-type: none"><li>Milyen színű vagy ma? Hová állsz? (ráhangolódás)</li><li>Gondolattérkép</li><li>Helyüket kereső szavak (problémamegoldással kapcsolatos kifejezések csoportosítása)</li><li>Lépésről lépésre de Bono (2007) problémamegoldó modelljével</li><li>Mennyire vagyok hatékony? (saját sikeresség megítélése az egyes lépésekhez kapcsolódóan)</li><li>Önértékelő kártyával (reflexió)</li></ul>	A résztvevő ismeri a problémamegoldás főbb lépéseit, jellemzőit, a problémamegoldó gondolkodás rendszerét, ciklikusságát. Átlátja, hogy a tervezés során milyen szerepe van a gondolkodást segítő modelleknek. Érti a problémamegoldási folyamat rendszerét, ciklikusságát.	<ul style="list-style-type: none"><li>ugrókötél vagy ragasztószalag</li><li>nagy csomagolópapír</li><li>tollak és filctollak</li><li>A/4-es lapok</li><li>előre elkészített mondatgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li><li>sokszorosított kitölthető sablonok (ld. adott feladatoknál)</li></ul>

### Szaktudományos háttér

A *problémamegoldás folyamatát* vizsgáló pszichológiai kutatások eredményeit Molnár (2006) öt nagyobb csoportba osztja. Az első csoportba tartoznak a klasszikus elméletek, amelyek a problémamegoldást egy többlépcsős, lineáris folyamatnak tekintik (vö. Dewey 1910, Wallas 1926, Lénárd 1964). Mivel a folyamat kimenetétől függően többször is megismétlődhet, ezért a lineáris elméletet többen a problémamegoldó folyamat ciklikusságával egészítették ki (Pólya 1957). A problémamegoldás tehát az egyén és az általa észlelt probléma között zajló interakciós folyamatként is felfogható (Molnár 2006). A második csoportba tartoznak a Thorndike nevéhez köthető próba-

szerencse alapú (viselkedés-lélektani) passzív, reprodukívszerű megközelítések (Voss 1989). A harmadik csoportba az alaklélektanból kibontakozó elméletek tartoznak, amelyek közül Köhler, Wertheimer és Duncker munkásságát érdemes kiemelni (Eysenck & Keane 2010). Ezekben az elméletekben közös, hogy a problémamegoldást produktív folyamatként írják le, ahol az újrastrukturálásnak, a funkcionális kötöttségnek és a belátásos tanulásnak fontos szerepe van. Ráirányították továbbá a figyelmet arra is, hogy a múltbéli tapasztalatok rutinszerű alkalmazása gátolhatja a problémamegoldó folyamatot, hiszen egy helyzet pont attól válik problémássá, hogy a meglévő algoritmusok már nem működnek (Molnár 2006). A negyedik csoport Piaget nevéhez köthető, aki az értelmi fejlődés általános leírásával járult hozzá a problémamegoldás fejlődésének leírásához. Az ötödik csoport Newell és Simon problémater-elméletéhez kapcsolható (Newell & Simon 1972).

A legtöbb vizsgált elméletben közös, hogy a problémamegoldás folyamatát egymástól elkülöníthető és leírható gondolkodási, cselekvési fázisokra bontja. A fázisok elkülönítését azért célszerű hangsúlyozni, mert jól strukturálja a problémameghatározása és megoldása közötti gondolkodási folyamatot (Kaszás 2011). A problémamegoldás egyfajta transzfer folyamatnak tekinthető az ismeret és képességjellegű tudás, valamint a megoldandó, aktuális kihívás között, azaz abban segít, hogy az egyén kompetensen cselekedjen, és meglévő ismeret- és képességrendszereit a leghatékonyabban igazítsa a valós helyzethez (Halász 2006). Ezáltal a modellek alkalmazása az elméleti tudás gyakorlatba való átfogatásához (tudástranszfer) is hozzájárul.

A modellek őseiként Wallas (1926) és Pólya (1957) öt lépéses modelljeit szokták említeni. A későbbi modellek abban különböznek egymástól, hogy hány lépésre bontják a folyamatot (4-7 szakasz jellemző), illetve hogyan nevezik, és milyen jelentőséget tulajdonítanak az egyes fázisoknak. A tréninganyagban de Bono (2007) ötlépéses modelljére épül (11. táblázat).

1. To – Where do you want to get To? (Probléma- és célmeghatározás)

2. Lo – Look at the Problem (Információk)

3. Po – Possible Solutions (Lehetőségek)

4. So – So what shall we Do? (Döntés)

5. Go – Get Going (Megvalósítás)

*11. táblázat de Bono (2007) ötlépéses modellje*

A problémamegoldás folyamatához szorosan kapcsolódó kognitív tevékenységek a metakogníció és a reflektivitás. A metakogníció fogalma Flavell nevéhez fűződik, és az egyén saját tudásáról való gondolkodását, illetve saját tudásának tervszerű aktivizálását takarja (Flavell 1977). A reflexió olyan cselekvés, mely párbeszédet képez a reflektáló személy és a problémás szituáció között (Schön 1987). A pedagógusi reflexiót többen az

elmélet és gyakorlat összekötő elemeként értelmezték (Schön 1983, Calderhead 1991), ezért a tapasztalati tanulás (Gibbs 1988, Kolb 1984, Eraut 1994) és a problémamegoldás folyamatával kapcsolták össze (Dewey 1933, Schön 1987, Calderhead 1989, Adler 1991). Mivel a reflektív gondolkodás leggyakrabban az elvárásnak nem megfelelő (pedagógiai) helyzethez kapcsolódik, szakaszai a problémamegoldó folyamat lépései mentén azonosíthatók: 1. a probléma felismerése, 2. a probléma összevetése más esetekkel, 3. a probléma újrafogalmazása, 4. megoldási alternatíva, 5. a következmények átgondolása (Szivák 2014). A reflektivitásnak éppen ezért jelentős szerepe van a probléma felismerésénél, a megoldáshoz szükséges sémák/forgatókönyvek vagy új lehetőségek kiválasztásánál és az értékelésnél (Falus 2004). A reflektív tanítás folyamatosan és tudatosan elemző kognitív tevékenységet takar, amely biztosítja a pedagógiai gyakorlat folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Szivák 2014). Számos kutatási eredmény igazolja, hogy a reflektív gondolkodás minősége és a tanítás sikeressége összefügg. Tanítási tapasztalat alapján eltérés figyelhető meg a reflexiók tartalmát és jellegét illetően. A gyakorlati idő növekedésével a reflexiók tanulóközpontúvá és egyre komplexebbé válnak (Szivák 2002, Sántha 2007).

## **Tréningfeladatok**

### Bemelegítő gyakorlat

#### **1. Milyen színű vagy ma?**

Egyszerű feladat a csoport összerázásához, a közös tevékenységek elindításához. Mindenkinek át kell gondolnia, hogy milyen hangulatban van most, és ahhoz egy színt kiválasztania. Ezután a vezető segítségével körbe haladva mindenki megosztja a többiekkel, milyen hangulatban vág neki a mai foglalkozásnak.

### Ráhangelődés

#### **1. Hová állsz?**

A feladat célja, hogy a résztvevők szembesüljenek egymás véleményével, pro és kontra álláspontok hangozzanak el egy adott nevelési/oktatási témával kapcsolatban. A feladat azért is lényeges, mert az oktatás világával kapcsolatos álláspontok jelentősen befolyásolják a tanórai helyzetekkel kapcsolatos értelmezési és döntési folyamatainkat.

A feladat előkészítésénél a terem közepét szabadon hagyjuk, és egy kötelet vagy egy ragasztócsíkot feszít ki a vezető. A csík egyik oldala az egyetértést jelképezi,

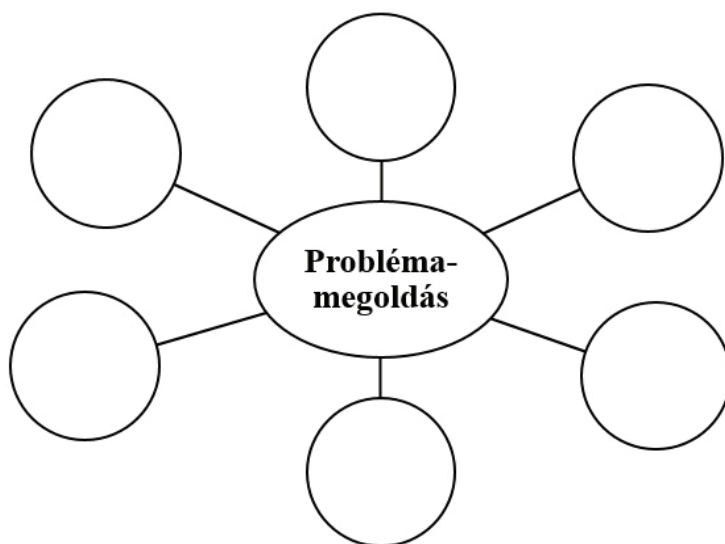
a másik oldal az ellenkezőjét. A tréning vezetője állításokat fogalmaz meg (vö. 12. táblázat) (vagy a csoport tagjai írják az iskola világával kapcsolatos állításokat). A vezető egyenként felolvassa az állításokat. A csoport tagjainak minden állítás után el kell dönteniük, hogy mennyire értenek egyet vele, és aszerint helyezkednek el a vonalon. Ezután a vezető segítségével közös megbeszélés következik, ahol mindenki kifejezheti, miért állt oda, ahová.

- |   |
|---|
| <p>a) Csak az a tanár tud fegyelmet tartani, akitől félnek a diákok.<br/>b) Ha a tanárok nem osztályoznának, a diákok nem tanulnának.<br/>c) A tanár akkor lesz hiteles, ha vállalja, hogy ő sem tudhat mindent, és az ő döntései is megkérdőjelezhetőek.<br/>d) A fegyelmi fokozatok nem hatásosak, mert akit a szabályok nem érdekelnek, azt a büntetés sem érdekli.<br/>e) Az a jó tanár, akit szeretnek a diákok.<br/>f) A fegyelemsértő gyerekek sokkal butábbak társaiknál.<br/>g) A gyerek eredendően jó, minden későbbi rossz a nevelési hibákból származik.<br/>h) Az első tanítási órán eldől, mennyire fogja tisztelni a diák a tanárt.<br/>i) A tanárnak nem feladata, hogy a diákok lelki életével foglalkozzon.<br/>j) A diákok személyisége családi környezetükben alakul ki, ezért az iskola nem tud hatással lenni arra.</p> |
|---|

12. táblázat Néhány példa a lehetséges állításokra a Hová állsz c. feladathoz  
(Forrás: Golnhoffer & Nahalka szerk. 2001, 52)

## 2. Gondolattérkép

A problémamegoldáshoz tartozó előzetes tudás feltárása gondolattérkép elkészítésével történik (9. ábra). A gondolattérkép egy központi fogalomhoz tartozó gondolataink, illetve a fogalmak egymáshoz való viszonyának vizuális megjelenítésére alkalmas grafikus szervező (Bárdossy és Dudás 2010). A résztvevők párban dolgoznak közösen, két különböző színű tollal. A feladat elkészítését követően a képző segítségével a csoport tagjai megbeszélik az ábrák tartalmát, illetve azt, hogy a színek alapján a párok hogyan dolgoztak együtt.



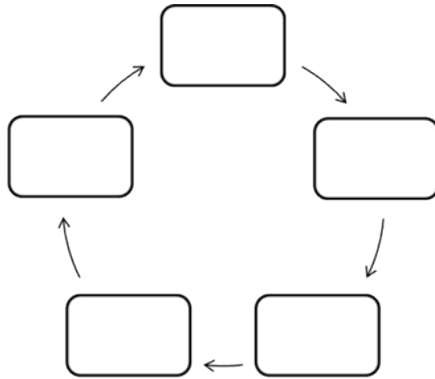
9. ábra Gondolattérkép sablon a problémamegoldás fogalomhoz

### Jelentésteremtés

#### **1. Helyüket kereső szavak**

A résztvevők kis csoportokban dolgoznak. A csoportok megkapják a 10. ábrán szereplő fogalmakat (ld. *Mellékletek/V. sablon*). A csoportok feladata, hogy valamilyen logika mentén csoportosítsák a fogalmakat, azaz a résztvevők maguk alkossák meg a fogalmak és kategóriái közötti összefüggéseket. A végeredményt egy plakáton ábrázolják. Ezután a vezető irányításával a jelenlévők megbeszélik a kategorizálás logikáját, az egyes fogalmak szerepét az adott rendszerben, az eredmények közötti hasonlóságokat és különbségeket.

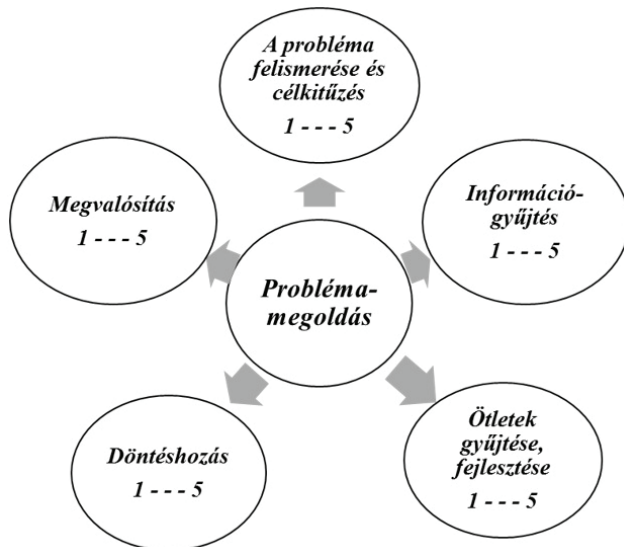




11. ábra Lépésről lépésre ábraminta a problémamegoldó folyamat ábrázolásához

### 3. Mennyire vagyok hatékony?

A résztvevők a sablon kitöltésével át tudják gondolni, mennyire érzik magukat hatékonyoknak, sikeresnek a problémamegoldás egyes lépéseinél, amikor pedagógiai kihívással szembesülnek. (1-egyáltalán nem, 2-inkább nem, 3-kis mértékben, 4-közepes mértékben, 5-jelentős mértékben, 6-nagymértékben, 7-teljes mértékben). Az egyéni kitöltést követően közös megbeszéléssel összevetik az eredményeket a legsikeresebbnek és legkevésbé sikeresnek megítélt szakaszok kiemelésével (12. ábra, illetve ld. *Mellékletek/VI. sablon*)



12. ábra A problémamegoldás lépeseihez kapcsolódó önértékelő feladat

## Reflexió

### 1. Önértékelő kártya

A résztvevők kitöltik a kilépőkártyákat, és a vezető irányításával közösen megbeszélik a feladathoz kapcsolódó tapasztalataikat (14. táblázat).

#### ***Egyéni önértékelő kilépőkártya***

- 1. Milyen új ismeretekre tettél szert az óra során?*
- 2. Melyik rész volt a legérdekesebb számodra?*
- 3. Mi okozott nehézséget az órán?*
- 4. Melyik rész nyújtott sikerélményt számodra?*
- 5. Hogyan értékeled az órai teljesítményedet?*

*14. táblázat Önértékelő kilépőkártya*

## 5. modul: A probléma meghatározását segítő technikák

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
<p>Tudatosítani a résztvevőkben, hogy egy adott problémát többféle módon is észlelhetünk és megfogalmazhatunk, mivel az észlelés szubjektív folyamat. Tudatosítani, hogy a pedagógiai helyzetek megoldása szorosan összefügg az iskola világáról, szereplőiről és a tanulási-tanítási folyamatról alkotott nézetekkel. Tudatosítani továbbá, hogy a probléma és a cél pontos meghatározása nagymértékben befolyásolja a hatékony megoldás megtalálását.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindenkinek más jelent (észlelés és értelmezés szerepe a szituációkban)</li> <li>• A helyzet kontextusához tartozó feladatok</li> <li>• Miért zavar? (probléma- és célmeghatározás szerepe a problémamegoldó folyamatban)</li> <li>• Mi a probléma, és mi a cél?</li> <li>• Falevelek (reflexió)</li> </ul>	<p>A résztvevők tudják, hogy az észlelés szubjektív folyamat, egy adott problémát többféle módon is észlelhetünk és értelmezhetünk. A résztvevők ismernek probléma- és célfókusz meghatározását segítő technikákat, valamint azok alkalmazásával képesek a probléma és a hozzá kapcsolódó cél pontos meghatározására.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nagy csomagolópapírok</li> <li>• tollak és filctollak A/4-es lapok</li> <li>• előre elkészített mondatgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li> <li>• különböző hangulatú embereket ábrázoló képek</li> <li>• sokszorosított sablonok (ld. adott feladatoknál)</li> </ul>

### Szaktudományos háttér

Edward de Bono a problémamegoldás kezdeti fázisát a probléma- és célmeghatározáshoz köti (2007). A problémamegoldó folyamat első fázisa a probléma észleléséhez kapcsolódik. Mivel az észlelés szubjektív folyamat, az adott jelenség problémaként való felfogása is egyénfüggő, melyet a szituatív tényezők mellett számos személyes (kognitív, affektív, motivációs) tényező befolyásol (Lénárd 1964, N. Kollár & Szabó 2004). Ugyanazt a jelenséget az egyik tanár problémának élheti meg, míg a másik csak feladatnak, a harmadik nem is érzékeli problémának, míg a negyedik megoldhatatlannak látja. A helyzet észlelését és értelmezését befolyásolhatja az egyén általános és szakmai (professzionális) kompetenciái, illetve számos szituációs és környezeti feltétel (Flores & Day 2006). *(13. ábra)*



13. ábra A pedagógiai problémahelyzet észlelését befolyásoló tényezők

Mivel a pedagógiai helyzetek sokszor komplex (rosszul definiált, szemantikailag gazdag, intranszparens) problémák, nem könnyű a konkrét probléma beazonosítása, a problémafókusz megtalálása sem (vö. Clark-Yinger, 1987, Funke, 1991, Molnár 2006, Kelemen 1967, Ungárné 1978, Lampert 2010). Éppen ezért a szakmai kompetenciákon belül a helyzetfelismerési képességnek van kiemelkedő szerepe a problémamehelyzetek észlelésénél. Hegyi (1996) szerint a jó helyzetfelismerő képesség legfontosabb jellemzői többek között a tudatos észlelés, az analizáló és szintetizáló képesség, a racionális gondolkodás.

A problémamegoldási folyamat kezdeti állapotát problémahelyzetnek, kiinduló állapotnak, kérdőhelyzetnek, problémafelvetésnek is nevezik. A probléma többféle módon való megfogalmazása (több szempontból, tágabb/szűkebb/egyszerűbb meghatározás, kérdés formában stb.) tovább árnyalhatja a kiinduló helyzetet. A probléma alproblémákra bontása is egyike a pszichológiában is jól ismert problémamegoldó stratégiáknak. A probléma meghatározását segíti, ha meg tudjuk állapítani, hogy kihez tartozik, kinek a problémája, és miért zavar az adott helyzet, illetve mi zavar benne pontosan (vö. Gordon 1997). A probléma pontos azonosítása a célállapot megfogalmazása szempontjából is jelentős, hiszen amíg nem látjuk a problémát, célokat sem tudunk megfogalmazni. Ezért találó a témához kapcsolódó szállóige: Egy jól meghatározott probléma félig megoldott probléma (Kaszás 2011). A folyamat másik végpillére a kívánt állapot, célkitűzés, azaz az a célállapot, amellyel elégedett lenne az egyén.

## Tréningfeladatok

### Ráhangolódás

#### 1. Mindenkinek mást jelent

Az ide kapcsolódó feladatvariánsok mindegyike azt a célt szolgálja, hogy a résztvevők a helyzetek szubjektív jellegét megértsék. Az első feladat a nyelvi, a második a vizuális, a harmadik és negyedik a szituatív észleléshez kapcsolódó különbségek feltárására és tudatosítására ad lehetőséget.

##### a) Neked mit jelent?

Egy helyzet szubjektív jellege adódhat az adott helyzet nyelvi kontextusának eltérő értelmezéséből is. Erről szól ez a feladat. A foglalkozás vezetője kioszt egy papírlapot különböző kiegészítendő, de konkrét számokban megfogalmazható kérdésekkel, melyeket önállóan megválaszolnak a jelenlévők (15. táblázat). Ezután közös megbeszélés következik kérdésenként, ahol kiderül, hogy kinek mit jelent az adott fogalom, miben különböznek a hozzájuk tartozó jelentések. A vezető táblázatot is készíthet a táblára, hogy szemléletesebb legyen a különbség.

Szemponatok a közös feldolgozáshoz:

- *Mi okozta a legnagyobb meglepetést a résztvevők számára a feladat eredményeivel kapcsolatban?*
- *Melyik fogalomnál volt a legnagyobb a különbség az értékek között?*
- *Melyik fogalomnál volt a legnagyobb különbség a fogalom értelmezését tekintve?*

<i>Sok barát (hány?):</i> <i>Egy kicsit késni (hány perc?):</i> <i>Eleget aludni (hány óra?):</i> <i>Korán kelni (hánykor?):</i> <i>Fiatalnak lenni (hány éves korig?):</i>
---

15. táblázat Feladatkártya (Neked mit jelent?)

##### b) Első benyomás

Négy-öt hosszú lap felső részére egy-egy embert ábrázoló képet ragasztunk, melyen nem egyértelmű, hogy milyen az illető hangulata. A lapokat elindítjuk körbe. Akihez odakerül, az alulra odairja, milyen hangulatúnak érzékeli a képen látható személyt. Ezt követően eggyel feljebb hajtja a lapot, és továbbadja a mellette ülőnek. A következő résztvevő mindig a hajtás fölé ír (így nem a lap hátuljára kerül a szöveg), és szintén

továbbadja. Amikor körbeért az összes lap, akkor a tréning vezetője lehajtogatja a lapokat, és kiragasztja jól látható helyre a falra. A vezető felolvassa a kifejezéseket, majd közös megbeszélés következik a legszélsőségesebb és leghasonlóbb észlelési eredményekről.

### c) Hol vannak a határaink?

A résztvevők kapnak egy állításokkal teli lapot, és el kell dönteniük, hogy az olvasott helyzetek milyen mértékben dühítik fel őket (16. táblázat, illetve ld. *Mellékletek/ VII. sablon*). Ez alapján rangsorolniuk kell a helyzeteket. Ezt követően a vezető moderálásával a tapasztalatok közös megbeszélése következik. Lehetséges kérdések a feldolgozáshoz:

- *Vannak-e közös pontok a résztvevők között?*
- *Tudatában voltak-e, hogy ennyire dühítik az adott jelenségek?*
- *Voltak-e meglepetések?*

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) <i>Valaki eléd áll a sorban.</i></li><li>b) <i>Elveszted a lakáskulcsodat.</i></li><li>c) <i>Meghallod, hogy valaki kritizálja a munkádat.</i></li><li>d) <i>Csörög a telefon, de amikor felveszed, nem szól bele senki.</i></li><li>e) <i>Közlekedési dugóba kerülsz, pedig időre kell menned.</i></li><li>f) <i>Meglátsz valakit az utcán, aki durván bánik egy állattal.</i></li><li>g) <i>Valaki olyasmivel vádol, amit nem követtél el.</i></li><li>h) <i>Alszol, de a szomszédból jövő hangos zene felébreszt.</i></li></ul> |
|---|

16. táblázat *Hol vannak a határaink c. feladat*kártya (Forrás: T-Kit 2005, 94)

### d) Más-kép

A résztvevők párokban beszélgetnek az 14. ábrán<sup>2</sup> látható képről (ld. *Mellékletek/ VIII. sablon*). Miről szól a kép? Voltak-e már ilyen helyzetben? Mikor szokott ilyen helyzet előfordulni? Mi a következménye a képen látható helyzetnek? Hogyan lehet megelőzni vagy megszakítani ezt a folyamatot? Ezt követően a résztvevők feladata, hogy adjanak címet a képnek, majd közös megbeszélés során prezentálják azt.

---

2 Kép forrása: <http://i1.wp.com/chelseafc.taccs.hu/wp-content/uploads/sites/37/2014/01/v%C3%A9l-em%C3%A9ny.jpg> (Utolsó letöltés 2020. január 20.)



14. ábra Kép a Más-kép c. feladathoz

### Jelentésteremtés

#### **1. A helyzet kontextusa**

A helyzet kontextusának behatárolását két feladat segíti. Az első (a) vizuális módon teszi láthatóvá, hogy az esetgazda hogyan gondolkodik a szituációról. A második (b) feladat során a résztvevők arról gondolkodnak, hogy ki a valódi birtokosa a problémának, illetve kinek az érdekében történik a megoldási folyamat (vö. Gordon 1997).

#### **a) Rajzoljuk le!**

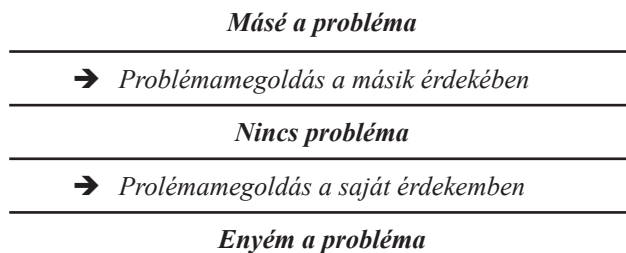
A résztvevők feladata az, hogy próbálják meg lerajzolni a szóban forgó vagy választott problémás helyzetet. Nem a rajz esztétikai szempontú elemzése a cél, hanem azon többletinformációk összegyűjtése, amire a rajzolási tevékenységen keresztül, vagy az ábrák és azok egymáshoz való viszonyainak megfigyelésével bukkanak rá a résztvevők. A legjobb, ha a résztvevők párban dolgoznak, és egymást kérdezzetik, a végén pedig a csoport előtt összefoglalják a legfontosabb tanulságokat (Forrás: Malouff, 2014).

Szemponatok az elkészült rajzok átgondolásához:

- *Kik szerepelnek a rajzon? Hogyan helyezkednek el a szereplők?*
- *Hogyan van ábrázolva a probléma?*
- *Milyen érzelmek tükröződnek a képen?*
- *Kikhez kapcsolódnak, hogyan jelennek meg ezek az érzelmek?*
- *Hol jelenik meg az ábrán az esethozó személy?*

## b) Kié a probléma?

Gyakran előfordul, hogy mások problémáin dolgozunk, és esetleg másvalaki sikeresebben tudná orvosolni azt. A probléma meghatározását segíti, ha meg tudjuk állapítani, kihez tartozik a probléma, miért zavarja az egyént az adott helyzet (Gordon 1997). A feladat segítségével a jelenlévők egyénileg, párban vagy kis csoportokban dolgozva átgondolják és meghatározzák, hogy kihez tartozik a probléma. Hol helyezkedik el a probléma az „én” és „mások” között? Mi az ő szerepük a helyzetben? (15. ábra)



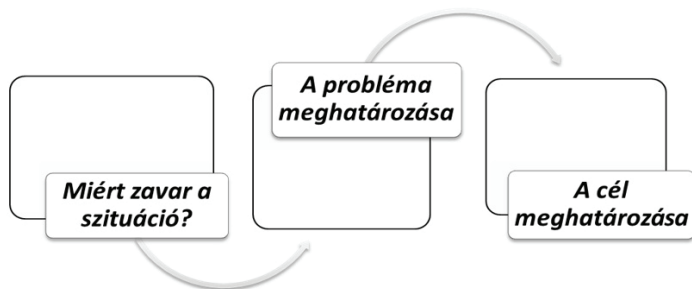
15. ábra Kié a probléma? feladatkártya (Forrás: Gordon 1997)

## 2. Miért zavar?

A résztvevők egyénileg, párban vagy kis csoportokban dolgozva átgondolják és rögzítik, hogy az adott pedagógiai helyzetben milyen tényezők zavarják őket leginkább. A szituációk komplexitása miatt előfordulhat, hogy több zavaró tényező is terheli a problémahelyzetet. Nem mindegy azonban, hogy melyiket véli az egyén a leghangsúlyosabbnak, hiszen más problémafókuszhoz más megoldási lehetőségek társulnak. Amíg az egyén nem látja a konkrét problémát, addig a konkrét célok, illetve az azokhoz kapcsolódó megoldások megfogalmazása is nehézkessé válik.

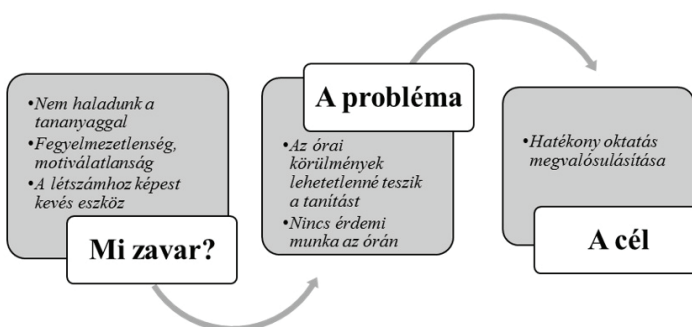
## 3. Mi a probléma, és mi a cél?

A zavaró tényező átgondolásával a résztvevők leszűkítették, konkretizálták a problémát. Ehhez kapcsolódva a kívánt állapot, vagyis a cél pontos megfogalmazása is könnyebbé válik. Jelen feladatnál a résztvevők egyénileg, párban vagy kis csoportokban dolgozva továbbgondolják az előző feladatokban elemzett helyzetet és kitöltik a 16. ábrát (ld. Mellékletek/IX. sablon).



16. ábra Feladatkártya a probléma és cél meghatározásához

A probléma és cél meghatározását segítő technika alkalmazása *Egy kezdő informatikatanár kihívásai* c. eset segítségével kerül bemutatásra (17. ábra).



17. ábra Kitöltött feladatkártya (probléma és cél meghatározása): *Egy kezdő informatikatanár kihívásai* (5. táblázat/B) eset

## Reflexió

### 1. Falevelek

A képző egy nagy csomagolópapírra fa ábrát rajzol annyi ággal, ahány szempontra kíváncsi az óra értékelését illetően. A szempontokat az ágak fölé írja. Az ágakra egyforma nagyságú levelek kerülnek, annyi, ahány résztvevője van a kursusnak. Ezt az ábrát érdemes a foglalkozás előtt előre elkészíteni. A feladat során a jelenlévők minden ágon kiszíneznék egy darab levelet, annak megfelelően, hogy milyennek találták az órát az adott szempontból (pl. nagyon elégedett vagyok – piros szín; elégedett vagyok – zöld szín; nem vagyok megelégedve – kék szín). Ha nem férnek egyszerre a laphoz, a feladatot több kisebb csoportban, egymás után végzik a résztvevők. Miután a falevelek színt kaptak, a képző és a jelenlévők is kapnak egy képet arról, hogy a csoport hogyan látta a tréningalkalmat a megadott szempontok alapján.

## 6. modul: Információgyűjtés (tények, érzések, feltételezések)

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
A résztvevők tisztában legyenek az információgyűjtés problémamegoldó folyamat során betöltött szerepével. Ismerjenek meg olyan technikákat, melyek megkönnyítik a helyzethez kapcsolódó információk feltárását és mérlegelését. Ismerjék a párhuzamos gondolkodás fogalmát és jelentőségét, és képesek legyenek elkülöníteni a problémát meghatározó, különböző minőségű tényezőket egymástól.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kettévágott történetek (ráhangolódás)</li> <li>• Információforrások</li> <li>• Tények és érzések elkülönítése (Szubjektív-objektív módszer)</li> <li>• Az érintettek szükségletei és félelmei</li> <li>• Bújjunk a bőrébe!</li> <li>• A nap szimbóluma (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők ismerik a párhuzamos gondolkodás fogalmát és jelentőségét. Képesek elkülöníteni a problémához kapcsolódó szubjektív és objektív tényezőket egymástól. Ismerik és tudják alkalmazni az információk gyűjtését támogató technikákat.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nagy csomagolópapírok</li> <li>• tollak és filctollak</li> <li>• A/4-es lapok</li> <li>• előre elkészített mondatgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li> <li>• olyan kép, mely kettévágva két önálló történetet ad</li> <li>• sokszorosított kitölthető sablonok (ld. adott feladatoknál)</li> </ul>

### Szaktudományos háttér

Ez a lépés a problémahelyzettel kapcsolatos, különböző minőségű (tény, vélekedés, érzés stb.) és forrásokból származó információkra fókuszál. „Minden irányba körül kell néznünk” – mondja de Bono (2007, 134). Ungárné szavait idézve: „*Egy adott pedagógiai helyzet mindig különböző körülmények és hatások sajátosan bonyolult összetevődéséből ered. Megoldása csakis az összes hatások és körülmények figyelembe vételével, konkrét módon lehetséges.*” (Ungárné 1978, 68). Ugyanakkor ügyelni kell arra, hogy nehogy összekeveredjenek a különböző minőségű és mennyiségű információk, a tények, az érzések és a feltételezések. Ezért szükséges hangsúlyozni a problémát meghatározó szubjektív és objektív, illetve lényeges és lényegtelen tényezők egymástól való elkülönítését. A párhuzamos gondolkodás (lateral thinking) lehetőséget ad arra, hogy a probléma egyes aspektusait egymással párhuzamos módon vizsgáljuk (de Bono 1994). Ez a típusú gondolkodás segíti az információkeresést, információgyűjtést, információk rendszerezését és feldolgozását. A szakértővé válás egyik fontos eleme épp ezen a ponton, az információk közötti hatékony szelektálásban ragadható meg.

Mivel a pedagógiai helyzetek gyakran komplex, intranszparens helyzetek, sokat segíthet a megoldás felé vezető úton a kulcsfontosságú elemek azonosítása (vö. Malouff 2014). A szakértővé válás egyik fontos aspektusa ugyanis ezen a ponton az információk közötti hatékony szelektálásban ragadható meg (Eysenck & Keane 2010). A párhuzamos gondolkodás (lateral thinking) lehetőséget ad arra, hogy a problémát különböző aspektusokból, de egymással párhuzamos módon vizsgáljuk (de Bono 2007). Ez a típusú gondolkodás segíti az információkeresést, -gyűjtést, -rendszerezést és

-feldolgozását. Az információkról való gondolkodást a következő kérdések segíthetik: Milyen helyzetben, milyen gyakran jelenik meg a probléma? Kiket érint? Milyen érzéseket kelt az érintettekben? Milyen tényadatokat ismerünk? Milyen információkat nem ismerünk, amelyekre szükségünk lenne a megoldáshoz? Honnan tudjuk ezeket az információkat összegyűjteni? A problémához kapcsolódó információk szétválasztása, tagolása, lebontása, valamint a különböző minőségű információk tudatosítása (érzelmekek, tények, lehetőségek, félelmek stb.) fontos szerepet játszik a megoldási folyamatban.

A pedagógiai problémák hátterében számos esetben a tanulói és/vagy tanári igények sérülése áll, ezért érdemes ezekkel is foglalkozni a megoldási folyamat során.

## Tréningfeladatok

### Ráhangelődés

#### 1. Kettévágott történet

A feladat célja, hogy a résztvevőkben tudatosuljon, hogy az információhiány hogyan módosítja az eredeti történet jelentését. A tréningalkalom vezetője kiválaszt egy olyan képet, mely kettévágva két önálló történetet ad, de a darabokat összerakva is egy új történetet kapunk. A kép két felét sokszorosítjuk. A csoport egyik fele (akár egyénileg, akár csoportosan) az egyik képrésszel, a másik a másik képrésszel dolgozik. A feladat az, hogy írják le a résztvevők, mi történik a képen (Hol játszódik, kik a résztvevők, miről szól a kép?). A csoporttagok felolvassák, hogy mire jutottak. A vezető a beszélgetés végén megmutatja az eredeti képet.

Lehetséges szempontok a feldolgozáshoz:

- *Milyen különbségek rajzolódtak ki a képek és a leírások között?*
- *Hogyan, milyen információkkal egészíti ki a másik kép a résztvevők által leírt történetet?*

### Jelentésteremtés

#### 1. Információforrásaink

A résztvevők egyénileg, párban vagy kis csoportokban dolgozva átgondolják és összeírják egy konkrét problémahelyzethez kapcsolódóan, hogy honnan, ki(k)től gyűjthetnek információkat. Ezáltal tudatosítják, hogy kik a helyzet érintettjei, és milyen információkat tudhatnak meg tőlük a szituációra vonatkozóan.

## 2. Tények és érzések

A feladat célja, hogy a résztvevők egy pedagógiai helyzet megítélésekor figyeljenek a tények, az érzések és a feltételezések szétválasztására. Az információk forrásának és tartalmának tudatosítása, valamint a tények pontos meghatározása a helyzet tisztánlátásához segíti hozzá a résztvevőket. A felmerülő kérdések és információhiányok pedig továbbvezetnek az ok-okozat elemzéséhez, esetleg a megoldási lehetőségekhez. A táblázatot a résztvevők egyénileg, párban vagy kis csoportokban töltik ki egy adott pedagógiai szituációra vonatkozóan (17. táblázat, illetve ld. Mellékletek/X. sablon). A kitöltését követően érdemes a feladat tapasztalatairól, a felmerülő kérdésekről közösen beszélgetni.

<i>Tényadatok</i>		
<i>Információk, tények</i>	<i>Mit tudok (hol, kivel, mikor, mi történt)?</i>	<i>Honnan szereztem az információt?</i>
<i>Tisztázandó kérdések</i>	<i>Mit nem tudok? Milyen információkra van szükségem?</i>	<i>Honnan tudom megszerezni a hiányzó információkat?</i>
	1. 2. 3.	

<i>Szubjektív információk</i>			
<i>Érzések, vélemények, feltételezések</i>	<i>Ki az érintett?</i>	<i>Mit érez, gondol, feltételez?</i>	<i>Honnan tudom/gondolom?</i>
	1.		
	2.		
	3.		

17. táblázat Feladatkártya (Tények és érzések)

A tények és érzések technika lehetséges alkalmazási módja a „Laza” csapat gyakorlótanítás közben c. esettel kapcsolatban kerül bemutatásra (18. táblázat).

<i>Tényadatok</i>		
<i>Információk, tények</i>	<i>Mit tudok (hol, kivel, mikor, mi történt)?</i>	<i>Honnan szereztem az információt?</i>
	- hatosztályos gimnázium - 9. osztály, földrajz óra (de más órákon is) 3-4 fiúból álló bomlasztó, beszólogató, az órai munkában inaktív csoport zavarja a tanítást - Ádám a csapat vezéralakja	saját és szakvezető tanár tapasztalata szaktársak beszámolóit

<b>Tisztázandó kérdések</b>	<b>Mit nem tudok? Milyen információkra van szükségem?</b>	<b>Honnan tudom megszerezni a hiányzó információkat?</b>
	1. <i>Mi a probléma, miért viselkednek így? Ezzel mit kívánnak elérni, kivívni?</i> 2. <i>Ha kivinném Ádámot a helyzetből, akkor is megmaradna a probléma?</i> 3. <i>Van-e olyan tanár, akinek nincs gondja a csoporttal? Ő milyen módszereket alkalmaz?</i>	- az érintett fiúktól - az osztályt bevonva - kollégákat bevonva - szülőket megkérdezve

<b>Szubjektív információk</b>			
	<b>Ki az érintett?</b>	<b>Mit érez, gondol, feltételez?</b>	<b>Honnan tudom/gondolom?</b>
Érzések, vélemények, feltételezések	1. <i>a fiúk egy csoportja, különösen Ádám</i>	- unalmas az óra, nem köti le őket - szívesebben lennének máshol	<i>Saját tapasztalatból:</i> - mással foglalkoznak - Ádámnak kirívó az öltözködése, hajviselete is, szószóló típus, a gólyatáncban is frontember volt
	2. <i>osztálytársak</i>	- Ádám és bandája ilyen és kész	<i>Saját tapasztalatból:</i> - viszonylag elnézően viselkednek órán - nem annyira zavarja őket, vagy már megszokták
	3. <i>tanár (én)</i>	- tehetetlenség - zavar a magatartásuk - sokszor hátráltatja a tanulást - tekintélyromboló (ha hagyom, mások is kedvet kapnak hozzá)	<i>Saját tapasztalatból</i>

18. táblázat *Kitöltött feladatkártya (Tények és érzések): „Laza” csapat gyakorlótanítás közben (ld. 5. táblázat/A) példa*

### 3. Az érintettek

„Ha meg akarod ismerni valakinek a gondolatait, gyalogolj egy mérföldet a mokaszinjában!” (Indián közmondás, idézve: Coombes 2012, 172).

A mondásban két cselekvés is rejlik, és mindkettő szükséges ahhoz, hogy valaki jobban megértse a helyzetben érintett többi szereplőt is. Az egyik a szándék, a másik a képesség a nézőpontváltásra. Az utóbbihoz tudnak segítséget nyújtani a következő feladatok.

#### a) Szükségletek és félelmek

A feladat célja, hogy a résztvevők az elemzett problémahelyzetet minden érintettjének szemszögéből lássák. A feladat során a résztvevők kis csoportokban az elemzett helyzet résztvevőivel kapcsolatban kitöltik a táblázatot, majd megosztják a többiekkel is a feladathoz kapcsolódó eredményeket, dilemmákat (19. táblázat, illetve ld. *Mellékelet/XI. sablon*).

Érintett (1): _____	Érintett (2): _____	Érintett (3): _____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szükségei:</li>   <li>• Félelmei:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szükségei:</li>   <li>• Félelmei:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szükségei:</li>   <li>• Félelmei:</li> </ul>

19. táblázat Feladatkártya (Az érintettek szükségei és félelmei)

## b) Bújjunk a bőrébe!

Minden történet elmesélhető többféleképpen, attól függően, hogy ki meséli, miért meséli, hogyan meséli. A feladat elvégezhető párban vagy kis csoportokban. A csoporttagok az adott, konkrét pedagógiai helyzet néhány érintettjét kiválasztják, és beleképzelik magukat az adott személyek helyébe. A feladat tapasztalatait a képző irányításával osztják meg egymással a jelenlévők.

Lehetséges kérdések a feladat átgondolásához:

- *Vajon az érintett hogyan mesélné el a szituációt?*
- *Hogyan érzi magát az érintett helyzetében?*
- *Milyen véleménye van az érintett szemszögéből a történésekről?*
- *Milyen megoldási javaslatokat mondana a helyzetre az érintett nézőpontját figyelembe véve?*

## Reflexió

### 1. A nap szimbóluma

A tréningvezető megkéri a csoport tagjait, hogy egy egyszerű szimbólumrajzzal fejezzék ki a mai órával kapcsolatos benyomásaikat.

## 7. modul: Információgyűjtés (ok és okozat)

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
Egy problémahelyzet háttérének, ok-okozatainak feltárása, a jelenségek közötti összefüggések feltárása. Tudatosítani azt, hogy azonos jelenségek mögött különböző okok húzódnak, és a különböző okok különböző megoldásokat hívhatnak elő.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Befejezetlen mondatok</li> <li>• Le szeretnék ülni</li> <li>• Nézzünk a helyzetek mögé! (kutatási eredmények elemzése)</li> <li>• Okok és okozatok: KJ-modell (Tague 2004), Halszálka technika (Ishikawa 1982)</li> <li>• Igen, részben, nem (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők ismerik az információgyűjtés problémamegoldó folyamatban betöltött szerepét. Képesek egy problémahelyzet háttérének, ok-okozatainak és a jelenségek közötti összefüggések feltárására. A résztvevők értik, hogy azonos jelenségek mögött különböző okok húzódnak, és a különböző okok különböző megoldásokat igényelhetnek.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nagy csomagoló-papírok</li> <li>• tollak és filctollak</li> <li>• A/4-es lapok</li> <li>• előre elkészített mondatgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li> <li>• sokszorosított kitölthető sablonok (ld. adott feladatoknál)</li> </ul>

### Szaktudományos háttér

A probléma reprezentációjánál az ok-okozatok feltárásának meghatározó szerepe van a megoldási folyamatban. A problémamegoldási folyamatban ez a lépés az adatok gyűjtését, analizálását segíti. Ebben a szakaszban a következő kérdések merülhetnek fel: Hogyan alakult ki a probléma? Hogyan működött a helyzet a probléma észlelése előtt? Miben változott a helyzet a probléma észlelésétől kezdve? Az oksági kapcsolatok feltárása történhet a probléma előtti és a problémás helyzet összehasonlításával, az ok-okozati adatok táblázatba, ábrába rendezésével. A KJ-modell (Affinity Diagram) Kawakita Jiro japán antropológus nevéhez fűződő, 1960-as években kidolgozott módszer, amely segít az ötletek, információk analizálásában, rendszerezésében. A módszer lényege, hogy a helyzettel kapcsolatos ötleteket, információkat külön kártyákra írják a résztvevők, majd a hasonlóságok alapján csoportosítják azokat. A módszer eredményeképpen könnyen átláthatóvá válik, hogy mely ötletek, problémarészek tartoznak össze (Tague 2004).

A Halszálka módszer (Ishikawa-diagram) Kaora Ishikawa japán professzor nevéhez kötődik, és az információk strukturálását segíti. A probléma pontos meghatározását követően a módszer alkalmazásával számos fő és háttérben meghúzódó okot tárhatunk fel. A diagram segít az okok közötti (rejtett) kapcsolatok megjelenítésében, valamint abban, hogy a tünetek helyett az okokkal foglalkozzunk. Az ábra bal oldalára kerülnek az okcsoportok, jobb oldalára, a nyíl végére pedig a kijelölt problémafókusz. A fő okok a halforma gerincéből (vagy fekvő karácsonyfa forma törzséből) ágazó fő

vonalakhoz kerülnek. Innen ágaznak szét a hozzájuk kapcsolódó mellékokok. A „mi az oka?/miért?” kérdéseket addig érdemes újra és újra feltenni, amíg az eredet probléma szempontjából fontos információkhoz juthatunk. A diagram elkészítését követően érdemes megjelölni a legfontosabb okokat, hiszen ezek megszüntetése szorosan összefügg a célmeghatározással és a megoldás megtalálásával (Tague 2004, Kaszás 2011).

Az információk közötti oksági kapcsolatok feltárása a megoldási lehetőségek keresésével szoros összefüggésben van. A kognitív folyamatok közül az észlelés mellett a problémamegoldás sikerességéhez szorosan kapcsolódik az attribúció pszichológiája (vö. Heider 1958, Kelley 1967, Ross 1977). Az észlelés szubjektív tényezőjének nagy szerep van a problémák azonosításánál, az oksági tényezők megállapításánál. Attól függően, hogy a pedagógus hogyan magyarázza egy adott pedagógiai problémahelyzet okát, változhat a megoldási stratégiája. Más stratégiát alkalmaz a pedagógus, ha önmagában látja a problémahelyzet kialakulásának okát, mást, ha a diákban, a diák szüleiben vagy a környezeti feltételekben. Érdemes azt is figyelembe venni, hogy az alapvető attribúciós hibák következtében hogyan torzul pedagógiai helyzetekben a probléma azonosítása, és emiatt a megoldás sikeressége. A pedagógiai problémák hátterében számos esetben a gyermeki és/vagy pedagógusi igények sérülése áll, ezért érdemes ezekkel is részletesebben foglalkozni a folyamat során.

## **Tréningfeladatok**

### *Bemelegítő gyakorlatok*

#### **1. Befejezetlen mondatok**

Minden résztvevő húz egyet a 20. táblázatban látható mondatok közül. A feladat az, hogy a résztvevő a pedagógusi professzióval kapcsolatos gondolattal fejezze be a nyitott mondatot (Bagdy & Telkes 1999 alapján).

*Arra törekszem, hogy...  
Ami legjobban zavar...  
Fontos számomra az, hogy...  
Nehézséget okoz, ha...  
El szeretném kerülni, hogy...  
Szeretném tudni...  
Attól félek, hogy...  
Szeretem, ha...  
Nem szeretnem, ha...  
A legjobb úgy lesz, ha...  
Néha bizonytalan vagyok, hogy...  
Biztos vagyok abban, hogy...  
Érdekel...  
Bárcsak...*

20. táblázat Feladatkaartya (Befejezetlen mondatok)

### Ráhangolódás

#### **1. Le szeretnék ülni**

Egy szituációs, ráhangolódó játék, ami egyben rávezeti a jelenlévőket arra, hogy a felszínen hasonlóan tűnő helyzetek mögött különböző okok húzódnak. A játék elején a vezető megkér egy résztvevőt, hogy üljön egy széssel a csoport közepére. A többi résztvevő egymás után kap egy szituációs kártyát, amit meg kell jelenítenie szavak nélkül úgy, hogy rávegye a közepén ülőt, hogy felálljon (ld. 21. táblázat). Amikor a közepén ülő rájött, hogy miért szeretne leülni a másik, maga dönti el, hogy mikor áll fel.

*A moziban valaki elfoglalta a helyedet.  
Főpincérként megpróbálsz bezárni az éttermet.  
Takarítóként az irodában a munkádat szeretnéd végezni.  
Idős emberként le kell ülnöd a metrón.  
Anyaként vacsorához hívod a gyermekedet.*

21. táblázat Lehetséges helyzetek a Le szeretnék ülni c. feladathoz  
(Forrás: Németh 2006)

## Jelentésteremtés

### **1. Nézzünk a helyzetek mögé!**

A témához kapcsolódó mindkét feladat (a, b) abban segíti a résztvevőket, hogy egy-egy helyzet értelmezését miként befolyásolják a tanulói és tanári igények és nézőpontok.

#### **a) Mi az oka?**

A feladat során lehetőség van arra, hogy a résztvevők átgondolják, mennyit módosít egy pedagógiai helyzet értelmezésén, oktulajdonításán az, hogy pedagógus vagy diák szempontból értelmezzük azt. Az ELTE kutatócsoportja 1998–99-ben 100 tanár bevonásával, interjú módszerrel reprezentatív kutatást végzett a tanárok körében a pedagógusi munka és az iskolai élet különböző aspektusait vizsgálva. Az interjúkérdések között szerepelt a következő is: „*Előfordult-e, hogy egy tanulóval nem sikerült megfelelő kapcsolatot kialakítania? Ha igen, mi volt ennek az oka?*” A tanári válaszok eredményét az a) feladatban látható *18. ábra* ismerteti (vö. Golnhofer & Nahalka 2001:104). Vajon hogyan alakult volna a tanulói válaszok ábrája? Erre keresnek választ a résztvevők a b) feladatban.

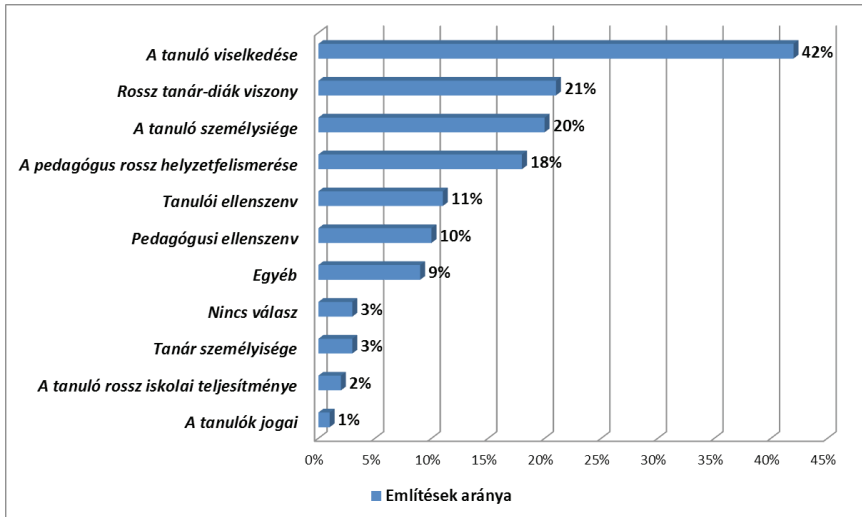
A feladat a) és b) része külön is és együtt is megvalósítható, tetszőleges sorrendben is. Érdekes megvitatni: Milyen különbség van az eredeti (tanári szemmel) és a résztvevők által rajzolt (tanulói szemmel) ábrák között? Hogyan függhetnek össze az eredmények a tanulói és tanári igények sérülésével?

#### ***Tanár szemmel***

A feladat során a jelenlévők azon gondolkodnak, hogy a rossz tanár-diák viszonynak mi lehet az oka a tanárok szerint. A képző mindenki számára biztosít egyet a *18. ábrából*. A csoport a képző irányításával közös beszélgetést vezet a feladattal kapcsolatban.

A feldolgozáshoz javasolt kérdések:

- *Milyen tanári vélemény rajzolódik ki az ábrából?*
- *Egyetértünk-e ezzel a véleménnyel?*
- *Mi lehet az oka a pedagógusok magyarázatának?*



18. ábra A rossz tanár-diák viszony okai a pedagógusok szerint  
(Golnhofer és Nahalka 2001, 104)

### ***Diák szemmel***

A feladat során a jelenlévők azon gondolkodnak, hogy a rossz tanár-diák viszonyoknak mi lehet az oka a tanulók szerint. Az instrukció a következő: *Előfordul, hogy egy tanárnak nem sikerül megfelelő kapcsolatot kialakítania egy tanulóval. Mi lehet ennek az oka?* A résztvevők először egyénileg, majd párban dolgoznak. Ezt követően a tréningvezető irányításával minden pár beszámol a közös feladatvégzés tapasztalatairól. A vezetőnek érdemes bemutatnia a kérdéshez kapcsolódó, 18. ábrán látható tanári adatokat, és közösen összevetni az eredményeket.

### **b) Tanulói és tanári igények**

Dale Scott Ridley és Bill Walther (1995) kutatópáros a tanulói és tanári igényeket vizsgálta. A feladat célja, hogy a kutatás eredményei alapján a résztvevők összehasonlítsák, megvitassák és kiegészítsék a tanuláshoz és tanításhoz kapcsolódó igényeket, amelyek akár kiindulópontként szolgálhatnak a pedagógiai problémák okainak felderítésénél is. A feladat során tehát a vezető kiosztja mindenkinek a táblázatot és az eredményeket a következő kérdések mentén elemezi a résztvevőkkel (22. táblázat):

*Egyetértünk-e a listákkal?  
Melyik pontjával nem értünk egyet?  
Mivel egészítenénk ki a listákat?  
Van-e hasonlóság a két lista között?  
Mi a legnagyobb különbség a két lista között?*

<b>Diákok igényei</b>
A saját identitás, személyiség, ötletek, érzések elfogadása, tisztelése.
Közösséghez tartozás érzése.
Választás lehetősége, önállóság.
Pozitív és személyes kapcsolat a tanárokkal.
Izgalmas, érdeklődést felkeltő, kreatív iskolai feladatok.
Bizalom és önbizalom.
Személyes célok és eredmények.
Vidám légkör.
Sok lehetőség a kiválóságra.
Lehetőség az önálló és a diáktársakkal való tanulásra.
Sokféle tanulási lehetőség, tanulási stratégiák ismerete.
A tananyag és a mindennapi élet kapcsolata.
Tiszta elvárások, szabályok, követhető osztálytermi rendszer.
Részletes és pontos visszajelzés, az erőfeszítés és a sikeresség elismerése.
Támogató osztálytermi légkör.
A képességek magas szintű, de követhető elvárása.
Egyenlő tanári bánásmód.

<b>Tanári igények</b>
Fizikailag biztonságos környezet.
Diákok és tanár-diák közötti együttműködés, kölcsönös tisztelet.
Megfelelő osztálytermi környezet.
Választás, változatosság és innováció lehetősége.
A diákok aktív tanórai részvétele.
Átlátható szabályok, elvárások.
Támogató szülők.
Támogató rendszer.
A szükséges tanórai felszerelésekhez és technikákhoz való hozzáférés.
Tanári kontroll az irányítás, és a tanóra eredményessége felett.

*22. táblázat Tanulói és tanári igények (Ridley & Walther 1995 és Galvin 1999, 14-15 alapján)*

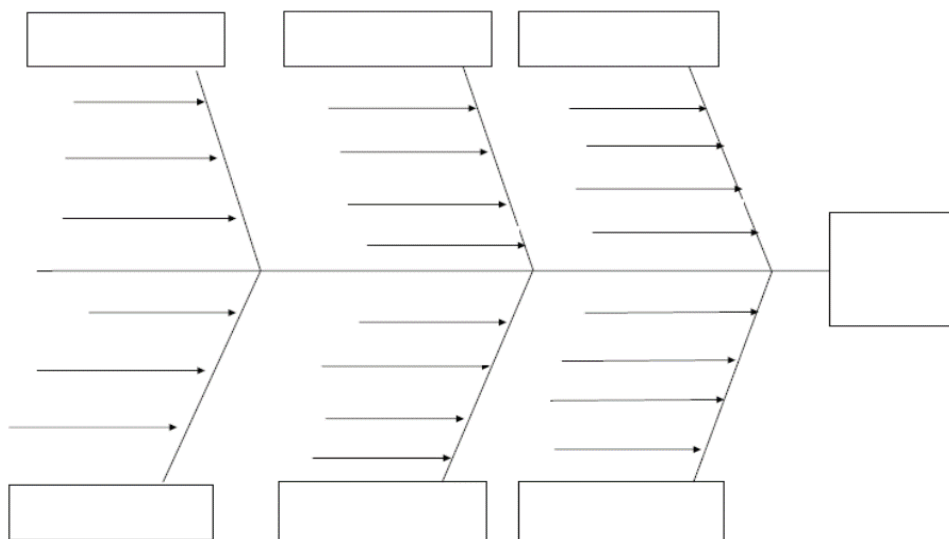
## 2. Okok és okozatok (technikák)

### a) KJ-modell

A jelenlévők egy konkrét pedagógiai problémahelyzethez egyénileg okokat gyűjtenek és egyenként egy post-itre felírják az ötleteket. A képző összeszedi az ötleteket, és csoportokba rendezi egy jól látható táblán. A fő csoportok neveit megjeleníti a táblán.

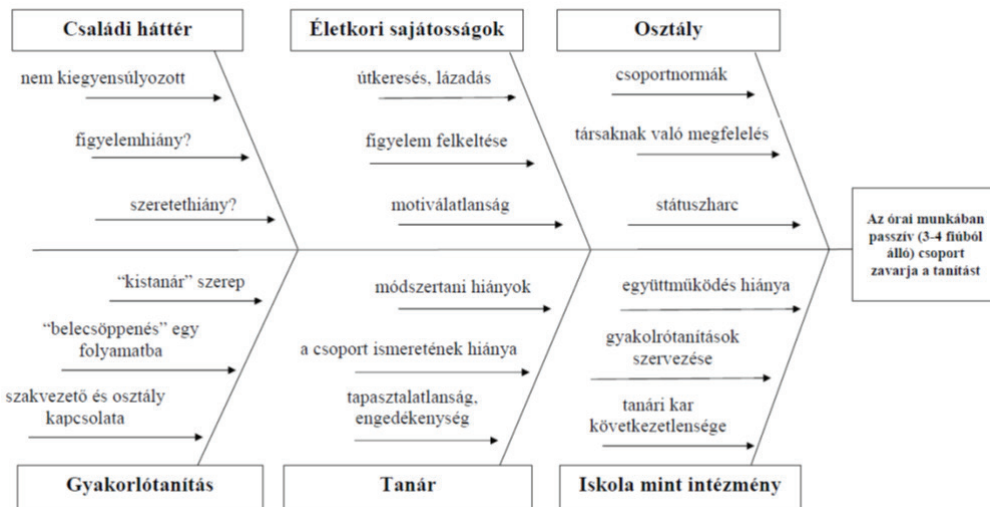
### b) Halszálka elemzés

A halszálka módszer Kaora Ishikawa, japán professzor nevéhez kötődik, és az információk strukturálását segíti (Kaszás 2011). A feladat célja a problémához vezető okcsoportok, majd azokon belül a konkrét okok meghatározása. A résztvevők egyénileg, párban vagy kis csoportokban dolgozva az előző feladatban összeírt és csoportosított okok és a hozzájuk kapcsolódó okozatok közötti összefüggéseket halszálka ábrán jelenítik meg egyénileg (19–20. ábra, illetve ld. *Mellékletek/XII. sablon*). Ezután rangsorolják azokat, kiemelve a legjelentősebb okokat. A feladat végeztével a csoporttagok a vezető irányításával közösen megbeszélik, kinek, mi rajzolódott ki a technika segítségével, milyen új tapasztalathoz, információkhoz jutottak a résztvevők.



19. ábra Feladatártya (Halszálka technika)

A Halszálka technika alkalmazása a „Laza” csapat gyakorlóitanítás közben c. esetre vonatkozóan kerül bemutatásra (20. ábra).



20. ábra Példa kitöltött Halszálka ábrára: „Laza” csapat gyakorlóitanítás közben (vö. 5. táblázat/A) eset

## Reflexió

### 1. Igen, részben, nem

A résztvevők a tréningalkalomhoz kapcsolódva kitöltik a kártyákat, amelyek lehetőséget nyújtanak a lezajlott foglalkozás különböző szempontú értékelésére (célja, légköre, hasznossága stb.). A résztvevők a szempontokkal kapcsolatos állításokkal való egyetértésüket háromfokú skálán (igen/részben/nem) jelölik (23. táblázat, illetve ld. *Mellékletek XIII. sablon*). A kártyákat beszadjuk, de szóban, pár mondatban mindenki összefoglalhatja a naphoz kapcsolódó benyomásait.

<i>Állítások</i>	<i>Egyetértés mértéke</i>
<i>A tréningalkalom célja egyértelmű volt számomra.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalom menete logikus volt.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalom légköre megfelelő volt.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalom tartalma hasznos volt.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalmon új módszerekkel gazdagodtam.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalmon új ismeretekkel gazdagodtam.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>Saját aktivitásommal meg vagyok elégedve.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalom vezetése megfelelő volt.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>

23. táblázat Értékelő feladatkártya (Forrás: Bárdossy és Dudás 2010)

## 8. modul: Megoldási lehetőségek

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
A résztvevők ismerjék a megoldási alternatívák gyűjtésének szerepét és technikáit a problémamegoldó folyamatban. Képesek legyenek kilépni a megszokott gondolkodási sémáikból. Tudatosuljon bennük, hogy a kreativitás, a produktív gondolkodás fontos része a problémamegoldási folyamatnak.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Időjárás-jelentés</li> <li>• Mi lenne, ha...? (ráhangolódás)</li> <li>• A kihívás előnyé fordítása (Ötlet-egyező - de Bono 2007)</li> <li>• Gondolkodjunk másképp! (SCAMPER-módszer - Eberle 1984)</li> <li>• Más szemmel (Vajon ő mit mondana? - Coombes 2012)</li> <li>• Képek (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők ismernek megoldások gyűjtését és létrehozását segítő technikákat. Ismerik a divergens gondolkodás jellemzőit. Képesek nézőpontváltásra, saját sémákból való kilépésre, egy adott problémahez kapcsolódó lehető legtöbb megoldás összegyűjtésére.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nagy csomagoló-papírok</li> <li>• tollak és filctollak</li> <li>• A/4-es lapok</li> <li>• előre elkészített mondatgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li> <li>• sokszorosított kitérhető sablonok (ld. adott feladatoknál)</li> <li>• bármilyen magyar nyelvű könyv vagy lexikon</li> </ul>

### Szaktudományos háttér

*„Egyetlen probléma sem oldható meg abban a szemléletben, amely létrehozta azt.”*  
(Albert Einstein)

Ebben a gondolkodási fázisban történik az ötletek gyűjtése, előszelekciója, melyet éppen ezért de Bono teremtő fázisnak nevez. Az egyén megoldási lehetőségeket fejleszt, eszközöket, embereket, javaslatokat, alternatívákat gyűjt a kijelölt cél elérése érdekében. Produktív, kreatív, divergens, laterális, azaz széttartó gondolkodás jellemzi ezt a szakaszt. A problémamegoldási folyamatban ez a lépés a „hogyan?”, „mivel?” kérdések köre épül. Ez a problémamegoldó folyamat egyik kulcspontja, hiszen új helyzetekre új megoldásokat kell találni. A kreatív gondolkodás a pedagógusi munkában nélkülözhetetlen. Új helyzetek megoldását jelentősen befolyásolja a gondolkodás folyékonyága (fluencia), rugalmassága (flexibilitás), eredetisége (originalitás), a gondolat újrafogalmazása (redefiniálás), kidolgozása (elaboráció) és problémaérzékenysége (szenzitivitás; Guliford & Hoepfner 1971). A kreatív gondolkodást különböző technikák is segíthetik.

A problémahelyzetből való kibillenést a változás vagy változtatás okozza. Mi javíthat a helyzeten? Mit kellene megváltoztatnunk? (hozzaállásunkat/körülményeket/másik ember hozzáállását stb.?). Ezekre a kérdésekre segítenek választ találni a megoldási lehetőségek gyűjtését segítő technikák. De Bono (2007) provokációnak nevezi azt a fajta „teremtő gondolkodást”, mely az eredeti helyzet szándékos kibillentésére irányul az új lehetőségek felfedezése érdekében. A provokációs gondolkodáshoz tartozik a „megfordítás” technikája, amikor a dolgok normális irányát gondolatban az ellenkező

jére fordítjuk, hogy megfigyeljük, milyen hatásokat generál. A „túlzás” technikájával a helyzet egy adott jellemzőjének csökkentésével vagy éppen növelésével kaphatunk új információkat. A „torzítás” a helyzet viszonyrendszerének módosításával járulhat hozzá az új megoldások felfedezéséhez. Az Alex F. Osborn nevéhez fűződő, majd Bob Eberle (1984) által kidolgozott SCAMPER-módszer több problémamegoldó stratégiát sűrít, köztük az imént említett provokációkat is. A SCAMPER szó egy betűszó, mely hét gondolkodási eljárást takar: S = Substitute (behelyettesítés), C = Combine (egyesítés, kombináció), A = Adapt (átvétel, alkalmazás), M = Magnify (módosítás, túlzás), P = Put to Other Uses (szokatlan használat), E = Eliminate (selejtezés), R = Rearrange (átcsoportosítás). Az eljárások indokoltságát a kognitív pszichológia kutatásai is igazolják. „Adaptation” (átvétel) és Substitute (behelyettesítés) kifejezések az analogikus leképzéséhez (Holyoak & Cheng 1985, Keane 1988) hasonló, múltbeli tapasztalatokat figyelembe vevő kognitív tevékenységeken alapulnak. A „Put to other uses” (szokatlan használat, nézőpont) eljárás a funkcionális kötöttség feloldásához segít hozzá. Ez utóbbi hasonló a de Bono által kifejlesztett *Véletlen input* módszerhez (de Bono 2009). A módszer alkalmazása során a probléma meghatározását követően az egyén véletlenszerűen kiválaszt néhány szót. A véletlen szavak új gondolatokat hívnak elő, felhasználásukkal új ötleteket lehet alkotni a probléma megoldására. A módszer abban segíti az egyént, hogy új gondolkodási irányokat találjon, és elszakadjon saját megszokott sémáitól. A „Rearrange” (átcsoportosítás/felcserélés) eljárás a probléma újrastrukturálását mozdíthatja elő (vö. gestaltt kutatások; Eysenck & Keane 2010)

Newell és Simon (1972) több problémamegoldó stratégiát is leír, amelyeket heurisztikus módszereknek neveztek. A leghíresebb a cél-eszköz elemzés a pillanatnyi állapot és a célállapot közti különbség folyamatos csökkentésével. További stratégiák: célok alcélokra való felbontása, céltól visszafelé való gondolkodás. Edward de Bono Ötletlegyező módszere az eszköz-cél elemzésének elméletére, a célok alcélokra bontására épül (vö. Newell & Simon 1972). A cél értelmezésében olyan törekvés vagy szándék, ahová az egyén el szeretne jutni. A cél tágabb (átfogó cél) és szűkebb (konkrét) meghatározása, a cél alcélokra bontása segíti a cél helyes meghatározását. Különböző célmeghatározások eltérő megoldásokat igényelnek, ezért nagyon fontos a helyes célfókusz. Az ötletlegyező módszere rámutat arra, hogy minél jobban leszűkítjük az átfogó célt, annál jobban közelítünk a konkrét megoldások felé.

Új megoldási lehetőségek felfedezésében jelentős szerepe van a nézőpontváltásnak (álmodó, realista, kritikus) vagy más személyek szerepébe való belehelyezkedésnek (Coombes 2012). A helyzetek erősségének és hátráltató tényezőinek átgondolása szintén hozzájárulhat az új megoldások megszületéséhez, a helyzet új szempont alapján történő megismeréséhez.

## Tréningfeladatok

### Bemelegítő gyakorlatok

#### 1. Időjárás-jelentés

A jelenlévők egy-egy post-it lapot kapnak. A jelenlegi hangulatának megfelelően mindenki rajzol egy időjárási szimbólumot (felhő, nap, eső stb.), és elhelyezi azt a táblán.

### Ráhangolódás

#### 1. Mi lenne, ha...?

A jelenlévők párban kapnak egyet a 24. táblázatban szereplő feltételes mondatok közül. A feladat során a résztvevőknek párokban, vagy kis csoportokban át kell gondolkodniuk, hogyan befolyásolná az adott feltételezés a tanulási-tanítási folyamatot. Milyen előnyei, hátrányai lennének a helyzetnek? Milyen új lehetőségek, nevelési-oktatási megoldások rejlenek a feltételezés következményeiben?

*Mi lenne, ha nem lenne osztályzás?*  
*Mi lenne, ha a történelmet nem kronologikusan tanulnák a diákok?*  
*Mi lenne, ha a diákok nem életkori bontásban tanulnának az iskolákban?*  
*Mi lenne, ha nem lenne országos, központi tanterv?*  
*Mi lenne, ha nem lenne csengetési rend az iskolákban?*  
*Mi lenne, ha nem lennének tankönyvek?*  
*Mi lenne, ha nem lennének iskolaépületek?*

24. táblázat Kérdések a *Mi lenne, ha...?* c. feladathoz

### Jelentésteremtés

#### 1. A kihívás előnyé fordítása

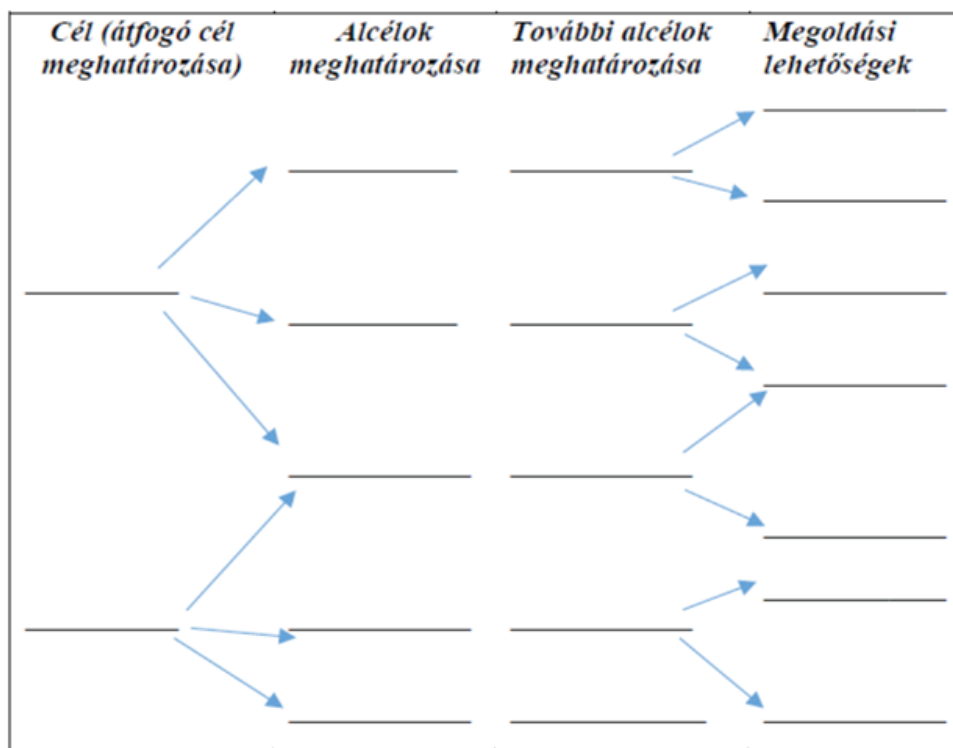
Ebben a feladategységben olyan módszerek kerülnek bemutatásra, melyek során a helyzetben észlelt nehézségek a helyzet előnyeivé válhatnak.

##### a) Ötletlegyző

*„Egyszer ki akartam nyitni egy borosüveget, de nem volt dugóhúzó. Helyes gondolkodási célnak ez tűnt: hogyan tudnám kiszedni a dugót az üvegből? Sokféle dologgal próbálkoztam sikertelenül. Aztán másként fogalmaztam meg a célt: hogyan tudnám el-*

tűnteti a dugót az üveg nyakából? Ebből az következett, hogy megpróbáltam benyomni a dugót az üvegbe. Most sem jártam sikerrel. Ekkor a cél átfogó meghatározásához folyamodtam: hogyan tudnám kicsalogni a bort az üvegből? Így aztán fogtam egy csavarhúzót, lyukat fúrtam vele a dugóba, és a dugón keresztül szép lassan kiöntöttem a bort az üvegből.” (de Bono 2007, 74)

A feladat célja, hogy a résztvevőkben tudatosuljon, hogy a cél szűkítése, illetve tágítása segíthet nekik a fókusz megtalálásában. Az Ötletlegyező lényege, hogy a helyzetben zavaró tényezőkből (a probléma fókuszából) kiindulva az egyén felírja az elérni kívánt átfogó célt (vagy célokat). Ezután átgondolja, hogy milyen általános lehetőségek, elképzelések (alcélok) vezethetnek el odáig. Ezek mindegyikét önálló célként kezeli, és további alcélokra bontja. Ezekhez a lebontott célokhoz már sokkal könnyebb lesz megoldási lehetőségeket rendelni (de Bono 2007; 25–26. táblázat)



25. táblázat Ötletlegyező mintasablon

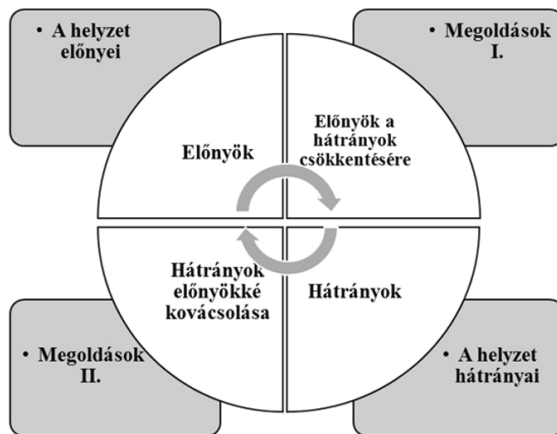
Az Ötletlegyező használata *A túlmotivált tanuló* c. eset kapcsán kerül bemutatásra (26. táblázat).

Probléma (Miért zavar a helyzet?)	Cél (átfogó cél meghatározása)	Alcélok meghatározása	További alcélok meghatározása	Megoldási lehetőségek
<i>A diák kikökkenti a tanárt az óra menetéből</i>	<i>A diák ne szakítsa meg az óra menetét</i>	<i>A diák képes legyen betartani az óra szabályait</i>	<i>Szabályrendszer pontos kijelölése közösen</i>	<i>A közösen hozott szabályok következetes betartása</i>
		<i>A diák legyen aktívan bevonva az órába</i>	<i>A diák tudásának beépítése az óra menetébe „Közös” óravezetés</i>	<i>Tananyaghoz kapcsolódó rejtvényfeladatokat, kvízfeladatokat készíthet a társaknak</i>
<i>A diák zavarja a diáktársakat a tanulásban</i>	<i>A diák ne zavarja társait a tanulásban</i>	<i>A diák legyen aktívan foglalkoztatva</i>	<i>Többlet- vagy szorgalmi feladatok kiadása</i>	<i>Plusz feladatok kiadása valamilyen értékelési rendszerrel</i>
		<i>A diák segítse társait a tanulásban</i>	<i>A diák felelősséggel való felruházása</i>	<i>Tanulópárok kialakítása Csoportos feladatok egyéni szerepekkel Kiselőadás Projektfeladatok</i>
		<i>A diák dolgozzon külön feladaton</i>	<i>Emelt szintű feladatok kiadása</i>	<i>Versenyre felkészítés</i>

26. táblázat Példa egy kitöltött Ötletlegyező táblázatra: A túlmotivált tanuló (vö. 5. táblázat/D) eset

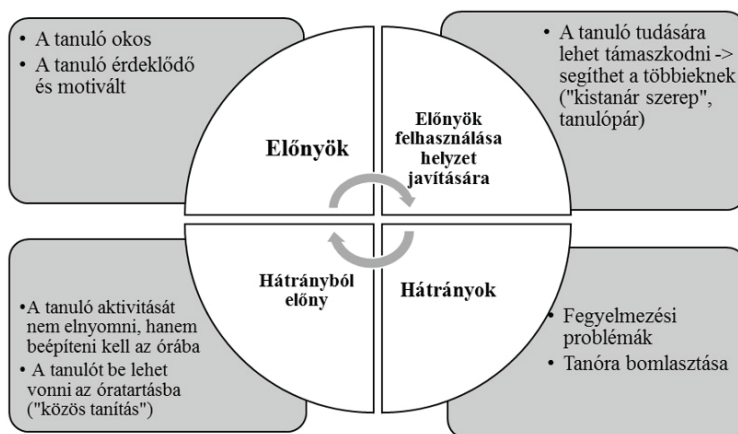
## b) Hátrányból előny

A résztvevők a csoportjukhoz tartozó helyzetet az előnyök és hátrányok alapján vizsgálják meg, és ehhez kapcsolódva próbálnak megoldásokat gyűjteni. A feladat során a jelenlévők megkapják a mintasablont, amely alapján összegyűjtik a helyzet előnyeit és hátrányait (21–22. ábra, illetve ld. *Mellékletek/XIV. sablon*). Ezt követően átgondolják, az előnyöket, hogyan tudnák felhasználni a hátrányok csökkentésére, illetve miképpen lehet a helyzet hátrányos tényezőit úgy alkalmazni, hogy előnnyé váljanak. Az így keletkezett új gondolatokat a csoportok megosztják egymással a feladatot követően.



21. ábra: Feladatkártya (Hátrányból előny)

A Hátrányból előny c. technika *A túlmotivált tanuló* c. esetre vonatkozóan kerül bemutatásra (22. ábra).



22. ábra Kitöltött feladatkártya (Hátrányból előny): *A túlmotivált tanuló* (vö. 5. táblázat/D) eset

## 2. Gondolkodjunk másképp!

A bemutatásra kerülő két feladat a nézőpontváltást segíti, hiszen egy probléma nehezen oldható meg abból a szemszögből, melyben létrejött.

## a) SCAMPER-módszer

A SCAMPER-módszer (vö. Osborn 1953; Eberle 1984, 1996, Obermayer-Kovács & Magyar 2012) problémahelyzettől szokatlan gondolkodási műveletekkel (behelyettesítés, kombináció, adaptáció, túlzás, selejtezés stb.) segít új lehetőségeket találni. Ahhoz, hogy új megoldásokban gondolkodjon az egyén, szükséges a problémahelyzetre való rátekintésnek a megváltoztatása. Hiszen pont azért észlel az egyén problémásnak egy jelenséget, mert adott szemszögből nem látni a megoldáshoz vezető utat. A feladat során az egyén, a kérdések által, *máshogyan, más szemszögből* lát rá a problémahelyzetre, és ezáltal új lehetőségeken tud gondolkodni (27. táblázat, illetve ld. *Mellékletek/ XV. sablon*). A megoldások tehát nem a kérdésekre adott válaszokban rejlenek, azok csak a nem működő gondolkodási folyamatból való kibillenéshez segítenek hozzá. A feladatot konkrét problémahelyzethez kapcsolódóan a résztvevők végezhetik egyéni- leg, párban vagy kis csoportokban.

A művelet neve	A gondolkodási művelet menete	Gondolkodást segítő kérdések
<b>Behelyettesítés (substitution):</b> <i>kicserél, újranevez, újrapozícionál, átveszi a helyét</i>	<i>A helyzetben szereplő tárgyak, helyek, ötletek vagy érzések gondolatban való kicserélése egymással.</i>	<i>Hogyan alakulna a helyzet, ha a szereplőket egymással kicseréljük? Hogyan alakulna a helyzet, ha a tárgyakat, érzéseket, szabályokat stb. kicseréljük egymással? Hogyan alakulna a helyzet, ha a szereplőket, tárgyakat, érzéseket stb. mással helyettesítem be?</i>
<b>Kombináció (combination):</b> <i>csatlakozik, összeköt, összekever</i>	<i>A helyzet egyes elemeinek (tárgyak, személyek, tervek, helyszínek stb.) gondolatban való összekapcsolása. A helyzet elemeinek gondolatban való összekapcsolása a helyzeten kívül álló elemekkel.</i>	<i>A helyzet, probléma mely részeit, ötleteit lehet kombinálni? Milyen, a helyzettől korábban távol álló ötletek/témák/célok/emberek kapcsolhatók a helyzethez?</i>
<b>adaptáció (adaptation):</b> <i>átvesz, hozzáilleszt, befo-gad, hasonlít, transzformál</i>	<i>Más nézőpontok, szemléletek, módszerek gondolatban való beillesztése az adott helyzetbe. Az adott helyzet összehasonlítása hasonló helyzetek elemeivel, megoldásaival.</i>	<i>Milyen más területeken hatékony módsze- rek, folyamatok, megoldások alkalmazása lehetséges az adott helyzetben? Hogyan oldaná meg egy kívülálló, a helyzettől teljesen idegen egyén ezt a situációt? Mit és hogyan tudnék profitálni más, hasonló helyzetekből?</i>
<b>módosítás/eltúlzás (magnification):</b> <i>eltúloz, növel, felnagyít, csökkent, szűkít</i>	<i>A helyzet egyes elemeinek (probléma, cél, személyiségvonások, kontextus stb.) gondolatban való növelése, eltúlzása vagy éppen leszűkítése.</i>	<i>Milyen új megoldásokat hoz a probléma elvont, groteszk felnagyítása? Meg lehet- ne-e változtatni a probléma aspektusainak jellemzőit? Mi lenne, ha...?</i>
<b>szokatlan használat, nézőpont (putting to other uses):</b> <i>felhasznál, játékba hoz</i>	<i>Tárgyak, ötletek, eszközök, nézőpontok megszokottól eltérő alkalmazása a helyzetben.</i>	<i>A problémahelyzethez kapcsolódó tárgya- kat, személyeket, érzéseket milyen szokat- lan/új módon használhatnám a helyzetben?</i>

<p><b>selejtezés (elimination):</b> kontrollál, lerombol, sűrít, elenged, egyszerűsít, limitál</p>	<p><i>A helyzethez kapcsolódó elemek (jellemek, ötletek, eszközök stb.) gondolatban való megnyirbálása, elvétele, és ezáltal nyitottság, lehetőség az új elemek beillesztésére.</i></p>	<p><i>Hogyan lehet leegyszerűsíteni/sűríteni/tömöríteni a problémát vagy egyes elemeit? Mi lenne, ha a helyzet valamely része, eleme hiányozna? A problémahelyzet melyik része vehető ki anélkül, hogy megváltozna a helyzet? Milyen új elem (ötlet, személy stb.) kapott helyet azáltal, hogy valamit elvettünk a helyzetből?</i></p>
<p><b>Rearrange (átcsoportosítás/felcserélés):</b> kifordít, fejjel lefelé állít, visszajátssza, újraszervez, megfordít,</p>	<p><i>A helyzet történéseihez kapcsolódó elemek (időrend, időzítés, sebesség, ok-okozat stb.) gondolatban való megfordítása, felcserélése, ellenkezőjére fordítása.</i></p>	<p><i>Mi történik, ha más oldalról, irányból nézzük a problémát? Ha felcseréljük a történések/ok-okozat sorrendjét? És ha átrendezzük az ismereteket/benyomásokat? Mi az ellenkezője a megoldandó problémának? Át tudjuk-e változtatni a negatívumokat pozitívumokká? Mi történik, ha „feje tetejére” állítjuk a helyzetet?</i></p>

27. táblázat Kérdések, támpontok a SCAMPER-módszer alkalmazásához

## b) Véletlen szavak módszere

A feladat célja az előző feladatnál alkalmazott problémahelyzethez kapcsolódó megoldások gyűjtése. A véletlen szavak módszere de Bono (2009) által kifejlesztett, egyszerű módszer. A probléma meghatározását követően egy könyv vagy lexikon segítségével véletlenszerűen kiválasztunk néhány szót. A véletlen szavak új gondolatokat hívnak elő, felhasználásukkal új ötleteket alkothatunk a probléma megoldására. A módszer abban segít, hogy új gondolkodási irányokat találjunk, és elszakadjunk saját megszokott sémáinktól.

A résztvevők a feladat során egy szótár segítségével, egyénileg, *véletlenszerűen kiválasztanak tíz szót. Ezután összeírják, hogy az adott szavak milyen új ötleteket hívnak elő az adott pedagógiai problémával kapcsolatban. A feladat közös megbeszéléssel zárul.*

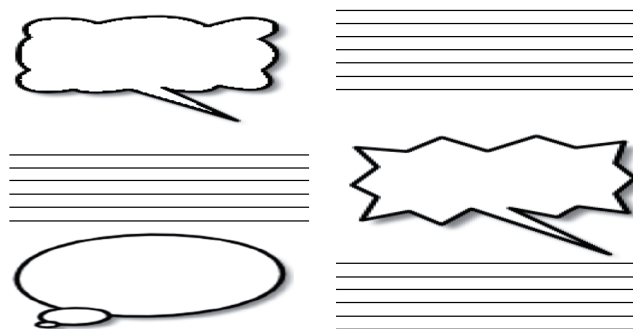
## 3. Más szemmel

A feladatok abban segítik az egyént, hogy összekapcsolja a problémahelyzetet más személyekkel, más nézőpontokkal, és ezáltal más megoldási lehetőségekkel.

### a) Az álmodó, a realista és a kritikus

Különböző nézőpontok felvételével más-más aspektusai rajzolódnak ki a helyzetnek, és ezáltal a megoldási lehetőségeknek is. Ha ugyanazt a pedagógiai szituációt meg-

vizsgáljuk az álmodó, a realista, majd a kritikus szemszögéből, új lehetőségeket tud felfedezni (Coombes 2012). A feladat során a résztvevők kis csoportokban dolgoznak. A csoporttagok pedig különböző nézőpontokból (álmodó, realista, kritikus) keresnek megoldást az elemzett helyzetre (23. ábra). Az összegyűjtött megoldásokat a képző segítségével nagy csoportban megbeszélik.



23. ábra Feladatkártya (Az álmodó, a realista és a kritikus)

## b) Vajon ő mit mondana?

A feladat célja, hogy a résztvevők más (akár valós, akár fiktív) emberek bőrébe bújva, az ő nézőpontjukból tekintve a problémára, új megoldásokhoz jussanak (Coombes 2012). A feladat során a szereplők kiválasztását (intézményvezető, egyik szülő, egyik tanuló, szomszéd néni stb.) követően a résztvevők leírják, hogy milyen, a bemutatott problémához kapcsolódó mondatok, reakciók hangozhatnak el az illető személytől a megoldást illetően. A következő lépés, hogy ezeket a lehetséges megnyilatkozásokat a résztvevők a kielemezik.

Lehetséges szempontok a megnyilatkozások elemzésére vonatkozóan:

- Milyen szempontból nézett rá a problémára a kiválasztott személy?
- Milyen üzenetet hordoz a lehetséges reakciója?
- Milyen többletinformációkat (szemlélet, módszer, megoldási lehetőség stb.) kínál ezáltal?

## Reflexió

### 1. Képek

A résztvevők az asztalra kitett vegyes tartalmú (vagy nonfiguratív) képek közül választanak egyet, ami szimbolizálja számukra a foglalkozást, majd a képek segítségével megosztják egymással tapasztalataikat.

## 9. modul: Döntéshozás, megvalósítás, reflexió

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
Tudatosítani a résztvevőkben a pedagógusok osztálytermi tevékenységeihez kapcsolódó döntéseinek sajátosságait. A döntéshozást segítő modellek megismerése és alkalmazása. Tudatosítani a résztvevőkben, hogy a neveléshez/oktatáshoz kapcsolódó nézeteik jelentősen befolyásolják döntéseiket. A célok és eredmények összevetésére alkalmas gondolkodási folyamat elsajátítása. A problémamegoldó folyamat ciklikusságának tudatosítása.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napindító kérdésekkel (ráhangolódás)</li> <li>• Megoldási lehetőségek</li> <li>• Melyik megoldást válasszam? – Döntéshozás (Jövőkérek - Glenn 1972, Ellene-mellette módszer - Lewin 1951)</li> <li>• Megvalósítás (Csilagmodell - Tague 2004)</li> <li>• Mit terveztem? - Mi lett belőle?</li> <li>• Ajtók és kapuk (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők értik a döntéshozás problémamegoldó folyamatban betöltött szerepét és fontosságát. Ismernek döntéshozást segítő technikákat, és képesek ezeket alkalmazni a problémamegoldó folyamat során. Képesek a megoldás megvalósításához szükséges tényezőket (mit, mikor, hogyan, kivel) átgondolására. Képesek egy döntési folyamat alapján megoldani és értékelni egy helyzetet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nagy csomagolólapok</li> <li>• tollak és filctollak</li> <li>• A/4-es lapok</li> <li>• előre elkészített mondatgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li> <li>• sokszorosított kitható sablonok (ld. adott feladatoknál)</li> </ul>

### Szaktudományos háttér

#### *Döntéshozás*

A problémamegoldó folyamatban ez a lehetőségek értékelése, az ötletek közötti választás, a szűkítés, a döntés fázisa. Döntési helyzetben a cél(ok), illetve a lehetőségek legoptimálisabb összehangolása történik az alternatívák közötti választás és a várható következmények mérlegelése során. Tudatos döntéshozással elkerülhető, hogy a célravezető megoldás helyett a kényelmes, de hosszú távon kevésbé hatékony megoldást válassza az egyén. A tudatos választások felhívják a figyelmet a kockázatokra és a veszélyekre is, amik ezáltal kontroll alatt tarthatók a megvalósítás során. A döntést szubjektív és objektív feltételek egyaránt befolyásolják, és mindig jövőorientált irányultságot fejt ki a jelenben (Horváth 2002, Hanyecz 1994, Bögel et al. 2002, Bárdossy 2011). A pedagógusok döntési folyamataival számos nemzetközi kutatás foglalkozott. Számos kutató a pedagógiai folyamatot önmagát is döntési és végrehajtási folyamatok láncolataként értelmezte (vö. Shavelson, Berliner).

A döntéshozást számos gondolkodást segítő technika támogatja. A Kurt Lewin (1951) nevéhez kötődő módszer egy adott helyzet változását befolyásoló hajtó- és fékezőerők, kényszerítő és korlátozó tényezők összeírásával segíti a mérlegelést. Nagyon hasonló módszer a Benjamin Franklin nevéhez kötődő Franklin-mérleg,

mely egy adott lehetőség, helyzet előnyeinek és hátrányainak, mellette és ellene szóló érvek összegyűjtésére alkalmas. Pedagógiai alkalmazására Hegyi Ildikó (1996) könyvében is található néhány példa. A Jerome Glenn (1972) által kifejlesztett grafikus szervező a különböző ötletek és döntések közvetett, illetve közvetlen következményeinek átlátásában nyújt segítséget. A feladat célja a döntések direkt és indirekt következményeinek feltérképezése és a lehetőségek rangsorolása. A résztvevők felvázolják az összegyűjtött megoldások lehetséges jövőbeli következményeit a jövőkerék sablon kitöltésével. Az első szintre kerülnek maguk a megoldási lehetőségek. A második szintre a lehetséges közvetlen következmények, a harmadik szintre azok lehetséges következményei. Ezt követően lehetőség nyílik a megoldások rangsorolására.

### *Megvalósítás*

Döntéshozástkövetően a problémamegoldási folyamat utolsó szakasza maga a cselekvés, a döntés megvalósítása. A választott alternatíva megvalósítása előtt érdemes pontosan átgondolni miért, mikor, mit, kivel, hogyan tervezünk a helyzet megoldása érdekében. „*A tervezés nem jelent mást, mint a célok és az előre meghatározott sikerkritériumok ismeretében hozott döntések és cselekvések programját, a rendelkezésre álló idő, az azonosított források, a tisztázott felelősség, a résztvevő egyének és csoportok összefüggésében.*” (Bárdossy 2002). A megvalósítás megtervezését segítő kérdések összegyűjtésére alkalmas a Csillagmodell (Starbursting, Tague 2004).

### *Reflexió*

A megoldások sikerességét számos tényező befolyásolja: a probléma valódi gyökerének megtalálása; a probléma pontos megfogalmazása; a helyes célkijelölés; a rendelkezésre álló információk minősége és mennyisége; a helyzet, a körülmények és lehetőségek megfelelő felmérése, számbavétele stb. A reflektív gondolkodást egy múltbéli tapasztalathoz kapcsolódó, problémamegoldó lépések segítségével történő elemző tevékenységként értelmezzük, mely a gyakorlati megvalósulás szisztematikus átgondolását teszi lehetővé. A megvalósítást követő reflektív értékelés támogatja az egyént abban, hogy levonja a következtetéseket, tanuljon a saját pozitív és negatív tapasztalataiból. A célok és az eredmények összevetésekor kiderül, hogy mennyire volt hatékony a megoldás. Mi az, ami működött? Mi az, ami nem? Mi lehet ezeknek az oka? A problémamegoldási folyamatnak ez a szakasza alkalmas arra, hogy a folyamat egyes lépéseit áttekintsük, ellenőrizzük. A gyakorlati pedagógiai tudás ezen tevékenységek által alakul, fejlődik. Hiszen a tanári „*reflektivitás egyik legfontosabb összetevője, az elemzőképesség, melynek lényeges elemei: a nevelési-oktatási*

*probléma felismerése, a probléma meghatározása (azonosítása) és lebontása, a probléma elemzése, elsősorban az okok feltárásával, megoldási módok felállítása, az optimális megoldás kiválasztása olyan módon, hogy a választás a hasonló, szokásos szituációkat és az új helyzet egyedi vonásait is figyelembe veszi, a szándékolt és nem szándékolt következmények átgondolása” (Szivák 2003, 12). A problémamegoldó folyamat körkörös folyamat, a lépések addig ismétlődnek, amíg a folyamatok hatékony megoldást nem eredményeznek.*

## **Tréningfeladatok**

### Bemelegítő gyakorlat

#### **1. Napindító kérdésekkel**

Minden résztvevő kap egyet a 28. táblázatban szereplő mondatokból. A csoport tagjai körbe haladnak, és egymás után felteszik a kapott kérdést személyre szabottan a mellettük ülőknek, akik ezt követően befejezik a mondatot (Coombes 2012).

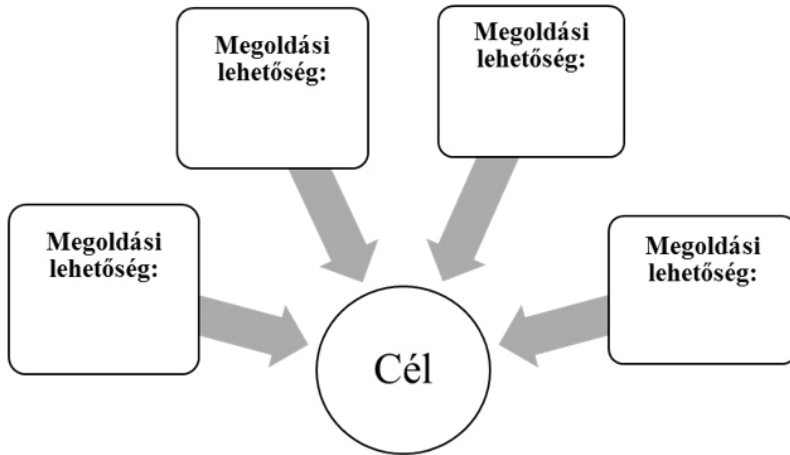
<p><i>Miért fontos neked az, hogy... ?</i></p> <p><i>Mi motiválhatna téged abban, hogy... ?</i></p> <p><i>Mivel gazdagíthatna téged az, ha .... ?</i></p> <p><i>Mi akadályoz abban, hogy... ?</i></p> <p><i>Miben változnál azért, hogy .... ?</i></p>
--

28. táblázat Napindító kérdések

### Ráhangelődés

#### **1. Megoldási lehetőségek**

A jelenlévők kis csoportjukhoz tartozó helyzetet elemezve összeírják azokat a megoldási lehetőségeket, amelyek szerintük segíthetik az elemzett helyzet céljának elérését (24. ábra). Ezek a megoldási lehetőségek egészülnek majd ki az ezt követő feladatok segítségével.



24. ábra Mintasablon megoldási lehetőségek gyűjtéséhez

### Jelentésteremtés

#### 1. Melyik megoldást válasszam?

A következő két feladat egy adott problémahelyzet lehetséges alternatívái közül a leghatékonyabb megoldás kiválasztásában segít.

##### a) Jövőkerék

A feladat célja a döntések direkt és indirekt következményeinek feltérképezése és a lehetőségek rangsorolása. A csoporttagok átgondolják az elemzés tárgyául szolgáló helyzeteket és a lehetséges megoldásokat. A megoldások közül kiválasztják a legjobbnak tűnő hármat vagy négyet, és ezekkel foglalkoznak a következőkben. Mindhárom megoldásnak felvázolják a lehetséges jövőbeli következményeit a jövőkerék sablon kitöltésével. Az első szintre kerülnek maguk a megoldási lehetőségek. A második szintre a lehetséges közvetlen következmények, a harmadik szintre azok lehetséges következményei (25-26. ábra). A feladatot közös megbeszélés követi.



## b) Ellene-mellette

A módszer egy adott helyzet változását befolyásoló hajtó- és fékezőerők összeírásával segíti a mérlegelést (vö. Lewin, 1951). A feladat során a résztvevők kiválasztják azt a két vagy három megoldási lehetőséget, amik leginkább működőképesnek, hatékonynak bizonyulhatnak az elemzés alatt álló helyzetben. Ezt követően a résztvevők mindegyikhez külön összegyűjtik a lehetséges megoldások mellette és ellene szóló érveket, majd ezután mérlegelik az egyes megoldások előnyeit és hátrányait (27. ábra). A feladat azért is nagyon hasznos, mert felhívja a résztvevők figyelmét a megoldások nehézségeire, akadályozó tényezőire, így a megvalósítás során ezeket kiemelt figyelem és kontroll alatt lehet tartani.

<b>Mellette</b>
• _____
• _____
• _____
<b>Ellene</b>
• _____
• _____
• _____

27. ábra Feladatkártya (Ellene-mellette)

A technika alkalmazása *Egy kezdő informatikatanár kihívásai* c. esettel (vö. 5. táblázat/B eset) kapcsolódóan kerül bemutatásra. A tanár a szituáció részletes elemzését követően három megoldásra jutott: osztálybontás lehetősége, tanórai csoportmunkák alkalmazása, projektoktatás az éves tanmenet újragondolásával. A döntés előtt a tanár átgondolta a három megoldási alternatíva előnyeit és hátrányait (29–31. táblázat).

<b>Mellette</b>
• Kisebb csoportlétszám, személyre szabottabb oktatás
• A tanulási folyamat könnyebb átláthatósága, kezelhetősége
• Létszám és eszközök kiegyenlített aránya
<b>Ellene</b>
• Nem biztos a kivitelezhetősége
• Óranedet, termeket és kollégákat érintő kérdés
• Tanév közben nehezen megvalósítható

29. táblázat A osztálybontás előnyei és hátrányai (*Egy kezdő informatikatanár kihívásai* c. esetről)

**Mellette**

- Az új munkaforma motiváló lehet
- Együtműködésre ösztönzi a tanulókat
- Mindenkit leköt, saját feladatokat és közös célt biztosít

**Ellene**

- Ismeretlen az osztály számára
- A hatékony alkalmazás hosszabb folyamat eredménye
- Nem biztos, hogy a diákok pozitívan fogadják

30. táblázat *A tanórai csoportmunka előnyei és hátrányai*  
(Egy kezdő informatikatanár kihívásai c. esetről)

**Mellette**

- A csoport igényeihez igazítható tartalom és forma
- Rugalmas tanulásszervezést tesz lehetővé
- Tanulói aktivitásra épít
- Együtműködésre ösztönzi a diákokat

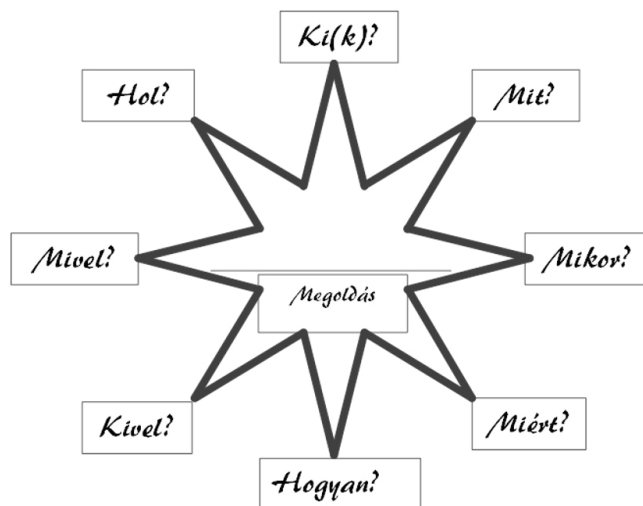
**Ellene**

- A tananyagok a tanmenettől eltérő ütemezéssel kerülnek feldolgozásra
- Másfajta tervezést igényel
- Nehezebb adminisztrálhatóság
- Lehet, hogy néhány kisebb anyagrész kimarad

31. táblázat *Projektoktatás az éves tanmenet újragondolásával*  
(Egy kezdő informatikatanár kihívásai c. esetről)

## 2. A megvalósítás tervezése

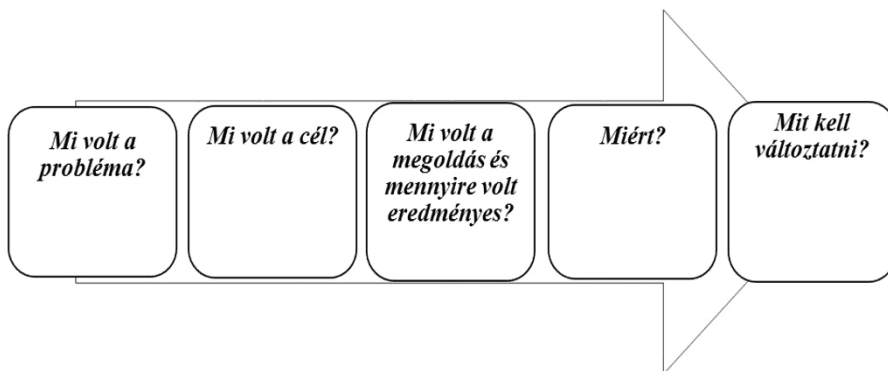
A feladat az ábra segítségével tudatosítja a problémából kiinduló és a célnak megfelelő választás megvalósításának helyét, idejét, módját, eszközeit. A résztvevők az előző feladat (1. Melyiket válasszam?) által át tudták gondolni, hogy melyik alternatíva lehet jó megoldás az elemzett helyzetre vonatkozóan. Most az a feladatuk, hogy a megvalósítás részleteit átgondolják, kidolgozzák, pontosítsák a Csillagmodell segítségével (28. ábra, illetve lsd. *Mellékletek/XVI. sablon*).



28. ábra Csillagmodell sablon (Tague 2004 alapján)

### 3. Mit terveztem? - Mi lett belőle? (Értékelés)

A feladat alkalmas a cél és az eredmény összevetésére. A résztvevők egy adott helyzet megoldásával kapcsolatban kitöltik az ábrát (29. ábra, illetve ld. *Mellékletek/XVII. sablon*). Az ábra segít abban, hogy a célokat az eredményekkel összevegyük, és ha kell, módosítsunk, változtassunk a megoldáson.



29. ábra Átgondolható szempontok a cél és eredmény összevetésére  
(Mit terveztem? - Mi lett belőle?)

A választott megoldás átgondolása, értékelése, a megvalósítás utáni reflektálás lehetséges folyamata *Egy kezdő informatikatanár kihívásai* c. esethez kapcsolódóan kerül bemutatásra (vö. 5. táblázat/B eset):

„A problémával kezdő pedagógusként találok meg. A helyzetet tapasztalatlanból kifolyólag kudarcként éltem meg. Pontosabban a jelenséggel való találkozásakor az első élmény a kudarc volt. A problémát egy hosszabb folyamat oldotta meg, így tehát akár sikerként is értékelhetném. Ezt viszont akkor nem így éreztem és értékeltem, és több hasonló tapasztalatot is szerezni kellett ahhoz, hogy rájöjjenek, ha valami nem rögtön sikerül, az nem feltétlenül kudarc, valamint bizonyos helyzetek, problémák megoldásához idő kell. A megvalósítás egy hosszabb folyamat volt, tekintve, hogy több alternatíva is alkalmazásra került, amelyek egy része egymásra épült. Az osztályról szerzett saját tapasztalat és a kollegák véleménye alapján sikerült feltérképezni, hogy milyen összetételű csoportokat érdemes kialakítani. A csoportmunka nem volt ismert módszer a gyerekek számára, így először meg kellett ismertetni. Ez nem ment olyan gördülékenyen, a legsarkalatosabb pont az volt, hogy vegye ki a részét mindenki a munkából. Ez többé-kevésbé sikerült. A legnagyobb motiváció az újdonság volt, hogy egy olyan dolgot, és olyan módon csinálhatnak, ahogyan és amit eddig még nem. Ezt viszonylag hamar sikerült felismerni, és a kommunikációs stratégiám egyik alappillére lett. Ehhez persze sokkal több előkészületre volt szükség, mint egyébként, de az eredményt tekintve megérte. A másik fontos elem az volt, hogy egy kicsit lazábban, kötetlenebbül álltam az osztályhoz. Sikerült felismerni, hogy a szigor egyáltalán nem használ, sőt eredménytelen. Ez persze adott okot a határok „feltérképezésére” a gyerekek számára, de alapvető szabályokat előre lefektettünk, amit közösen fogadtunk el, és az ezekre való emlékeztetés kezelte a problémát. A hatékony munkavégzés viszonylag hosszú idő után alakult ki, nagyjából fél év múlva tudtunk megfelelően működni. Ez persze tűnhet nagyon hosszú időnek, de az eredményt tekintve talán megérte az idő ráfordítás. Idő közben rájöttem, hogy a probléma nem csak nálam jellemző, és tekintve, hogy tapasztaltabb kollegák hosszabb idő alatt sem feltétlenül tudtak eredményesebbek lenni, a kezdeti kudarcot utólag sikerként értékelem. Kezdeként azt gondoltam, hogy egy pedagógusnak minden helyzetet tökéletesen és azonnal kell kezelnie, csak így lehet eredményes, és ha nem így történt képes voltam „dugába dőlni”, és csak magamban keresni a hibát. Ma már tudom, hogy ez nem így megy. Egy helyzetet globálisan kell nézni, figyelembe kell venni minden tényezőt. Elemezni kell az egyes részeket és megoldásokat kell keresni. Egyes megoldások időt igényelnek, nem mehet minden azonnal, és azzal is szembesülni kell, hogy nem minden jónak gondolt megoldás ténylegesen jó megoldás, és ilyenkor újabb megoldást kell keresni. Valamint úgy gondolom, hogy a pedagógiai munkának az egyes „kudarcok” is fontos elemei. Az a fontos, hogy a kudarcokat hogyan kezeljük, mert hathatnak rosszul is, de fontos szem előtt tartani, hogy ezekből sokat tanulhat az ember.” (általános iskolai informatikatanár)

## Reflexió

### 1. Ajtók és kapuk

A facilitátor előre összegyűjt olyan képeket, képeslapokat, amelyeken különböző korú, stílusú, anyagú kapukat/ajtókat ábrázolnak. A modul végén a tréningvezető megkéri a résztvevőket, hogy válasszák ki azt, amelyik leginkább összhangban van azzal az érzéssel, amelyet most a foglalkozás lezárásánál érez. Ezt követően a résztvevők megosztják egymással gondolataikat, elképzelve, hogy jelen pillanatban számukra mi van az ajtó mögött (Bibok & Kaszper szerk. 2017.).

## Befejező szakasz

A befejező szakasz a problémamegoldás folyamatát újra egységében láttatja, és lehetőséget ad a megismert technikák összefoglalására. A modulokban a saját tanulási folyamatban bekövetkezett változásokra való reflektálás és a szakmai továbbfejlődéshez szükséges célok és lehetőségek kijelölése is megjelenik. Ezzel biztosítva a metakognitív folyamatok tudatosítását és értelmezését.

### 10. modul: Komplex esetelemzés

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
A modul célja a Hat kalap technika alkalmazásának megismerése a pedagógiai helyzetekre vonatkozóan. A technika lehetőséget ad a helyzet komplex átgondolására, magába sűrítve a problémamegoldó folyamat egyes aspektusait és lépéseit.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Smiley</li><li>• Hat kalap technika (de Bono 2007)</li><li>• Reframing mátrix (Morgan 1993)</li><li>• Dobókocka (reflexió)</li></ul>	A résztvevők ismerik és értik a Hat kalap technikát. Tudják alkalmazni a technikát, és ezáltal képesek komplex helyzetek több szempontú elemzésére és megoldására.	<ul style="list-style-type: none"><li>• nagy csomagolópapírok</li><li>• tollak és filctollak</li><li>• A/4-es lapok</li><li>• előre elkészített mondatgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li><li>• sokszorosított kitölthető sablonok (ld. adott feladatoknál)</li><li>• dobókocka</li></ul>

### Szaktudományos háttér

A Hat kalap technika Edward de Bono (2007) által kifejlesztett komplex módszer, mely önmagában is egy teljes értékű problémamegoldó modell lehet, de alkalmazható a problémamegoldás bármely lépésénél önállóan is. A technika hozzájárul a rugalmas gondolkodásmód kialakításához, a helyzethez kapcsolódó különböző nézőpontok

összehangolásához és az eredményes döntéshozáshoz. Éppen ezért alkalmas arra, hogy a teljes problémamegoldó folyamatot összefogja, összefoglalja.

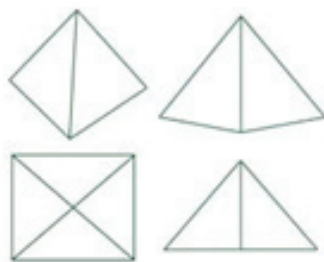
A módszer lényege, hogy a problémahelyzet egyes aspektusait egy bizonyos színű kalap szimbolizálja, és mindig arról, és csak arról a tényezőről gondolkodik az egyén, amelyik kalapot éppen alkalmazza. A kalapok jelentése:

- *Fehér kalap*: a tényeket, az információkat szimbolizálja. A helyzethez kapcsolódó objektív, tiszta tények számbavétele történik ennél a kalapnál semlegesen, érzelmeiktől, lehetőségektől, félelemtől mentesen.
- *Piros kalap*: az érzelmeket, az érzéseket, az előérzeteket, a sejtéseket szimbolizálja. Ez a kalap a személyes érintettség oldaláról nézi az adott problémahelyzetet. Előtérbe kerülnek a negatív és pozitív érzések, vélemények indoklás nélkül.
- *Fekete (ezüst) kalap*: az ellenvetések, a nehézségek, a figyelmeztetés, az ítélkezés, az értékelés, a kritika szimbóluma. Feladata, hogy a lehetséges hibákra, veszélyekre hívja fel a figyelmet, ezért kritikus és óvatos ez a hozzáállás.
- *Sárga (arany) kalap*: az előnyök, a nyereség, az optimizmus, a hasznok szimbóluma. A fekete kalappal ellentétben ez a helyzethez való pozitív hozzáállás. Megszólalnak benne a remények, az építő, előrevivő gondolatok.
- *Zöld kalap*: az ötletek, az alternatívák, a tanácsok szimbóluma. Ennél a kalapnál van az ötletbörze helye, a kreatív gondolatok, a megoldási lehetőségek gyűjtése. Ha aztán valamelyikkel elkezdünk foglalkozni, fehér kalapban összegyűjtjük a szükséges tényeket, sárgában felkutatjuk a reálisan várható előnyeit, feketében pedig a hátrányait.
- *Kék kalap*: a gondolkodási folyamat, a metakogníció, a megfigyelés szimbóluma. Itt összegezzük, hogy mit tudunk a helyzetről, hogy merre tovább. Következtetéseket vonunk le, irányokat jelölünk meg, döntést hozunk. Ez a kalap irányítja a gondolkodás menetét.

A tanulási folyamatba többféleképpen is be lehet építeni a kalapokat. Lehet úgy is használni, hogy különböző csoportok más-más problémán dolgoznak, és a csoportokon belül mindenkinek megvan a saját kalapjához tartozó szerepe. Ha a módszert és a párhuzamos gondolkodás fogalmát szeretné a képző szemléltetni, akkor egyetlen, mindenki által ismert (kijelölt) problémahelyzethez kisorsolja, kijelöli vagy a résztvevők önkéntes választására bízta, hogy kik melyik kalapot/szemponatot fogják képviselni. Ezt követően, akár a következőkben bemutatott sorrendet követve, a jelenlévők sorra veszik a problémahelyzet egyes aspektusait. A beszélgetés vezetője **kék kalapot** visel, irányításával a csoport megbeszéli a problémát, *kijelöli a beszélgetés célját*. Ezt követően a **piros kalap** kerül elő, melyben a piros kalaphoz került egyének elmondják a problémahelyzettel kapcsolatos érzéseiket. A **fehér kalap** következik, és ekkor az idetartozó résztvevők nyilatkoznak a helyzetről a *rendelkezésre álló*

információk szempontjából. A **zöld** kalapot viselők ezt követően egyénileg ötleteket gyűjtenek a megoldásra vonatkozóan, és ezeket felragasztják a falra. Újra a piros kalap kerül elő, melyben mindenki elmondja véleményét egyik-másik ötletről. Kék kalapban a csoport közösen eldönti, hogy mely ötletekkel érdemes részletesebben foglalkozni. Ezeket a csoport megvitatja a **sárga** (*az ötlet előnyei*) és a **fekete** (*az ötlet veszélyei*) kalapban. Ha szükséges, egy-egy javaslat kapcsán a fehér kalapban további információkat, adatokat gyűjthetnek a résztvevők. Piros kalapban még lehet tenni egy gondolatkört a kiválasztott ötletekkel kapcsolatos megérzések, vélekedések kinyilvánítására. Kék kalapban a csoportvezető összefoglalja a beszélgetés mentetét, illetve megszavaztathatja a legjobbnak tűnő megoldást.

A Reframing Mátrix Michael Morgan (1993) nevéhez fűződő módszer, mely a problémát meghatározó különböző típusú tényezők elkülönítését és ábrázolását/szemléltetését segíti (30. ábra). Ezzel egyfelől a strukturált (rendszerben való) gondolkodást, másfelől a párhuzamos (laterális) gondolkodást fejleszti. Jól alkalmazható az imént bemutatott Hat kalap technikával egybekötve, vagy attól függetlenül is.



30. ábra Reframing Mátrix technika logikája<sup>3</sup>

## Tréningfeladatok

### Bemelegítő gyakorlatok

#### 1. Smiley

A foglalkozás vezetője a táblára rajzol egy nullától száz százaléig terjedő függőleges számegyenest. A résztvevők post-itre rajzolnak a hangulatuknak megfelelő mosolyjelet, majd egyenként elhelyezik a számegyenesen attól függően, hogyan érzik magukat éppen.





3 A kép forrása: [http://www.mindtools.com/pages/article/newCT\\_05.htm](http://www.mindtools.com/pages/article/newCT_05.htm) (Utolsó letöltés: 2020. január 20.)



## Jelentésteremtés

### 1. Hat kalap technika

A feladat során a résztvevők különböző (értelmi, érzelmi, motivációs stb.) aspektusok szempontjából elemeznek egy adott pedagógiai helyzetet a Hat kalap módszer segítségével (de Bono 2007). A hat kalapnak megfelelő színekkel dolgozunk, a kék a csoportvezető. A vezető fehér, piros, fekete, sárga, zöld cédulákat oszt ki a csoporttagok között. Akik azonos színű cédulát kaptak, azok lesznek egy párban/csoportban. A résztvevőknek a kapott szín szerinti kalapba és szerepbe kell magukat képzelniük. A kalapokhoz kapcsolódó kérdéskártyák segítségével a csoporttagok a kijelölt pedagógiai helyzet egy adott aspektusán gondolkodnak közösen (32. táblázat, illetve ld. *Mellékletek/ XVIII. sablon*). A vezető (kék kalap) irányításával a jelenlévők sorra veszik a kalapokhoz tartozó szempontokat, és így gondolják, elemzik közösen végig a kijelölt szituációt.

A módszer alkalmazható úgy is, hogy különböző csoportok más-más pedagógiai helyzeten dolgoznak. Ez esetben a csoportokon belül kerülnek kiosztásra/kihúzásra a kalapok és a kapcsolódó szerepek. A csoportokon belül kék kalapot viselők lesznek a csoportokon belül közös gondolkodás facilitátorai. A feladat végén a képző segítségével a csoportok a csoporton belüli tapasztalatokról, a pedagógiai helyzetről való közös gondolkodás eredményéről.

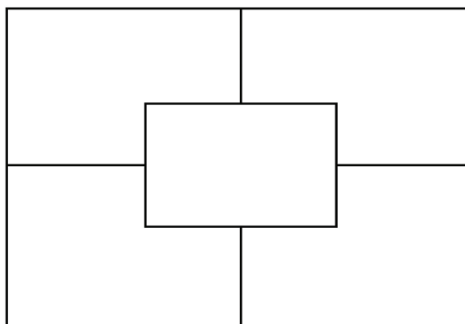
<p><b>Kék kalap</b> (<b>Irányító szerep</b>)</p> 	<p><i>Mi lesz a gondolkodásunk menete?</i> <i>Mi lesz a kalapok sorrendje?</i> <i>Ha csoportban gondolkodunk, ki, melyik kalap nevében szól hozzá a folyamathoz?</i></p>
<p><b>Fehér kalap</b> (<b>Tények</b>)</p> 	<p><i>Mi a probléma? Mit tudunk?</i> <i>Milyen információk állnak a rendelkezésünkre?</i> <i>Mikor kivel/mi/hogyan történt?</i> <i>Kié a probléma? Kiket érint a probléma?</i> <i>Mit szeretnénk még tudni a helyzettel kapcsolatban?</i> <i>Kihez, mihez fordulna segítségért a probléma megoldásához?</i> <i>Milyen információk hiányoznak?</i></p>
<p><b>Piros kalap</b> (<b>Érzelmek</b>)</p> 	<p><i>Mit érezhetnek az érintettek (a diák, a tanár, a szülő) ebben a szituációban?</i> <i>Milyen sejtéseink, érzéseink vannak a probléma okát illetően?</i> <i>Miért alakulhatott ki ez a helyzet?</i> <i>Ki, miért, hogyan zavar a probléma?</i> <i>Ki motivált a megoldás megkeresése?</i></p>
<p><b>Fekete kalap</b> (<b>Hátrányok</b>)</p> 	<p><i>Mik a helyzet hátrányai?</i> <i>Mik a helyzet veszélyei?</i> <i>Mi alapján mérlegeljünk, mire figyeljünk nagyon a megoldások kiválasztásánál?</i> <i>Milyen kétségek merülnek fel a problémamegoldás egyes lépésinél?</i></p>

<p><b>Sárga kalap (Előnyök)</b></p> 	<p><i>Mi a problémahelyzet „jó” oldala? Milyen előnyök, hasznok származhatnak a helyzetből? Mik a kiválasztott megoldások előnyei? Milyen egyéb tényezők változhatnak pozitívan egy kiválasztott megoldási mód után? Milyen pozitív hatással lehet az érintettekre az adott megoldás?</i></p>
<p><b>Zöld kalaphoz (Lehetőségek)</b></p> 	<p><i>Milyen megoldásokban, lehetőségekben, alternatívákban gondolkodhatunk? Milyen ötletek merülnek fel, ha az érintettek (a diák/tanár/szülő stb.) oldaláról nézzük a dolgot? Hasonló helyzeteknél milyen megoldással találkoztam már?</i></p>

32. táblázat A Hat kalap technikához kapcsolódó kérdéskártyák

## 2. Reframing Mátrix

Az információkat a vezető Reframing Mátrix segítségével foglalja össze. A módszer egy adott jelenség, probléma négy különböző nézőpont párhuzamos megjelenítését segíti (31–32. ábra). Bármilyen téma feldolgozásánál használható, ahol egy adott téma, kérdés négy aspektusát kell megvizsgálni.



31. ábra Reframing Mátrix sablonképe

A Reframing Mátrix alkalmazási lehetősége *Az első órák „átka”, avagy a késések nyomában* c. esethez kapcsolódva kerül bemutatásra a 33. ábrán.

<p style="text-align: center;"><b>Fehér kalap</b></p> <p><b>Cél:</b> A rendszeres első tanórákat érintő tanulói késések megszüntetése az iskolában.</p> <p><b>Tények:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Törvény: A késést percekre lebontva kell vezetni a naplóba. Amikor "ez az idő eléri a tanórai foglalkozás időtartamát, a késés egy igazolt vagy igazolatlan órának minősül. Az elkéső tanuló nem zárható ki a tanóráról, foglalkozásról." (EMMI 2012 51. § (10).)</li> <li>2. A szülővel való együttműködés sikertelen.</li> <li>3. A késés adminisztrálása nem egységes, van, aki az egy percet is lelkiismeretesen lejegyzí a naplóba és van, aki a negyed órát sem vezetí be.</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Piros kalap</b></p> <p><b>Zavaró tényező:</b> A diákok ad hoc jelleggel érkeznek az órára. A késéseket percre lebontva kell vezetni. Mindezek miatt az első órák teljesen szétarabolódnak.</p> <p><b>Lehetséges okok:</b></p> <p><b>Tanulói oldal:</b> Kortárs normákhoz való igazodás, azaz "sikk" késni. Szülői elvárások hiánya.</p> <p><b>Tanári oldal:</b> Nem vagyunk egyformák, a gyerekek előtti "olcsó népszerűség" és a kollégák pontatlansága egyaránt hozzájárul a helyzethez.</p> <p><b>Szülői oldal:</b> Érdektelenség.</p> <p><b>Infrastruktúra hiánya:</b> Késést figyelő tanár/portás hiánya.</p>
<p><b>Probléma: Tanulói késés</b></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Fekete és sárga kalap</b></p> <p><b>Előnyök és hátrányok:</b></p> <p>A késést percekre lebontva kell a naplóba vezetni, és a 20 percet meghaladó késést lehet igazolatlan órával elszámolni. A szándék jó, de a megvalósulás már sántít kissé, ugyanis, ha 3 percenként érkezik egy tanuló és ez mondjuk ötször ismétlődik egymás után, akkor könnyen belátható, hogy nagyon nehéz minőségi órát tartani.</p> <p>A tanulók ugyanakkor megérkeznek, tehát van bennük alap szintű motiváció.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Zöld kalap</b></p> <p><b>Lehetőségek:</b></p> <p><b>Egységes tanári fellépés:</b> Ennek lenne talán a legnagyobb haszna, és ezt lehetne kivitelezni a legkönnyebben, ugyanakkor ez a legnehezebb is. Ezt a sok évi szakiskolai tapasztalat mondatja velem. Egységes órakezdéssel és a gyerekek kapuban várásával komoly hatás lehetne elérni.</p> <p><b>Beléptető kapu felszerelése:</b> Komolyságot kölcsönözne a reggeli munkakezdésnek mind a tanárok, mind a tanulók körében. Felelősségteljes magatartásra lenne kényszerítve mind a felnőt, mind a gyermek.</p>

32. ábra Példa kitöltött Reframing Mátrix: Az első órák „átka”, avagy a késések nyomában (vö. 5 táblázat/C) eset)

## Reflexió

### 1. Dobókocka

A vezető a dobókocka minden számához (1–6) hozzárendel egy olyan szempontot, amely szemszögből visszajelzést szeretne kapni a modullal kapcsolatban, és ezeket rögzíti egy jól látható helyre (Pl.: 1=modul hasznossága, 2=feladatok jellege, 3=technikák, 4=csoport aktivitása, 5=légkör, 6=saját aktivitásom). Ezt követően egymás után mindenki dob a kockával, és a kockán lévő számhoz tartozó aspektus szempontjából értékeli a modult. Ha kevés a létszám, több kör is játszható (Bibok & Kaszper szerk. 2017).

## 11. modul: A folyamatos pedagógusi szakmai fejlődés lehetőségei

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
A modul célja, hogy a résztvevők átgondolják a tréning hatására bekövetkezett, a problémahelyzetek kezelésére vonatkozó saját tanulási folyamatukat. Átgondolják továbbá azokat a szakmai kompetenciákat, amelyek fejlesztésre szorulnak a pedagógiai helyzetek hatékony kezelése érdekében. Ismerjék a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségeit, módszereit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kedves tárgyam (ráhangolódás)</li> <li>• Hol vagyok? (erős és fejlesztendő kompetenciák)</li> <li>• A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének lehetőségei</li> <li>• Hátizsák (reflexió)</li> </ul>	A résztvevők képesek saját szakmai (pedagógiai-pszichológiai, szaktudományos stb.) kompetenciáinak átgondolására. Elköteleztettek a folyamatos szakmai fejlődés mellett, és ismerik a szakmai fejlődés lehetőségeit, módszereit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nagy csomagolópapírok</li> <li>• tollak és filctollak</li> <li>• A/4-es lapok</li> <li>• előre elkészített mondatgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li> <li>• sokszorosított kitölthető sablonok (ld. adott feladatoknál)</li> </ul>

### Szaktudományos háttér

A pedagógusi professzió komplexitása egyfelől a tanulási-tanítási folyamat szakasza-ihoz (tervezés – megvalósítás – értékelés), másfelől a különböző szintekhez (egyéni, osztálytermi, iskolai, társadalmi) kapcsolódó eltérő szerepekből és feladatokból fakad (vö. OECD 2005).

A kutatók a pedagógusok reflektív tevékenységének alapvetően két fő irányát hangsúlyozzák (Szivák 2010). Az egyik folyamatban a pedagógus a diákok egyéni és csoportos, tanórához kapcsolódó jelenségeire fókuszál. A tréningprogramban ismertett, problémamegoldást segítő technikák főként ezt a fajta reflektív folyamatot segítik. A másik esetben saját személyét, értékrendszerét, nevelési-oktatási tevékenységének meghatározó elemeit, erős és fejlesztendő kompetenciáit elemzi. A kompetencia fogalma ismeretek, képességek, készségek, jártasságok, attitűdök meghatározott rendszereként értelmezhető, amely alkalmassá teszi az egyént arra, hogy különböző helyzeteknek megfelelően, hatékonyan cselekedjen (Halász 2006). Ez alapján a „*tanári kompetenciák azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák*” (Kotschy szerk. 2011, 5).

A pedagógusok szakmai fejlődése olyan egyéni szintű változásfolyamatként értelmezhető, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre; okai szerteágazók; egyéni és társas helyzetekben (tanulási tevékenységekben), gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe; eredménye tartós változás és multidimenziós; egyedi mintázatokkal

jellemezhető, a tanári életpálya egészében is értelmezhető (Rapos et al. 2019). Kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése akkor a leghatékonyabb, ha:

- a tanulási folyamat a pedagógusi munka része, és nem egy ettől független feladat,
- a pedagógus a tanulási lehetőségek és módszerek széles tárházából válogathat,
- a pedagógusok gyakorlati (sokszor implicit) tudására is figyelem irányul, és a pedagógusok előzetes tudáshoz, illetve valós problémahelyzetéhez illeszkedik,
- az informális tanulási módok is létjogosultságot nyernek,
- a szakmai fejlődéshez kapcsolódó eltérő pedagógusi igények és szükségletek egyéni tanulási utakat tesznek lehetővé,
- lehetőség van együttműködésen alapuló szakmai fejlődési folyamatban (párban tanítás, közös esetelemzések, kritikus barát, mentorálás) való részvételre (Rapos 2016).

## **Tréningfeladatok**

### Ráhangelődés

#### **1. Kedves tárgyam**

A feladat arra hívja a résztvevőket, hogy átgondolják, melyik az a tárgy, ami valami miatt (konkrét vagy szimbolikus értelemben) kiemelkedő szempontot játszik a szakmai életútjuk során. Ez lehet olyan, ami konkrétan kapcsolódik a munkájukhoz (pl. egy toll vagy egy könyv), de lehet olyan is, ami a szakmai hitvallásukhoz kapcsolódik (pl. egy műalkotás). A képző kiadhatja ezt a feladatot az előző modult követően is, és akkor mindenki elhozhatja vagy képen be is mutathatja azt (vö. Tóth & Kádár 2009).

## Jelentésteremtés

### **1. A tanár mint...**

A feladat a különböző tanári/pedagógusi szerepértelmezéseket segíti átgondolni. A tréningvezető a csoportlétszámnak megfelelő mennyiségű cédulát hoz létre a 33. táblázat kategóriái alapján. Minden résztvevő húz egyet, és akik azonosat húztak, együtt dolgoznak. A feladat az, hogy a résztvevők értelmezzék a pedagógusi szerepet, hozzanak konkrét tevékenységpéldákat a kapott kategória szemszögéből. Ezt követően a vezető segítségével a jelenlévők sorra veszik az egyes szerepértelmezéseket. Az összes megközelítés megismerését közös megbeszélés követi.

Lehetséges kérdések a feladat közös megbeszéléséhez:

- *A tanári/pedagógusi szerepeknek melyik a legnépszerűbb/legkevésbé elfogadottabb megközelítése?*
- *Melyikkel lehet/kell a leginkább/a legkevésbé azonosulni?*

<i>A tanár mint kutató.</i>
<i>A tanár mint szervező.</i>
<i>A tanár mint szaktudományos szakember.</i>
<i>A tanár mint tantestületi tag.</i>
<i>A tanár mint vezető.</i>
<i>A tanár mint tutor.</i>
<i>A tanár mint kreatív, innovatív értelmiségi.</i>
<i>A tanár mint (iskola)közösségi tag.</i>
<i>A tanár mint facilitátor.</i>
<i>A tanár mint tanuló.</i>
<i>A tanár mint szociális szakember.</i>

33. táblázat *A tanár mint...* (Myrdal, Schratz, Snoek & Stéger 2013)

### **2. Hol vagyok most?**

A pedagógus kompetenciáinak hazai, hivatalosan elfogadott csoportosításai a tanári felkészítés közös követelményei között és a 326/2013 kormányrendeletben található meg. A résztvevők feladata, hogy a kapott táblázat segítségével (34. táblázat, illetve ld. *Mellékletek/XIX. sablon*) egyénileg rangsorolják a nyolc pedagóguskompetenciát aszerint, hogy melyik területen érzik magukat a legmagabiztosabbnak (1), és mely területen lenne szükségük még leginkább szakmai fejlődésre (8). A sablon kitöltését követően a résztvevők kis csoportokat alkotnak aszerint, hogy ki, mely kompetenciában szeretne fejlődni leginkább. Az azonos területet választók ezt követően közösen ötletelnek arról, hogy az adott terület fejlesztésére milyen lehetőségek, módok kínálkoznak.

<b>Kompetencia</b>	<b>Rangsor</b>
<i>Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.</i>	
<i>Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.</i>	
<i>A tanulás támogatása.</i>	
<i>A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.</i>	
<i>A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.</i>	
<i>Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.</i>	
<i>Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.</i>	
<i>Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.</i>	

34. táblázat Feladatártya (Tanári kompetenciák)

### 3. Hogyan tovább? (A szakmai fejlődés lehetőségei)

A feladat célja az előző feladat során kirajzolódott hiányterületek fejlődési lehetőségek átgondolása.

A 35. táblázat (ld. mellékletek/XX. sablon) megtekintésével a résztvevők először egyénileg gondolják át az alábbi kérdéseket, majd közösen megbeszélik benyomásait, tapasztalataikat, észrevételeiket:

- *Melyek a pedagógusok szakmai fejlődésének legnépszerűbb módjai?*
- *Melyek a pedagógusok szakmai fejlődésének leghatékonyabb módjai?*
- *Melyikkel kapcsolatban van saját tapasztalatom?*
- *Melyiknek milyen előnyét, hasznát látom?*
- *Melyiket próbálnám ki szívesen? Miért?*

<b>Módszerek, lehetőségek a folyamatos szakmai fejlődésre</b>	
<b>Saját tapasztalatok feldolgoása</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ folyamatos reflexió a tanórák után</li> <li>➤ meta-tanulás (vagyis a saját tanulási folyamat tanulmányozása)</li> <li>➤ saját óra visszahallgatása, visszanezése (videós óraelemzés)</li> </ul>
<b>Olvadás, szakirodalom tanulmányozása</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ egyénileg vagy kis csoportban szakirodalmak, módszertani kézikönyvek tanulmányozása, bemutatása</li> <li>➤ tanárblogok követése</li> <li>➤ jó gyakorlatok, óratervek gyűjtése</li> </ul>
<b>Írás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ feljegyzések az osztálytermi tapasztalatokról (reflektív napló vezetése)</li> <li>➤ szakmai tanulmányok írása, publikálása</li> <li>➤ saját tanári portfólió vezetése</li> </ul>
<b>Kutató, fejlesztő tevékenység</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ az osztálytermi és iskolai gyakorlat egyes aspektusainak kutatása (akciókutatás, pedagógiai kísérlet, tanórákutatás)</li> <li>➤ projektet szervezni, projekthez csatlakozni</li> <li>➤ tananyagfejlesztésben való részvétel</li> <li>➤ intézményfejlesztésben való részvétel</li> </ul>
<b>Kölcsönös támogatás, egymástól tanulás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ párban tanítás (team teaching)</li> <li>➤ egymás készségeinek fejlesztése (peer coaching), egymás képzése</li> <li>➤ együttes tervezés ugyanabban vagy közeli intézményekben dolgozó kollégákkal (vagy a világhálón, iskolákkal a világ minden tájáról);</li> <li>➤ egymás munkájának kölcsönös megfigyelése és visszacsatolás (hospitálás, bemutató órák)</li> <li>➤ közös esetelemzések</li> <li>➤ közös projekt készítése ugyanabban vagy más intézményekben dolgozó kollégákkal</li> <li>➤ kritikus barát (critical friend)</li> <li>➤ mentorálás (belső szakmai tanácsadási rendszer kiépítése)</li> <li>➤ kollégák jó gyakorlatainak gyűjtése egy közös felületen</li> <li>➤ árnyékprogram (egy szakértő kolléga egész napos munkájának megfigyelése - job shadowing)</li> <li>➤ a munkakör ideiglenes cseréje a saját intézményben/ más iskolában dolgozó kollégával</li> </ul>
<b>Fórum szervezés, tapasztalatsere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ugyanaz más szemmel: egy témához különböző szakemberek és/vagy szakértők (tanár, könyvtáros, pszichológus, szociálpedagógus stb.) meghívása</li> <li>➤ fórum szervezése azonos típusú iskolában tanító tanárok meghívásával</li> <li>➤ fórum szervezése azonos probléma megvitatására, de különböző típusú iskolákban vagy szinteken tanító tanárok meghívásával</li> <li>➤ műhelyek, tréningek, konferenciák szervezése és/vagy azokon való részvétel</li> </ul>
<b>Diákok eredménye, visszajelzése</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ tanulói kérdőív: tanulók óráról alkotott véleményük megkérdezése/ következtetéseket levonni a saját tanulásukról folytatott beszélgetéseikből</li> <li>➤ diákok „nyomon követése”</li> <li>➤ egy osztály kísérőjéül szegődni, munkáját figyelni egy napon vagy fél napon át</li> <li>➤ tanulói portfólió vezetése</li> </ul>

35. táblázat *Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését biztosító módszerek (Day 1999, MacGilchrist, Myers & Reed 2004, Zepeda 2012 alapján)*

## Reflexió

### 1. Hátizsák

A képző megkéri a csoporttagokat, hogy gondolják át az elvégzett feladatokat, majd írják össze, hogy egy szimbolikus hátizsákban mit visznek magukkal a mai óráról. Ez lehet bármilyen érzés, kérdés, élmény, vélemény.

## 12. modul: Technikák és módszerek (összefoglalás)

A modul célja	A modul menete (feladatok, technikák)	Fejlesztett kompetenciák	Szükséges eszközök
A tréning során megismert technikák felelevenítése, összefoglalása. A tréning eleji elvárások/félelmek listájának felelevenítése, és ennek fényében a tréning elemzése, értékelése.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szóválasztás (ráhangolódás)</li> <li>• Mit, mire, hogyan? (technikák összefoglalása)</li> <li>• Kettős kör</li> <li>• Elvárások-félelmek (reflexió)</li> <li>• Céltábla (reflexió)</li> </ul>	<p>A résztvevők ismerik a problémamegoldó gondolkodás főbb lépéseit és az azokhoz kapcsolódó technikákat, módszereket.</p> <p>A résztvevők képesek reflektálni a tréning egyes aspektusaira (cél, módszerek, hasznosság).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nagy csomagolópapírok</li> <li>• tollak és filctollak</li> <li>• A/4-es lapok</li> <li>• előre elkészített fogalomgyűjtemény (ld. adott feladatoknál)</li> <li>• sokszorosított kitölthető sablonok (ld. adott feladatoknál)</li> </ul>

### Tréningfeladatok

#### Ráhangolódás

#### 1. Szóválasztás

Ennél a feladtnál a résztvevőknek lehetőségük van átgondolni a következő 5-10 évet szakmai szempontból, méghozzá bizonyos fogalmak szűrőjén keresztül. A gyakorlat során a képző mindenkinek kioszt egy fogalmakkal teli lapocskát (36. táblázat, illetve ld. *mellékletek/XXI. sablon*). A résztvevőknek az a feladata, hogy az elkövetkező 5-10 évre gondolva válasszák ki azokat a fogalmakat, amelyek szakmai szempontból meghatározók lesznek számukra. A közös megbeszéléskor mindenki kiemel egyet, amely választást részletesebben meg is indokolja (Bibok & Kaszper 2017).

<i>Megelégedettség</i>	<i>Közösség</i>	<i>Munka</i>	<i>Gazdagság</i>	<i>Változás</i>	<i>Tévedés</i>
<i>Képzés</i>	<i>Idő</i>	<i>Béke</i>	<i>Önmegvalósítás</i>	<i>Álmok</i>	<i>Iskola</i>
<i>Bölcsesség</i>	<i>Hivatás</i>	<i>Munkaidő</i>	<i>Barátok</i>	<i>Oktatás</i>	<i>Életmód</i>
<i>Alkotás</i>	<i>Újjászületés</i>	<i>Szeretet</i>	<i>Szabadság</i>	<i>Kényszerűség</i>	<i>Forradalom</i>
<i>Elidegenedés</i>	<i>Egészség</i>	<i>Gyerekek</i>	<i>Hatalom</i>	<i>Tulajdon</i>	<i>Csalódás</i>
<i>Környezet</i>	<i>Növekedés</i>	<i>Politika</i>	<i>Természet</i>	<i>Tanulás</i>	<i>Technológia</i>
<i>Fejlődés</i>	<i>Életkor</i>	<i>Tudás</i>	<i>Szülők</i>	<i>Nyugalanság</i>	<i>Fogyasztás</i>
<i>Bánat</i>	<i>Megszokás</i>	<i>Mozgás</i>	<i>Erkölc</i>	<i>Népszerűség</i>	<i>Állandóság</i>
<i>Táplálkozás</i>	<i>Hit</i>	<i>Standardok</i>	<i>Háború</i>	<i>Igazság</i>	<i>Életminőség</i>

36. táblázat Fogalomlista (Szóválasztás c. feladathoz)

## Jelentésteremtés

### 1. Mit, mire, hogyan?

A feladat a kurzuson ismertetett folyamat lépéseinek és technikáinak összefoglalását segíti. A kurzusvezető kiosztja az összefoglaló táblázatot, amit a résztvevők páros munkával kitöltenek. Ezt követően a feladat közös megbeszélése következik (37. táblázat, illetve ld. *mellékletek/XXII. sablon*).

Problémamegoldó folyamat	Használható módszerek, eszközök	Megjegyzés
Problémafókusz és célmeghatározás		
Információgyűjtés		
Megoldási lehetőségek gyűjtése		
Döntéshozás		
Megvalósítás és reflexió		

37. táblázat A problémamegoldó folyamat lépéseinek és technikáinak összefoglaló táblázata

### 2. Kettős kör (Önreflexió)

A feladat során a résztvevőknek lehetőségük van átgondolni, értékelni a tréning hatására bekövetkezett, a problémahelyzetek kezelésére vonatkozó saját tanulási folyamatukat. A résztvevők két (egy belső és egy külső) kört alkotnak úgy, hogy mindenkinek legyen egy párja a másik körből. A belső és a külső körben lévők szembefordulnak egymással. A feladat az, hogy a megadott kérdésekkel kapcsolatban a megadott időn keresztül beszélgessenek egymással a jelenlévők, majd egy adott jelre a kívül állók eggyel arrébb lépnek, ezzel megtörténik a párcsere (Kagan & Kagan 2001).

Lehetséges kérdések a feladathoz:

- *Visszatekintve a tréningre, ki, miben fejlődött a legtöbbet a problémamegoldó folyamathoz kapcsolódóan?*
- *Melyik modul volt a leghasznosabb?*
- *Melyik technika volt a leghasznosabb?*

- *Mi volt a legnagyobb tanulság a tréning során?*
- *Milyen kérdések fogalmazódtak meg a tréning során a pedagógia problémahelyzeteit illetően?*

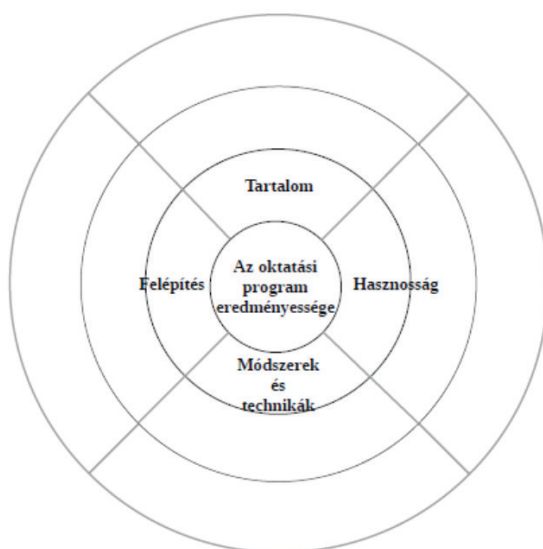
## Reflexió

### 1. Elvárások-félelmek

A vezető előveszi a kurzus elején összegyűjtött elvárásokkal és félelmekkel kapcsolatos gondolatokat, és a csoport tagjaival közösen megbeszéli, hogy mi, milyen mértékben teljesült a felírtak közül.

### 2. Céltábla

A képző egy A/3-as méretű papírra egy céltáblához hasonló ábrát rajzol, melyet anynyi részre oszt, ahány szempontra kíváncsi a tréningalkalom eredményességét illetően (felépítése, vezetése, tartalma, hasznossága, alkalmazott módszerek, légköre). A szempontok a céltábla egy-egy metszetének szélén olvashatók (33. ábra). A jelenlévők minden szemponthoz elhelyeznek egy darab pöttyöt, elégedettségüknek megfelelően. Ha nagyon elégedett a résztvevő, a pötty a céltábla közepéhez kerül, ha kevésbé, akkor a szélére. Amikor mindenki elhelyezte a véleményét szimbolizáló pöttyöket, a vezető egyenként végigmegy a szempontokon, és a csoporttal közösen átgondolják a kapott eredményt, az esetleges változtatási lehetőségeket, javaslatokat (Szklenár 2006).



33. ábra Sablon a Céltábla technika alkalmazásához

## Zárszó

Reménykedem benne, hogy ez a könyv sok pedagóguskollégám munkáját segíti majd, amikor megoldhatatlannak tűnő pedagógiai problémával szembesül. Remélem, hogy a könyvben bemutatásra kerülő technikák megkönnyítik a nevelési és oktatási folyamatok tervezését, megvalósítását és értékelését, valamint a folyamathoz kapcsolódó szakmai fejlődést.

Szeretném megköszönni oktatóimnak, tanárkollégáimnak, hallgatóimnak a tréninganyaghoz kapcsolódó pozitív visszajelzéseket, és a sok biztatást és bátorítást a könyv megjelentetésére. Köszönetet mondok az Eszterházy Károly Egyetemnek, amiért segítette, támogatta a tréninganyaggal kapcsolatos kutatási és publikálási folyamatot. Külön szeretném megköszönni prof. Dr. Falus Iván tanár úrnak, hogy hihetetlen elhivatottsággal, nyitott és ösztönző hozzáállásával, éles szakmai meglátásaival, konstruktív javaslataival segítette mind a könyv szaktudományos, mind gyakorlati anyagának kialakulását. Hálásan köszönöm Dr. Taskó Tünde Anna szakmai lektornak, hogy értékes javaslataival hozzájárult a könyv tartalmi és szerkezeti tökéletesedéséhez. Megköszönöm továbbá Barna György, Szilágyi Benjámint és Mihály Istvánt tanárkollégáimnak, hogy az „esethozó” szerepét töltötték be a könyvben megjelenő történetekben, és engedélyezték, hogy a technikák bemutatásához részleteket tegyek közzé az írásaikból.

Kívánom, hogy bármilyen szerepben találkozik is az olvasó a könyvvel, járuljon hozzá a hatékony tanulás-tanítási folyamatok megvalósításához!



## Mellékletek

### **A tanulási-tanítási folyamat egyes szakaszainál alkalmazható általános módszerek és technikák gyűjteménye**

#### *Bemelegítő, foglalkozást indító gyakorlatok*

- *Ismerkedés képekkel*
- *Egy gondolat...*
- *Milyen színű vagy ma?*
- *Befejezetlen mondatok*
- *Időjárás-jelentés*
- *Napindító kérdésekkel*
- *Smiley*
- *Kedves tárgyam*

#### *A témára való ráhangolódást, előzetes tudás feltárását segítő módszerek*

- *Képválasztás*
- *Tenyérrajz*
- *Definiáljunk*
- *Hová állsz?*
- *Gondolattérkép*
- *Helyüket kereső szavak*
- *Első benyomás*

#### *Jelentésteremtés*

- *Bújjunk a bőrébe*
- *Mi lenne, ha...?*
- *Kettős kör*
- *KJ-modell*
- *Reframing mátrix*

#### *Reflektálást, visszajelzést segítő módszerek:*

- *Egy szó*
- *Kövek*
- *Kilépő kör*
- *Önértékelő kártya*
- *Falevelek*
- *A nap szimbóluma*
- *Igen, részben, nem*
- *Képek*

- *Ajtók és kapuk*
- *Értékelés kockával*
- *Hátizsák*
- *Céltábla módszer*

### **Foglalkozásindító, bemelegítő gyakorlatok**

#### **Ismerkedés képekkel**

A képző által kitett, rendelkezésre álló képek közül minden résztvevő választ egyet, amelyről úgy gondolja, hogy legjobban kifejezi, jellemzi az egyéniségét, személyiségét. A résztvevők szimpátia alapján párokba rendeződnek, és a képek segítségével 5-5 percet beszélnek magukról. Ezután a csoport visszarendeződik nagy körbe, és mindenki bemutatja azt az illetőt, akivel beszélgetett, elmondja, mit tudott meg róla a kép segítségével. (Ha a csoporttagok már korábról ismerik egymást, akkor egymásnak is választhatnak képeket.)

#### **Egy gondolat...**

A csoportvezető megkéri a hallgatókat, hogy mondjanak egy benyomást, egy szót, ami a múlt óráról eszükbe jut. Ezután a vezető összefoglalja az elmúlt óra leglényegesebb elemeit.

#### **Milyen színű vagy ma?**

Egyszerű feladat a csoport összerázásához, a közös tevékenységek elindításához. Mindenkinek át kell gondolnia, hogy milyen hangulatban van most, és ahhoz egy színt kiválasztania. Ezután a vezető segítségével körbe haladva mindenki megosztja a többiekkel, milyen hangulatban vág neki a mai foglalkozásnak.

#### **Befejezetlen mondatok**

Minden résztvevő húz egyet a befejezetlen mondatok közül (*Arra törekszem, hogy...; Ami legjobban zavar...; Fontos számomra az, hogy...; Nehézséget okoz, ha...; El szeretném kerülni, hogy...*). A feladat az, hogy a résztvevő a pedagógusi professzióval kapcsolatos gondolattal fejezze be a nyitott mondatot (Bagdy & Telkes 1999 alapján).

## **Smiley**

A szemináriumvezető a táblára rajzol egy nullától száz százalékig terjedő függőleges számegetenest. A résztvevők post-itre rajzolnak a hangulatuknak megfelelő mosolyjelet, majd egyenként elhelyezik a számegetenesen attól függően, hogyan érzik magukat éppen.

## **Időjárás-jelentés**

A jelenlévők egy-egy post-it lapot kapnak. A jelenlegi hangulatának megfelelően mindenki rajzol egy időjárási szimbólumot (felhő, nap, eső stb.), és elhelyezi azt a táblán.

## **Napindító kérdésekkel**

Minden résztvevő kap egy befejezetlen kérdést (*Miért fontos neked az, hogy... ?; Mi motiválhatna téged abban, hogy... ?; Mivel gazdagíthatna téged a/z .... ?; Mi akadályoz abban, hogy... ?; Miben változnál azért, hogy .... ?*). A csoport tagjai körbe haladnak, és egymás után felteszik a kapott kérdést a mellettük ülőknek, személyre szabott formában befejezve a mondatot (Coombes 2012)

## **Kedves tárgyam**

A feladat arra hívja a résztvevőket, hogy átgondolják, melyik az a tárgy, ami valami miatt (konkrét vagy szimbolikus értelemben) kiemelkedő szempontot játszik a szakmai életútjuk során. Ez lehet olyan, ami konkrétan kapcsolódik a munkájukhoz (pl. egy toll vagy egy könyv), de lehet olyan is, ami a szakmai hitvallásukhoz kapcsolódik (pl. egy műalkotás). A képző kiadhatja ezt a feladatot az előző modult követően is, és akkor mindenki elhozhatja, vagy képen be is mutathatja azt (vö. Tóth & Kádár 2009).

## ***A témára való ráhangolódást, előzetes tudás feltárását segítő módszerek***

### **Képválasztás**

Képek alkalmazása az oktatásban nemcsak a befogadást segíti, hanem a kifejezést, önkifejezést is. A témával kapcsolatos asszociációk felidézésével támogathatja az előzetes tudás feltárását, explicitté tételét. Egy-egy elvont fogalom vagy egyéni vélemény kifejezését is megkönnyíthetik az egyén által választott képek, a szóban forgó témával kapcsolatos gondolatok, érzések szimbolizálásával. A képek lehetnek teljesen vegyesek vagy tematizáltak (pl. csak színeket ábrázoló, csak nonfiguratív képek, eseményt ábrázoló rajzok, fotók stb.).

## Tenyérrajz

A képző jól látható helyre felrajzol egy nagy tenyeret. Az egyes ujjakhoz különböző szempontok kerülnek pl.: *hüvelykujj: legfontosabb tanári kompetenciám; mutatóujj: ilyen tanár szeretnék lenni, efelé törekszem; középső ujj: amiben változni szeretnék; gyűrűsujj: erősségeim; kisujj: gyengeségeim.*

A módszer bármilyen téma feldolgozásánál használható, ahol egy témához vagy személyhez meghatározott szempontok alapján kell jellemzőket gyűjteni (például egy irodalmi hős jellemzésénél: külső és belső tulajdonságok gyűjtése, segítői, ellenségei stb.). Alkalmazhatjuk két tenyérrel is a feladatot (jobb - pozitív, bal- negatív jellemzők stb.) Használhatjuk egy téma bevezető óráján, ha az előzetes tudásukat szeretnénk egy adott témával kapcsolatban feltérképezni a diákoknak, vagy összefoglalásnál, reflektálásához.

## Definiáljunk!

A szemináriumvezető a táblára rajzol egy, az ábécé első 10 betűjét feltüntetető táblázatot. A résztvevők az adott témához kapcsolódó fogalmakat mondanak az egyes betűkhöz, röviden meg is indokolják az asszociációjukat. Ezt követően háromfős csoportokra osztjuk a résztvevőket, és minden csoport kap 1-2 betűt. A hallgatók feladata megfogalmazni az adott téma definícióját egy-egy betű szavainak felhasználásával. Ez a módszer bármely tantárgynál, tartalomnál használható, ahol egy új fogalom bevezetéséhez a diákok asszociációit, előzetes tudását, illetve a csoport közös tudását szeretnénk felhasználni.

## Hová állsz?

A feladat célja, hogy a résztvevők szembesüljenek egymás véleményével, pro és kontra álláspontok hangozzanak el egy adott témával kapcsolatban. A feladat előkészítésénél a terem közepét szabadon hagyjuk, és egy kötelet vagy egy ragasztócsíkot feszít ki a vezető. A csík egyik oldala az egyetértést jelképezi, a másik oldal az ellenkezőjét. A tréning vezetője állításokat fogalmaz meg. (Vagy a csoport tagjai írnak az adott témához kapcsolódó, számukra igaznak vélt állításokat.) A vezető egyenként felolvassa az állításokat. A csoport tagjainak minden állítás után el kell dönteniük, hogy mennyire értenek egyet vele, és aszerint helyezkednek el a vonalon. Ezután a vezető segítségével közös megbeszélés következik, ahol mindenki kifejtheti, miért állt oda, ahová. Minden olyan órán jól használható a módszer, ahol bizonyos kérdésekkel kapcsolatos vélemények, álláspontok ütköztetésére, érvelésre van lehetőség (magyaróra, erkölcsstan). A feladat úgy is levezethető, hogy a diákok bizonyos szereplők bőrébe bújva (időskorúak-fiatalok; szülő-diák-tanár; Antigóné-Iszméné stb.) nyilatkoznak ugyanarról az állításról.

## **Gondolattérkép**

A témához tartozó előzetes tudás feltárása gondolattérkép elkészítésével is történhet. A gondolattérkép egy központi fogalomhoz tartozó gondolataink, illetve a fogalmak egymáshoz való viszonyának vizuális megjelenítésére alkalmas grafikus szervező. A résztvevők párban dolgoznak közösen, két különböző színű tollal. A feladat elkészítését követően a képző segítségével a csoport tagjai megbeszélik az ábrák tartalmát, illetve azt, hogy a színek alapján a párok hogyan dolgoztak együtt. Foglalkozásokon alkalmazva mind a résztvevők, mind a vezetők képet kaphatnak arról, hogy a csoport, illetve az egyes csoporttagok milyen, már meglévő tudással rendelkeznek. Bármilyen tantárgyhoz, tananyaghoz, tartalomhoz kapcsolódóan alkalmazható, elsősorban előzetes tudás feltárására vagy egy téma összefoglalására (Bárdossy és Dudás 2010).

## **Helyüket kereső szavak**

Ez a módszer bármely tantárgynál, tartalomnál használható. A lényeg, hogy a diákok maguk alkossák meg a fogalmak és kategóriái közötti összefüggéseket. Alkalmas sorba rendezési feladathoz is (pl.: háború eseményeinek egymást követő lépéseihez, tápláléklánc kialakításához stb.). A résztvevők kis csoportokban dolgoznak. A csoportok kapnak egy fogalomcsokrot (15-20 fogalomból álló csomagot). A feladat az, hogy a csoportok valamilyen logika mentén csoportosítsák azokat, azaz a résztvevők maguk alkossák meg a fogalmak és kategóriái közötti összefüggéseket. A végeredményt egy plakáton ábrázolják. Ezután a vezető irányításával a jelenlévők megbeszélik a kategorizálás logikáját, az egyes fogalmak szerepét az adott rendszerben, az eredmények közötti hasonlóságokat és különbségeket.

## **Első benyomás**

Négy-öt hosszú lap felső részére egy-egy embert ábrázoló képet ragasztunk, melyen nem egyértelmű, hogy milyen az illető hangulata. A lapokat elindítjuk körbe. Akihez odakerül, az alulra odáírja, milyen hangulatúnak érzékeli a képen látható személyt. Ezt követően eggyel feljebb hajtja a lapot, és továbbadja a mellette ülőnek. A következő résztvevő mindig a hajtás fölé ír (így nem a lap hátuljára kerül a szöveg), és szintén továbbadja. Amikor körbeért az összes lap, akkor a csoportvezető lehajtogatja a lapokat, és kiragasztja jól látható helyre a falra. A vezető felolvassa a kifejezéseket, majd közös megbeszélés következik a legszélsőségesebb és leghasonlóbb észlelési eredményekről. A gyakorlat használható előzetes tudás feltárására is, ekkor egy fogalom kerül a lap tetejére, vagy egy, az új anyaghoz tartozó ábra. Használhatjuk magyarórán irodalmi alakok jellemzésére. De matematikaórán például síkidomok bevezetésénél is érdekes lehet a gyerekeknek, ha ezzel a módszerrel összehasonlíthatják, szerintük melyik síkidom mire hasonlít.

## Jelentésteremtés

### **Bújjunk a bőrébe!**

Minden történet elmesélhető többféleképpen, attól függően, hogy ki meséli, miért meséli, hogyan meséli. A feladat elvégezhető párban vagy kis csoportokban. A csoporttagok az adott, konkrét pedagógiai helyzet néhány érintettjét kiválasztják, és beleképzelik magukat az adott személyek helyébe: Vajon ő hogyan mesélné el a szituációt? Hogyan érzi magát a helyzetben? Milyen véleménye van a történekről? Milyen megoldási javaslatokat mondana a helyzetre? A feladat tapasztalatait a képző irányításával osztják meg egymással a jelenlévők. A módszer használható minden olyan tantárgynál és témánál, amely valamilyen történetes sorhoz és annak szereplőihez köthető.

### **Mi lenne, ha...?**

A jelenlévők a témával kapcsolatos feltételes mondatokat kapnak (Mi lenne, ha...?). A feladat során a résztvevőknek át kell gondolkodniuk, hogy a feltételezés hogyan befolyásolja, változtatja meg a témával kapcsolatos gondolkodás módjukat. Milyen előnyei, hátrányai lennének az új helyzetnek? Milyen új lehetőségek, megoldások jelennek a feltételezés következményeiben?

### **Kettős kör**

A feladat során a résztvevőknek lehetőségük van átgondolni, értékelni a tréning hatására bekövetkezett, a problémahelyzetek kezelésére vonatkozó saját tanulási folyamatukat. A résztvevők két (egy belső és egy külső) kört alkotnak úgy, hogy mindenkinek legyen egy párja a másik körből. A belső és a külső körben lévők szembefordulnak egymással. A feladat az, hogy a megadott kérdésekkel kapcsolatban a megadott időn keresztül beszélgessenek egymással a jelenlévők, majd egy adott jelre a kívül állók eggyel arrébb lépnek, ezzel megtörténik a párcsere (Kagan & Kagan 2001).

### **KJ-modell**

A KJ-modell Kawakita Jiro japán antropológus nevéhez fűződő módszer, amely segít az ötletek, információk analizálásában, rendszerezésében. A módszer lényege, hogy a helyzettel kapcsolatos ötleteket, információkat külön kártyákra írják a résztvevők, majd a hasonlóságok alapján csoportosítják azokat. A módszer eredményeképpen könnyen átláthatóvá válik, hogy mely ötletek, problémarészek tartoznak össze. (Tague 2004).

## **Reframing mátrix**

A módszer egy adott jelenség, probléma négy különböző nézőpont párhuzamos megjelenítését segíti. Bármilyen téma feldolgozásánál használható, ahol egy adott téma, kérdés négy aspektusát kell megvizsgálni. Csoportmunkánál a négy részhez négy résztvevőt rendelhetünk, és forgó módszerrel egymás jegyzeteit is kiegészíthetik a csoporttagok, így mindenki foglalkozik mindegyik szemponttal. (Morgan 1993).

### *Reflektálást, visszajelzést segítő módszerek*

#### **Egy szó**

Megkérjük a csoporttagokat, hogy válasszanak egy olyan szót maguknak, amellyel leginkább jellemezni tudják az eltelt alkalmat. A résztvevők egymás után közzéteszik a választott kifejezést, aki gondolja, röviden meg is indokolhatja.

#### **Kövek**

Minden résztvevő kap egyenlő számú (10-15 db) követ vagy kisebb tárgyat (pl. gomb, kocka stb.). Ezt követően a tréningvezető kiválaszt 3-5 szempontot (módszerek, hasznosság, elmélet-gyakorlat aránya stb.), amely alapján szeretné, ha a jelenlévők értékelnék a foglalkozást. Ezeket a szempontokat külön-külön lapokon rögzíti, és olyan helyre teszi, ami minden jelenlévő számára jól megközelíthető. A résztvevőknek az a feladatuk, hogy szétosszák a kis köveket arányosan aszerint, hogy melyik aspektussal elégedettebbek (több kő), melyikkel kevésbé (kevesebb kő). Miután mindenki elhelyezte a köveit, jól kirajzolódik, hogy a tréningalkalomnak melyik volt az eredményesebb (ahol sok kő van), és melyik a fejlesztendő (ahol kevés kő van, vagy egy sincs) aspektusa. A résztvevők szóban is megindokolhatják a véleményüket (Bibok & Kaszper szerk. 2017).

#### **Kilépő kör**

A hallgatók egyenként kitöltenek egy kis kártyát, melyen a következő mondatok szerepelnek: *Egy gondolat, ami új és fontos számomra...; Egy kérdés, ami foglalkoztat...; Egy téma, amiről többet szeretnék megtudni...; Egy személyes megjegyzés...* (Bárdossy & Dudás 2002).

## **Önértékelő kártya**

A résztvevők kitöltik a kilépőkártyákat, és a vezető irányításával közösen megbeszélik a feladathoz kapcsolódó tapasztalataikat. A kártyán lévő lehetséges kérdések: *Milyen új ismeretekre tettél szert az óra során? Melyik rész volt a legérdekesebb számodra? Mi okozott nehézséget az órán Melyik rész nyújtott sikerélményt számodra? Hogyan értékeled az órai teljesítményedet?*

## **Képek**

A résztvevők az asztalra kitett vegyes tartalmú (vagy nonfiguratív) képek közül választanak egyet, ami szimbolizálja számukra a mai órát.

## **Falevelek**

A vezető nagy csomagolópapírra fa ábrát rajzol annyi ággal, ahány szempontra kíváncsi az óra értékelését illetően. A szempontokat az ágak fölé írja. Az ágakra egyforma nagyságú levelek kerülnek, annyi, ahány résztvevője van a tréningnek. A hallgatók minden ágon kiszíneznék egy darab levelet, annak megfelelően, hogy milyennek találták az órát az adott szempontból (pl.: nagyon elégedett vagyok – piros szín; elégedett vagyok – zöld szín; nem vagyok megelégedve – kék szín).

## **A nap szimbóluma**

A vezető megkéri a csoport tagjait, hogy egy egyszerű szimbólumrajzzal fejezzék ki a mai órával kapcsolatos benyomásaikat.

## **Igen, részben, nem**

A résztvevők a tréningalkalomhoz kapcsolódva kitöltik a kártyákat, amelyek lehetőséget nyújtanak a lezajlott foglalkozás különböző szempontú értékelésére (célja, légköre, hasznossága stb.). A résztvevőknek a szempontokkal kapcsolatos állításokkal (pl. *A tréningalkalom tartalma hasznos volt; A tréningalkalmon új módszerekkel gazdagodtam*) való egyetértésüket háromfokú skálán (igen/részben/nem) jelölik. A kártyákat beszedjük, de szóban, pár mondatban mindenki összefoglalhatja a naphoz kapcsolódó benyomásait. (Bárdossy & Dudás 2010)

## **Ajtók és kapuk**

A facilitátor előre összegyűjt olyan képeket, képeslapokat, amelyeken különböző korú, stílusú, anyagú kapuk/ajtók vannak. A modul végén a tréningvezető megkéri a résztvevőket, hogy válasszák ki azt, amelyik leginkább összhangban van azzal az érzéssel, amelyet most a foglalkozás lezárásánál érez. Ezt követően a résztvevők megosztják egymással gondolataikat, elképzelve, hogy jelen pillanatban számukra mi van az ajtó mögött. (Bibok & Kaszper szerk. 2017)

## **Dobókocka**

A vezető a dobókocka minden számához (1–6) hozzárendel egy olyan szempontot, amely szemszögből visszajelzést szeretne kapni a modullal kapcsolatban, és ezeket rögzíti egy jól látható helyre (Pl.: 1=a modul hasznossága, 2=feladatok jellege, 3=technikák, 4=csoport aktivitása, 5=léggör, 6=saját aktivitásom). Ezt követően egymás után mindenki dob a kockával, és a kockán lévő számhoz tartozó aspektus szempontjából értékeli a modult. Ha kevés a létszám, több kör is játszható (Bibok & Kaszper szerk. 2017).

## **Hátizsák**

A vezető megkéri a csoporttagokat, hogy gondolják át a mai alkalommal történeteket, majd írják össze, hogy egy szimbolikus hátizsákban mit visznek magukkal a mai óráról. Ez lehet bármilyen érzés, kérdés, élmény, vélemény.

## **Céltábla**

A képző egy A/3-as méretű papírra egy céltáblához hasonló ábrát rajzol, melyet anynyi részre oszt, ahány szempontra kíváncsi a tréningalkalom eredményességét illetően (felépítése, vezetése, tartalma, hasznossága, alkalmazott módszerek, léggöre). A szempontok a céltábla egy-egy metszetének szélén olvashatók. A jelenlévők minden szemponthoz elhelyeznek egy darab pöttyöt, elégedettségének megfelelően. Ha nagyon elégedett a résztvevő, a pötty a céltábla közepéhez kerül, ha kevésbé, akkor a szélére. Amikor mindenki elhelyezte a véleményét szimbolizáló pöttyöket, a vezető egyenként végigmegy a szempontokon, és a csoporttal közösen átgondolják a kapott eredményt, az esetleges változtatási lehetőségeket, javaslatokat (Szklenár 2006).

## **Csoportalakításhoz használható módszerek**

### **Lehetséges csoportalakítás jelekkel**

Annyifajta jelet (pl. háromszög, négyzet, kör) választunk, ahány csoporttal szeretnénk dolgozni, és összesen annyit készítünk, hogy mindenkinek jusson valamilyen. A jelek közül mindenkinek a hátára ragasztunk egyet úgy, hogy ne lássa az illető. Innentől kezdve nem lehet megszólalni. A résztvevőknek csoportokat kell alkotniuk úgy, hogy az azonos jelűek kerüljenek egy csoportba.

### **Véletlenszerű csoportalakítás sorba rendeződéssel**

A résztvevőket megkérjük, hogy csak nonverbális kommunikációt alkalmazva úgy álljanak sorba, hogy az év első hónapjában születettek legyenek legelől, az év utolsó hónapjában születettek leghátul. Ezt követően két vagy több csoportra oszthatjuk őket, elvágva a sort, vagy párokat alakíthatunk ki az egymás mellett álló emberekből. (A feladat hajhosszúság, hajszín, szemszín stb. utasítással is kiadható.)

### **Csoportba sorolás mozaik képekkel**

A csoportok témájához kapcsolódó képeket annyi részre vágjuk, ahány fős csoportokat szeretnénk alkotni. Ezután kiosztjuk a mozaikdarabokat, amelyek alapján mindenkinek meg kell találnia a csoportját. Megkérjük a csoportokat, hogy rakják ki a képet, és adjanak neki címet. Ezt követően közös megbeszélés következik a képekről, és hogy hogyan kapcsolódnak a modul témájához.

### **Véletlenszerű párok kialakítása mozdulatok segítségével**

Ez egy jókedvre derítő, páralkotó feladat. Annyi párt választunk egy memóriakártyagyűjteményből, ahány pár fog együtt dolgozni az órán. A kártyákat véletlenszerűen kiosztjuk a résztvevők között. A résztvevőknek beszéd nélkül a kártyán lévő tárgyat/hangulatot/mozgássort kell utánozniuk. A pároknak ez alapján kell felismerniük egymást.

## Fénymásolható sablonok



I. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó (Kép forrása: Wilson 1991)

## **1. szakasz: Elköteleződés, stabilizáció (kb. 0-3. év)**

Ez a pálya kezdeti szakasza, mely szakmai identifikációs és pályaszocializációs szempontból is kiemelt és komplex részét képezi a pedagógusi modelleknek. Éppen ezért több, a kutatási eredmények alapján jól elkülöníthető egységekre oszlik:

- a) idealizmus: a professzióval kapcsolatos kezdeti, esetleg túlzóan pozitív elvárások szakasza,
- b) „túlélés”: saját korábbi elképzelések és a valós gyakorlat közötti különbségből fakadó nehézségekkel való szembesülés,
- c) felismerés: a környezeti feltételekre és a saját kompetenciákra épülő lehetőségek felismerése és saját stratégiák kialakítása,
- d) megkapaszkodás, továbblépés.

---

## **2. szakasz: Szakmai identitás kialakulása (kb. 4–7. év)**

Ebben a szakaszban a szakmai identitás és a pedagógiai hatékonyság összhangjának megteremtése okozza a fő kihívást.

---

## **3. szakasz: Szakmai szerepek gazdagodása (kb. 8–15. év)**

A kihívást az új szakmai szerepeknek, feladatoknak való megfeleléshez kapcsolódó belső feszültség kezelése jelentheti, amely vagy a motiváció csökkenéséhez, vagy a szakmai fejlődésre vonatkozó új lehetőségek kereséséhez vezet.

---

## **4. szakasz: Munka és magánélet egyensúlyának fenntartása (kb. 16–25. év)**

Ebben a szakaszban a fő kérdés, hogy a pedagógusnak sikerül-e túljutni a szakmai krízisen és szárnyalni, vagy a kiegészítés, illetve más szakmai utak keresése marad. A nehézséget a szakmai motiváció és hatékonyság fenntartása, valamint ezeknek a magánélettel való összehangolása okozza.

---

## **5. szakasz: Szakmai motiváció fenntartása (kb. 25–35. év)**

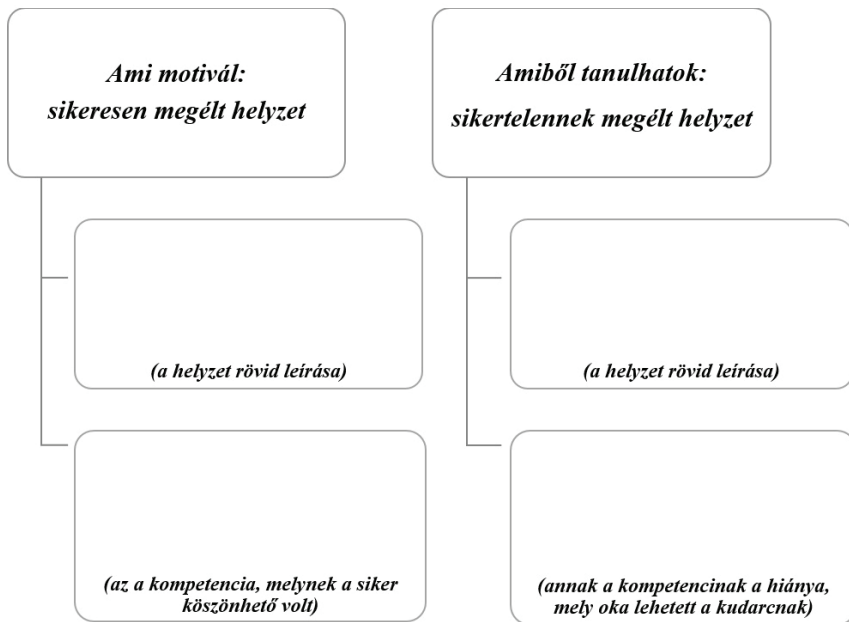
A fő kihívást a szakmai motiváció fenntartása jelentheti, különös tekintettel a megváltozott oktatáspolitikai, társadalmi, gazdasági és technikai környezet iskolára és iskolarendszerre gyakorolt hatásai vonatkozásában.

---

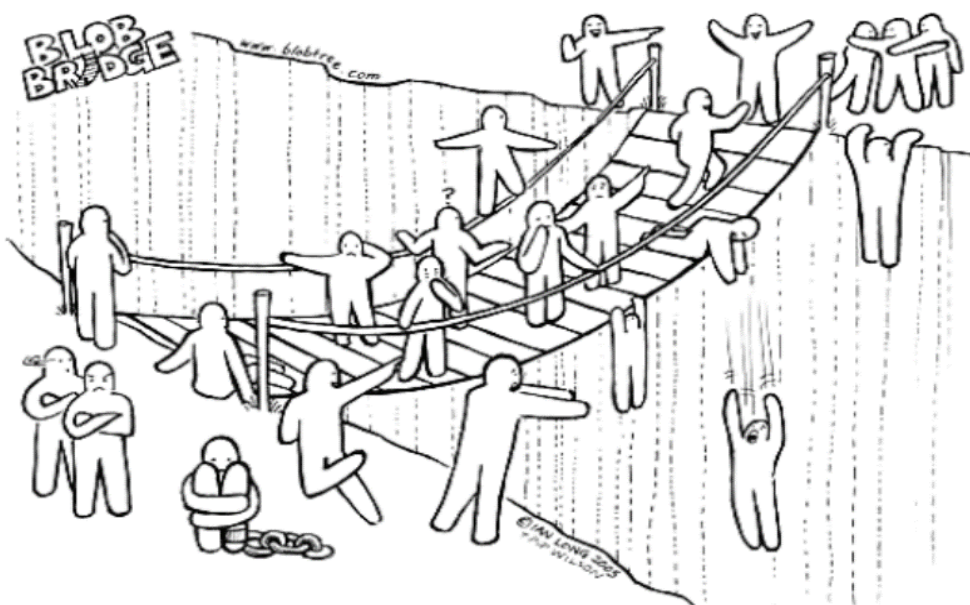
## **6. szakasz: Szakmai életút lezárása, számvetés (kb. 35. évtől)**

Ez a szakasz a számvetés ideje. Ekkor dől el, hogy a pedagógus hogyan tudja értelmezni, értékelni saját szakmai életútját.

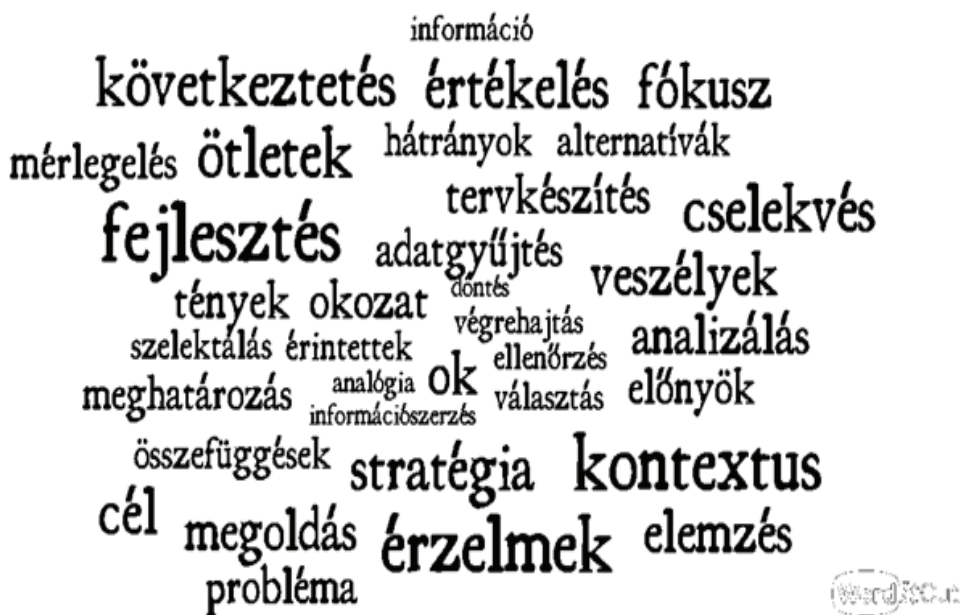
II. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó



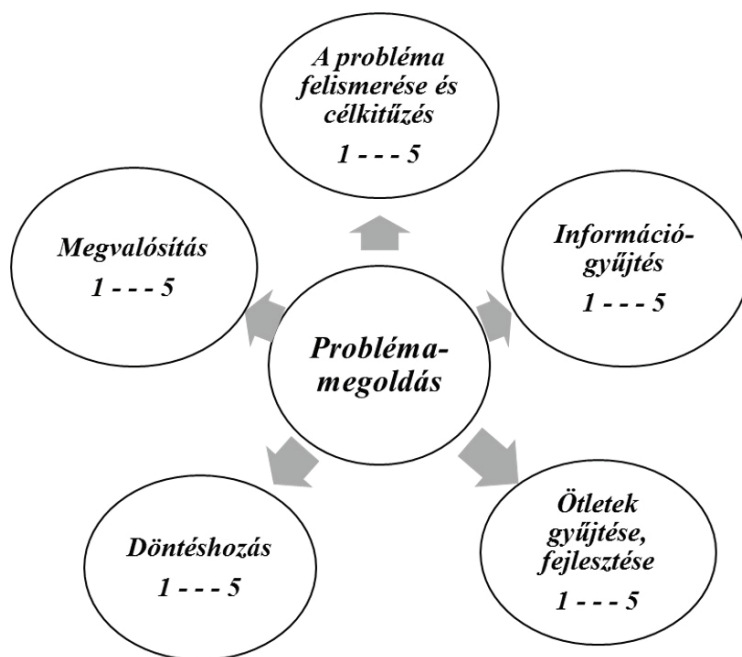
III. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó



IV. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó



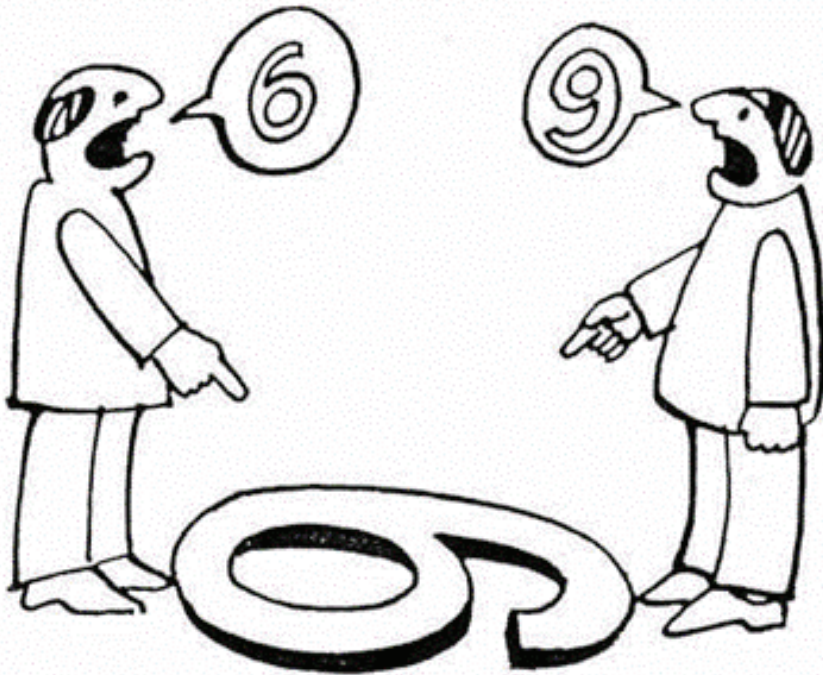
V. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó (Kép forrása: Wilson és Long, 2008)



VI. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó

- a) Valaki eléd áll a sorban.
- b) Elvesztet a lakáskulcsodat.
- c) Meghallod, hogy valaki kritizálja a munkádat.
- d) Csörög a telefon, de amikor felveszed, nem szól bele senki.
- e) Közlekedési dugóba kerülsz, pedig időre kell menned.
- f) Meglátsz valakit az utcán, aki durván bánik egy állattal.
- g) Valaki olyasmivel vádol, amit nem követtél el.
- h) Alszol, de a szomszédból jövő hangos zene felébreszt.

VII. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó



VIII. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó

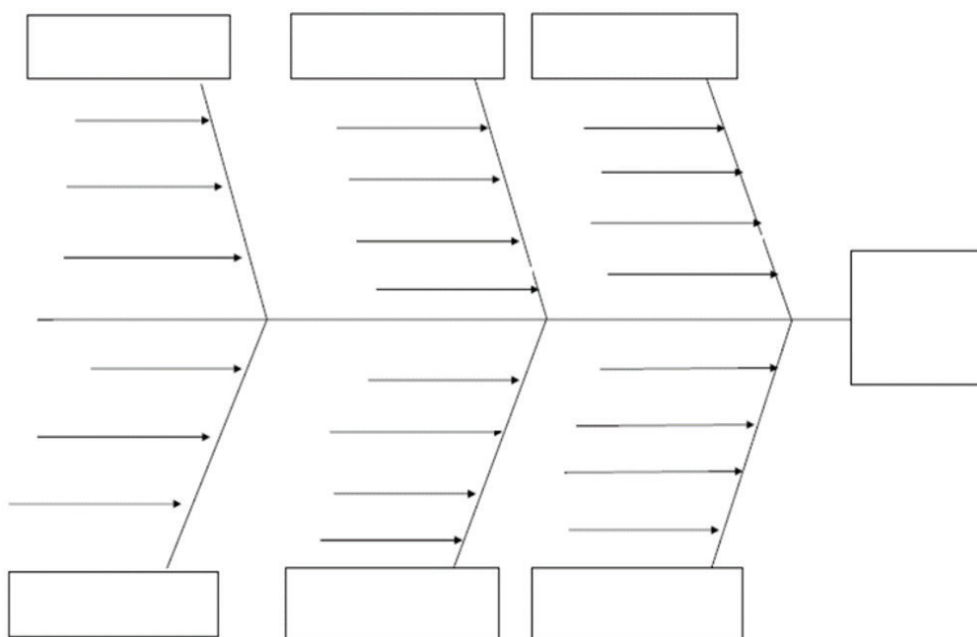


IX. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Liceum Kiadó

<i>Tényadatok</i>		
<i>Információk, tények</i>	<i>Mit tudok (hol, kivel, mikor, mi történt)?</i>	<i>Honnan szereztem az információt?</i>
<i>Tisztázandó kérdések</i>	<i>Mit nem tudok? Milyen információkra van szükségem?</i>	<i>Honnan tudom megszerezni a hiányzó információkat?</i>
	1. 2. 3.	

<i>Szubjektív információk</i>			
Érzések, vélemények, feltételezések	<i>Ki az érintett?</i>	<i>Mit érez, gondol, feltételez?</i>	<i>Honnan tudom/ gondolom?</i>
	1.		
	2.		
	3.		

X. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó



XI. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó

Érintett (1): _____	Érintett (2): _____	Érintett (3): _____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szükségei:</li>   <li>• Félelmei:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szükségei:</li>   <li>• Félelmei:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szükségei:</li>   <li>• Félelmei:</li> </ul>

XII. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Liceum Kiadó

<b>Állítások</b>	<b>Egyetértés mértéke</b>
<i>A tréningalkalom célja egyértelmű volt számomra.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalom menete logikus volt.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalom légköre megfelelő volt.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalom tartalma hasznos volt.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalmon új módszerekkel gazdagodtam.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalmon új ismeretekkel gazdagodtam.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>Saját aktivitásommal meg vagyok elégedve.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>
<i>A tréningalkalom vezetése megfelelő volt.</i>	<i>Igen/Részben/Nem</i>

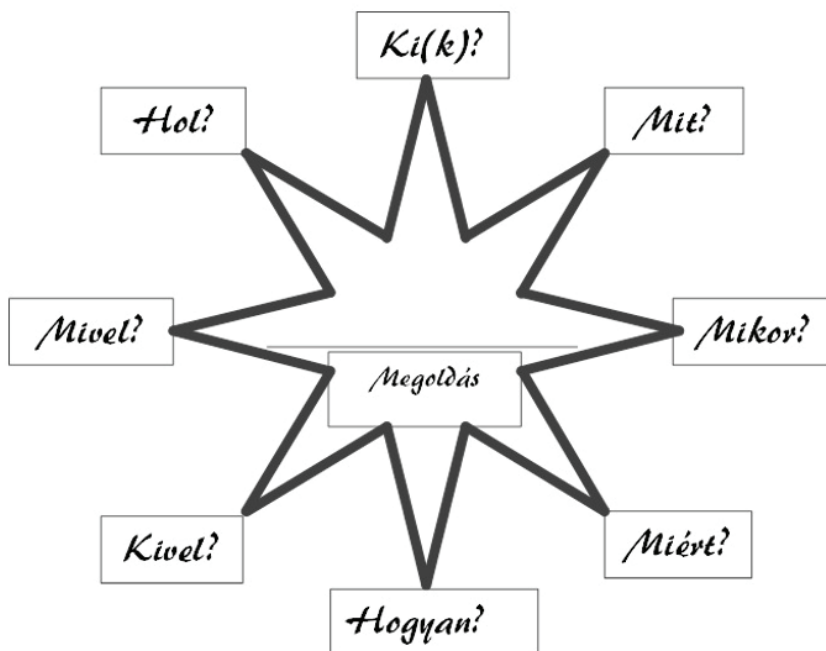
XIII. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Liceum Kiadó



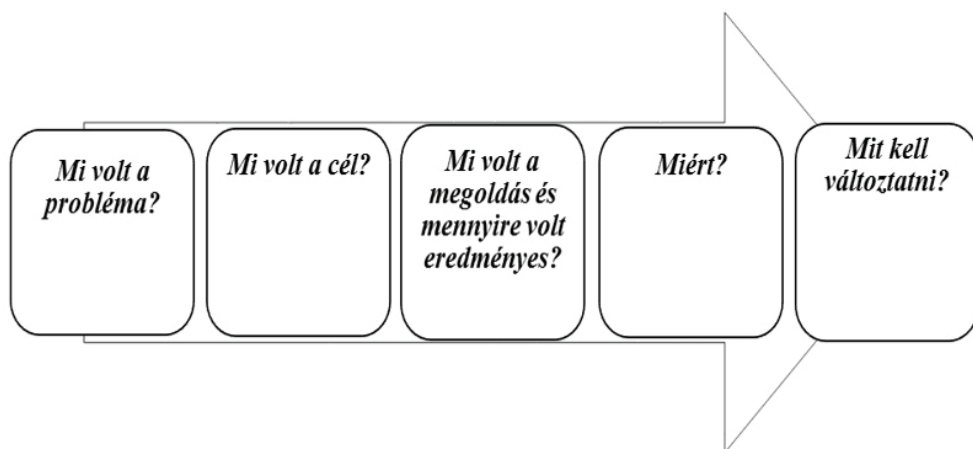
XIV. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó

A művelet neve	A gondolkodási művelet menete	Gondolkodást segítő kérdések
<b>Behelyettesítés (substitution):</b> kicserél, újra nevez, újrapozicionál, átveszi a helyét	A helyzetben szereplő tárgyak, helyek, ötletek vagy érzések gondolatban való kicserélése egymással.	Hogyan alakulna a helyzet, ha a szereplőket egymással kicseréljük? Hogyan alakulna a helyzet, ha a tárgyakat, érzéseket, szabályokat stb. kicseréljük egymással? Hogyan alakulna a helyzet, ha a szereplőket, tárgyakat, érzéseket stb. mással helyettesítem be?
<b>Kombináció (combination):</b> csatlakozik, összeköt, összekever	A helyzet egyes elemeinek (tárgyak, személyek, tervek, helyszínek stb.) gondolatban való összekapcsolása. A helyzet elemeinek gondolatban való összekapcsolása a helyzeten kívül álló elemekkel.	A helyzet, probléma mely részeit, ötleteit lehet kombinálni? Milyen, a helyzettől korábban távol álló ötletek/témák/célok/emberek kapcsolhatók a helyzethez?
<b>adaptáció (adaptation):</b> átvesz, hozzáilleszt, befogad, hasonlít, transzformál	Más nézőpontok, szemléletek, módszerek gondolatban való beillesztése az adott helyzetbe. Az adott helyzet összehasonlítása hasonló helyzetek elemeivel, megoldásaival.	Milyen más területeken hatékony módszerek, folyamatok, megoldások alkalmazása lehetséges az adott helyzetben? Hogyan oldaná meg egy kívülálló, a helyzettől teljesen idegen egyén ezt a szituációt? Mit és hogyan tudnék profitálni más, hasonló helyzetekből?
<b>módosítás/eltúlzás (magnification):</b> eltúloz, növel, felnagyít, csökkent, szűkít,	A helyzet egyes elemeinek (probléma, cél, személyiségvonások, kontextus stb.) gondolatban való növelése, eltúlzása vagy éppen leszűkítése.	Milyen új megoldásokat hoz a probléma elvont, groteszk felnagyítása? Meg lehetne-e változtatni a probléma aspektusainak jellemzőit? Mi lenne, ha...?
<b>szokatlan használat, nézőpont (putting to other uses):</b> felhasznál, játékba hoz	Tárgyak, ötletek, eszközök, nézőpontok megszokottól eltérő alkalmazása a helyzetben.	A problémahelyzethez kapcsolódó tárgyakat, személyeket, érzéseket milyen szokatlan/új módon használhatnám a helyzetben?
<b>selejtezés (elimination):</b> kontrollál, lerombol, sűrít, elenged, egyszerűsít, limitál	A helyzethez kapcsolódó elemek (jellemek, ötletek, eszközök stb.) gondolatban való megnyirbálása, elvétele, és ezáltal nyitottság, lehetőség az új elemek beillesztésére.	Hogyan lehet leegyszerűsíteni/sűríteni/tömöríteni a problémát vagy egyes elemeit? Mi lenne, ha a helyzet valamely része, eleme hiányozna? A problémahelyzet melyik része vehető ki anélkül, hogy megváltozna a helyzet? Milyen új elem (ötlet, személy stb.) kapott helyet azáltal, hogy valamit elvtünk a helyzetből?
<b>Rearrange (átcsoportosítás/ felcserélés):</b> kifordít, fejjel lefelé állít, visszajátssza, újrászervez, megfordít.	A helyzet történéseihez kapcsolódó elemek (időrend, időzítés, sebesség, ok-okozat stb.) gondolatban való megfordítása, felcserélése, ellenkezőjére fordítása.	Mi történik, ha más oldalról, irányból nézzük a problémát? Ha felcseréljük a történések/ok-okozat sorrendjét? És ha átrendezzük az ismereteket/benyomásokat? Mi az ellenkezője a megoldandó problémának? Át tudjuk-e változtatni a negatívumokat pozitívumokká? Mi történik, ha „feje tetejére” állítjuk a helyzetet?







XV. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó



XVI. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó



XVII. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó

<p><b>Kék kalap</b> <b>(Irányító szerep)</b></p> 	<p>Mi lesz a gondolkodásunk menete? Mi lesz a kalapok sorrendje? Ha csoportban gondolkodunk, ki, melyik kalap nevében szól hozzá a folyamathoz?</p>
<p><b>Fehér kalap</b> <b>(Tények)</b></p> 	<p>Mi a probléma? Mit tudunk? Milyen információk állnak a rendelkezésünkre? Mikor kivel/mi/hogyan történt? Ké a probléma? Kiket érint a probléma? Mit szeretnénk még tudni a helyzettel kapcsolatban? Kihez, mihez fordulna segítségért a probléma megoldásához? Milyen információk hiányoznak?</p>
<p><b>Piros kalap</b> <b>(Érzelmek)</b></p> 	<p>Mit érezhetnek az érintettek (a diák, a tanár, a szülő) ebben a szituációban? Milyen sejtéseink, érzéseink vannak a probléma okát illetően? Miért alakulhatott ki ez a helyzet? Kit, miért, hogyan zavar a probléma? Ki motivált a megoldás megkeresésére?</p>
<p><b>Fekete kalap</b> <b>(Hátrányok)</b></p> 	<p>Mik a helyzet hátrányai? Mik a helyzet veszélyei? Mi alapján mérlegeljük, mire figyelünk nagyon a megoldások kiválasztásánál? Milyen kétségek merülnek fel a problémamegoldás egyes lépésinél?</p>
<p><b>Sárga kalap</b> <b>(Előnyök)</b></p> 	<p>Mi a problémahelyzet „jó” oldala? Milyen előnyök, hasznok származhatnak a helyzetből? Mik a kiválasztott megoldások előnyei? Milyen egyéb tényezők változhatnak pozitívan egy kiválasztott megoldási mód után? Milyen pozitív hatással lehet az érintetteknek az adott megoldás?</p>
<p><b>Zöld kalaphoz</b> <b>(Lehetőségek)</b></p> 	<p>Milyen megoldásokban, lehetőségekben, alternatívákban gondolkodhatunk? Milyen ötletek merülnek fel, ha az érintettek (a diák/tanár/szülő stb.) oldaláról nézzük a dolgot? Hasonló helyzeteknél milyen megoldással találkoztam már?</p>

XVIII. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Liceum Kiadó

<b>Kompetencia</b>	<b>Rangsor</b>
<i>Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.</i>	
<i>Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.</i>	
<i>A tanulás támogatása.</i>	
<i>A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.</i>	
<i>A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.</i>	
<i>Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.</i>	
<i>Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.</i>	
<i>Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.</i>	

XIX. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó

<b>Módszerek, lehetőségek a folyamatos szakmai fejlődésre</b>	
<b>Saját tapasztalatok feldolgozása</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ folyamatos reflexió a tanórák után</li> <li>➤ meta-tanulás (vagyis a saját tanulási folyamat tanulmányozása)</li> <li>➤ saját óra visszahallgatása, visszánézése (videós óraelemzés)</li> </ul>
<b>Olvasás, szakirodalom tanulmányozása</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ egyénileg vagy kis csoportban szakirodalmak, módszertani kézikönyvek tanulmányozása, bemutatása</li> <li>➤ tanárblogok követése</li> <li>➤ jó gyakorlatok, óratervek gyűjtése</li> </ul>
<b>Írás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ feljegyzések az osztálytermi tapasztalatokról (reflektív napló vezetése)</li> <li>➤ szakmai tanulmányok írása, publikálása</li> <li>➤ saját tanári portfólió vezetése</li> </ul>
<b>Kutató, fejlesztő tevékenység</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ az osztálytermi és iskolai gyakorlat egyes aspektusainak kutatása (akciókutatás, pedagógiai kísérlet, tanórakutatás)</li> <li>➤ projektet szervezni, projekthez csatlakozni</li> <li>➤ tananyagfejlesztésben való részvétel</li> <li>➤ intézményfejlesztésben való részvétel</li> </ul>
<b>Kölcsönös támogatás, egymástól tanulás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ párban tanítás (team teaching)</li> <li>➤ egymás készségeinek fejlesztése (peer coaching), egymás képzése</li> <li>➤ együttes tervezés ugyanabban vagy közeli intézményekben dolgozó kollégákkal (vagy a világhálón, iskolákkal a világ minden tájáról);</li> <li>➤ egymás munkájának kölcsönös megfigyelése és visszacsatolás (hospitálás, bemutató órák)</li> <li>➤ közös esetelemzések</li> <li>➤ közös projekt készítése ugyanabban vagy más intézményekben dolgozó kollégákkal</li> <li>➤ kritikus barát (critical friend)</li> <li>➤ mentorálás (belső szakmai tanácsadási rendszer kiépítése)</li> <li>➤ kollégák jó gyakorlatainak gyűjtése egy közös felületen</li> <li>➤ árnyékprogram (egy szakértő kolléga egész napos munkájának megfigyelése - job shadowing)</li> <li>➤ a munkakör ideiglenes cseréje a saját intézményben/ más iskolában dolgozó kollégával</li> </ul>
<b>Fórum szervezés, tapasztalatcsere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ugyanaz más szemmel: egy témához különböző szakemberek és/vagy szakértők (tanár, könyvtáros, pszichológus, szociálpedagógus stb.) meghívása</li> <li>➤ fórum szervezése azonos típusú iskolában tanító tanárok meghívásával</li> <li>➤ fórum szervezése azonos probléma megvitatására, de különböző típusú iskolákban vagy szinteken tanító tanárok meghívásával</li> <li>➤ műhelyek, tréningek, konferenciák szervezése és/vagy azokon való részvétel</li> </ul>
<b>Diákok eredménye, visszajelzése</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ tanulói kérdőív: tanulók óráról alkotott véleményük megkérdezése/ következtetéseket levonni a saját tanulásukról folytatott beszélgetéseikből</li> <li>➤ diákok „nyomon követése”</li> <li>➤ egy osztály kísérőjéül szegődni, munkáját figyelni egy napon vagy fél napon át</li> <li>➤ tanulói portfólió vezetése</li> </ul>

XX. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó

<i>Megelégedettség</i>	<i>Közösség</i>	<i>Munka</i>	<i>Gazdagság</i>	<i>Változás</i>	<i>Tévedés</i>
<i>Képzés</i>	<i>Idő</i>	<i>Béke</i>	<i>Önmegvalósítás</i>	<i>Álmok</i>	<i>Iskola</i>
<i>Bölcsesség</i>	<i>Hivatás</i>	<i>Munkaidő</i>	<i>Barátok</i>	<i>Oktatás</i>	<i>Életmód</i>
<i>Alkotás</i>	<i>Újjászületés</i>	<i>Szeretet</i>	<i>Szabadság</i>	<i>Kényyszerűség</i>	<i>Forradalom</i>
<i>Elidegenedés</i>	<i>Egészség</i>	<i>Gyerekek</i>	<i>Hatalom</i>	<i>Tulajdon</i>	<i>Csalódás</i>
<i>Környezet</i>	<i>Növekedés</i>	<i>Politika</i>	<i>Természet</i>	<i>Tanulás</i>	<i>Technológia</i>
<i>Fejlődés</i>	<i>Életkor</i>	<i>Tudás</i>	<i>Szülők</i>	<i>Nyugalanság</i>	<i>Fogyasztás</i>
<i>Bánat</i>	<i>Megszokás</i>	<i>Mozgás</i>	<i>Erkölc</i>	<i>Népszerűség</i>	<i>Állandóság</i>
<i>Táplálkozás</i>	<i>Hit</i>	<i>Standardok</i>	<i>Háború</i>	<i>Igazság</i>	<i>Életminőség</i>

XXI. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó

<b>Problémamegoldó folyamat</b>	<b>Használható módszerek, eszközök</b>	<b>Megjegyzés</b>
<b>Problémafókusz és célmeghatározás</b>		
<b>Információgyűjtés</b>		
<b>Megoldási lehetőségek gyűjtése</b>		
<b>Döntéshozás</b>		
<b>Megvalósítás és reflexió</b>		

XXII. sablon, Orgoványi-Gajdos Judit, *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák* © 2020 Líceum Kiadó



## Felhasznált irodalom

- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching* 17(2), 139–150.
- Argyris C., & Schon, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bagdy Emőke & Telkes József (1999). *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti tankönyvkiadó. Budapest
- Bárdossy I. & Dudás M. (2010). *A tanulás tervezése és értékelése. Tanulási/tanítási program oktatók és tanár szakos hallgatók számára*. Educatio Nonprofit Kft.
- Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez. Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára*. PTE.
- Bárdossy I. (2002). *A curriculumfejlesztés alapkérdései. Távközpont tananyag pedagógusok, pedagógusjelöltek számára a curriculumfejlesztés alapkérdéseinek tanulmányozásához és megoldási lehetőségeinek kipróbálásához*. PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs – UNESCO Tanárképző Portál, ELTE Budapest.
- Bárdossy I., Dudás M., Pethőné Nagy Cs., Priskinné Rizner E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése - az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Berliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. Washington, D.C.: American Association of College for Teacher Education.
- Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments. R. Batllori i Obiols, AE Gomez Martinez, M. Oller i Freixa & J. Pages i Blanch (Eds.), *De la teoria.... a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials*, 13–28.
- Bibok Á. & Kaszper B. szerk. (2017). *Tréneri Kézikönyv. Érzékenyítő tréningek elmélete és gyakorlata*. Akademia Klausenhof (Hamminkeln) és a Katház Közhasznú Nonprofit Kft., Szeged.
- Bolam, R. (1990). Recent developments in England and Wales, in Joyce, B. (ed) *Changing School Culture through Staff Development, Yearbook of the ASCD*. Alexandria, VA: ASCD.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473–498.
- Bögel szerk. (2002). *Szervezési és vezetési ismeretek: elmélet és gyakorlat informatikusoknak*. Számalk Kiadó, Budapest.

- Bransford, J. D. & Stein, B. S. (1984): *The IDEAL problem solver*. New York. Freeman.
- Broadbent, D.E. (1977). Levels, hierarchies, and the locus of control. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29, 181–201.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. szerk. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brown S. A. and McIntyre D. (1992): *Making sense of teaching. Developing teachers and teaching*. Open University Press.
- Burke, P. J. et al (1984). *Teacher Career Stages: Implications for Staff Development*. Fastback 214. Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- Calderhead, J. (1989): 'Reflective Teaching and Teacher Education' *Teaching and Teacher Education*, Vol. 5 No.1. 43–51.
- Calderhead, J. (1984). *Teachers' Classroom Decision Making*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 531–535.
- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers, in: Day, C., Calderhead, J. and Denicolo, P. eds., *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, London, Falmer Press.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 291–310.
- Chase, W. G. & Simon, H. A. (1973). Perception in Chess. *Cognitive Psychology*, 4.
- Chi, M. T., Glaser, R., & Rees, E. (1982). *Expertise in problem solving* (No. TR-5). University of Pittsburgh, Learning Research and Development Centre.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). New York: Macmillan.
- Clark, C.M. & Yinger, R.J. (1987). Teacher Planning, in J. Calderhead (Ed.) *Exploring Teacher Thinking*. London: Cassell Education Limited.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
- Coombes F. (2012). *Önmotiváció*. Akadémia Kiadó.
- Corno, L. (1981). Cognitive organizing in classroom. *Curriculum Inquiry* II. 360-377.
- Costa, A., and Garmston, R. (1992). Cognitive coaching: A strategy for reflective teaching. *Journal for Supervision and Curriculum Improvement*. California ASCD.
- Day, C. (1999): *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Psychology Press.

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. and Kington, A. (2006). Variations in the Work, Lives of Teachers: Relative and Relational Effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol 12, No. 2
- de Bono, E. (1994). *Parallel thinking: from Socratic thinking to de Bono thinking*. Penguin UK
- de Bono, E. (2007). *Tanítsd meg önmagad gondolkodni!* HVG Kiadó. Budapest.
- De Groot, A. D. (1966). *Perception and Memory versus Thought: Some Old Ideas and Recent Findings. Problem Solving: Research, Method, and Theory*. (edt. Kleinmuntz, B.), John Wiley, New York.
- De Jong, T., & Ferguson-Hessler, M. G. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31(2), 105–113.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: *An Ecological Analysis Journal of Teacher Education* 28: 51–55.
- Doyle, W. (1990). Case methods in the education of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 17, 7–15.
- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1980): *A Five-Stage Model of Mental Activities Involved in Directed Skills Acquisition*. California University Berkeley Operations Research Center, ORC-80–82.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, D.C. Heath & Co.
- Eberle B. (1984). *SCAMPER: Games for Imagination Development*. Dok Pub. *Education*, 42(4), 292–305.
- Eberle, B. (1996). *Scamper on: More creative games and activities for imagination development*. Prufrock Press INC.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1), 43–71.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussels, Belgium: European Commission.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Európa Tanács (2005). *Egyenlő Esély Fiataloknak T-Kit* (8.). Mobilitás Európai Fejlesztési Bizottság.
- Eysenck, M. & Keane M. T (2010). *Cognitive Psychology*. A Student's Handbook. Psychology Press.
- Falus I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 2004/3. pp. 359–374
- Falus I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, III. sz. 359–374.
- Falus I. szerk. (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Falus I., Golnhofer E., Kotschy B., M. Nádasi M., Szokolszky Á. (1989). *A pedagógia és a pedagógusok. (Pedagogy and teachers)*. Akadémia Kiadó. Budapest.

- Fehérvári Anikó szerk. (2016): *Merre tart a pedagógusszakma*. OFI.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Publishing.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Funke, J. (1991). *Solving complex problems: Human identification and control of complex systems*. In R. J. Sternberg and P. A. Frensch (Eds.), *Complex problem solving: Principles and mechanisms* (pp. 185–222). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Funke, J. (2010). Complex problem-solving: A case for complex cognition. *Cognitive processing*, 11(2), 133–142.
- Galvin, P. (1999) *Behaviour and discipline in schools: practical, positive and creative strategies for the classroom*. London: David Fulton Publishers
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford. Oxford Further Education Unit.
- Glaser R. (1991). The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice, *Learning and Instruction*, 1: 129–144.
- Glenn, J. C. (1972). Futurizing Teaching vs Futures Course, *Social Science Record*, Syracuse University, Volume IX, No. 3.
- Golnhofer E. & Nahalka I. szerk. (2001). *A pedagógusok pedagógiája. (Teachers' pedagogy)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gordon, T. (1997). *V.E.T Vezetői Eredményesség Tréning*. Assertiv Kiadó.
- Guliford, J. P. & Hoepfner, R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York, McGraw-Hill.
- Halász G. (2006). Előszó. In.: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. OFI.
- Hamachek, D. (1969). *Characteristics of good teachers and implications for teacher education*. Phi Delta Kappan, 50, 341–344.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. S. (2002). “Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers.” *Teaching Education* 13.2: 220–243.
- Hanyecz L. (1994). *Döntéshozatal. Döntési modellek*. Janus Pannonius Tudományegyetem Egyetemi Kiadó, Pécs.
- Harrington, H. L. (1995). Fostering Reasoned Decisions: case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 203–214.
- Hatano, G. & K. Inagaki (1986). „Two courses of expertise.” In.: H. Stevenson, H. Azuma és Hakuta K. (szerk.), *Children development and education in Japan* (pp. 262–272). New York Freeman.

- Hegyí I. (1996). *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker, Budapest.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Hogan, T. M., Rabinowitz, M., & Craven, J. (2003). *Problem representation in teaching*: Educational Psychology, 29, 153–169.
- Holyoak, K. J & Cheng P. W. (1985). *Pragmatic reasoning schemas*. Cognitive psychology 17/4.
- Honey P. & Mumford A. (1986). *The Manual of Learning Styles Maidenhead*: Peter Honey,
- Horváth I. (2002): *Közgazgatási szervezés- és vezetéstan*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest-Pécs.
- Horváth I. (2002). *Közgazgatási szervezés- és vezetéstan*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest-Pécs.
- Housner, L. D. & Griffey, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 45–53.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
- Huberman, M. (1994): *The Lives of Teachers*. New York, Teachers College Press.
- Imre Nóra (2004). Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés* 3. 79–96.
- Isaksen, S. G. & Trefflinger, D. J. (1985). *Creative Problem Solving: The Basic Course*. Buffalo, NY: Bearly Publishing.
- Ishikawa, K. (1982). *Guide to Quality Control (Second Revised English Edition)*, Tokyo: Asian Productivity Organization.
- Jackson, K. F. (1983). *The art of solving problems: Bulmershe-Comino Problem Solving Project*. Reading: Blmershe College.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Juhász Erika (2009). Tréningek tervezése és szervezése. In Henczi Lajos (szerk): *Felneveléskutató*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 328–332.
- Johnson, D. M. (1972). *Systematic Introduction to the Psychology of Thinking*. Harper and Row, New York.
- Jonassen, D.H. (2000). Toward a design theory of problem-solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4): 63–85.
- Kagan M. & Kagan S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft.
- Kagan, D. M., and Tippins, D. J. (1992). How US preservice teachers read classroom performance. *Journal of Education for Teaching*, 18(2), 149–158.
- Kahney, H. (1986). *Problem solving: A cognitive approach*. Open University Press, Milton Keynes.
- Kaszás Gy. (2011). *Gondolkodjunk, mert vagyunk! 12 kreatív problémamegoldó módszer*. HVG Kiadó, Budapest.

- Kantowski, M. G. (1981). Problem solving. In.: Fennema, E. ed: *Mathematics Education Research: Implication for the 80's*. Reston, Va. 111–126.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50–54.
- Keane, M. T. (1988). *Analogical problem solving*. Ellis Horwood series in cognitive science. Chichester, West Sussex, England: Ellis Horwood; Oxford, England: Halsted Press.
- Kelemen L. (1967). A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192–238.
- Kennedy, M. M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3).
- Kimmel M. (2006). *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. Doktori disszertáció. Budapest.
- Kirby, P. C., & Teddlie, C. (1989). Development of the Reflective Teaching Instrument. *Journal of Research and Development in Education* 22 45–51.
- Kleinfeld, J. (1988). *Learning to Think Like a Teacher: The Study of Cases*. University of Alaska.
- Koberg, D., & Bagnall, J. (1981). *The all new universal traveler: A soft-systems guide to creativity, problem-solving, and the process of reaching goals*. Los Altos, Calif: W. Kaufmann.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*.
- Korthagen, F. A. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326.
- Kotschy B. szerk. (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger
- Kovács E. & Orgoványi J. (2018). *Kiemelkedő képességű pedagógusok, pedagógiai tehetségek egyéni jellemzői*. Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft., Budapest, kézirat.
- Kron, W. F. (1997). *Pedagógia*. Osiris Kiadó.
- Lampert, M. (2001). *Teaching Problems and the Problems in Teaching*. New Haven, CT: Yale
- Larkin, J. H., Mc Dermott, J., Simon, D. P. and Simon, H. A. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems. *Science*, 208, 1335–1342.
- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75–95. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.75>
- Lénárd Ferenc (1964). *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémia Kiadó. Budapest.

- Levin, B.B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11, 63–79.
- Lewin, K. (1951). *Frontiers in Group Dynamics* – In: Lewin, K.: Field Theory in Social Science. Harper, New York.
- Lipman, M. (1991). Thinking in education. Cambridge University Press, Cambridge.
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- MacGilchrist, B., Myers, R., & Reed, J. (2004). Az intelligens iskola. Paul Chapman Publishing Ltd, 1997. [http://fszk.hu/images/stories/Az\\_intelligens\\_iskola\\_-\\_6\\_fejezet\\_-\\_vgleges.pdf](http://fszk.hu/images/stories/Az_intelligens_iskola_-_6_fejezet_-_vgleges.pdf) Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Malouff, J. (2014). *Over Fifty Problem Solving Strategies* Explained. University of New England.
- Mayer R. E. & Wittrock, M. C. (1996). *Problem-solving transfer*. In: Berliner, D. C. és Calfee, R. C. (szerk.): Handbook of educational psychology. Macmillan, New York. 47–62.
- Maynard, T. and Furlong, J. (1993). “Learning to Teach and Models of Mentoring” In: Hagger, H., McIntyre, D., & Wilkin, M. (2013). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. Routledge.
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39–56.
- Merseth, K. K. (1994). *Cases, Case Methods, and the Professional Development of Educators*. ERIC Digest.
- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. *Handbook of Research on Teacher Education*, 2, 722–744.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students.” *Gifted Child Quarterly* 47 (4): 272–281.
- Molnár Gyöngyvér (2006). *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Könyvkiadó.
- Molnár Gy. (2012). A problémamegoldó gondolkodás fejlődése: Az intelligencia és a szocioökonómiai háttér befolyásoló hatása 3–11. évfolyamon. *Magyar Pedagógia* 112. évf. 1. szám 41–58.
- Morine-Dersheimer, C. (1993). *What's in a case—and what comes out?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Morgen, M. (1993). *Creating Workforce Innovation*. Business and Professional Pub.
- Mrázik J. (2012). A tanárok hangja– Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplők körében - Doktori (PhD) értekezés.
- Mrázik, J. (2010). A TANÁROK HANGJA – Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplői körében. Doktori értekezés. Pécsi tudományegyetem.

- Myrdal, S. Schratz, M., Snoek, M., & Stéger, Cs. (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. European Commission.
- Munby, H., Russel, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 877–904). Washington: AERA
- N. Kollár K. & Szabó É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó Kft.
- Nagy J. (2002). *XXI. századi nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy M. (2004). Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio* 375–390.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7(2), 21-33.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (II.). *Iskolakultúra*, 7(3), 22-40.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 7(4), 3-20.
- Newell, A. & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nikitscher P. (2015). Milyen a jó pedagógus? – Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján. *Educatio* 2015/1. pp. 29–39.
- Obermayer-Kovács N. & Magyar D. (2012). Korszerű probléma-megoldási módszerek.
- OECD (2011a). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for 21st Century – Lessons from around the world (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession)*.
- OECD (2011b). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing
- of Research on Teaching*, (3rd ed., pp. 150–170). New York: Macmillan.
- OECD (2005): *Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing.
- Orgoványi-Gajdos J. (2018a). *Tanárképzésben részt vevő hallgatók pedagógiai problémamegoldó gondolkodásának fejlesztése design-alapú kutatás keretében*. Doktori (PhD) értekezés. Eszterházy Károly Egyetem.
- Orgoványi-Gajdos J. (2015). Pedagógiai helyzetekhez kapcsolódó problémamegoldó gondolkodást támogató technikák a tanárképzésben. In: Falus Iván és mtsai (szerk.): *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. Eger: EKF Líceum Kiadó, pp. 6–30.
- Orgoványi-Gajdos, J. (2019a). Pedagógusok problémamegoldó gondolkodásának jellemzői a tanítási tapasztalat tükrében egy oktatási programra vonatkozó vizsgálaton keresztül. *Iskolakultúra*, 28(12), 61–75. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.12.61>

- Orgoványi-Gajdos, J. (2019b). A pedagóguspálya tagolása, a pedagógusok szakmai életútgörbéje. In: Ugrai J. & Virág I. szerk. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica.* 42. pp. 101–110. ISSN 2630-9742
- Pallai, K. (2015). *Planning and implementing public ethics trainings. Textbook.* Institute of Management Development and Lifelong Learning of the National Public Service University. Budapest.
- Peterson, P. L. & Comeaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for class- room events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 319–331.
- Pransky, K. & Bailey, F. (2002). To meet your students where they are you first have to find them: Working with culturally and linguistically diverse at-risk students. *Reading Teacher*, 56, 370–383. doi:10.1598/RT.56.4.3
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138.
- Radnóti K. & Nahalka I. szerk. (2002). *A fizikatanítás pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó
- Rapos N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In: Vámos Á. Szerk. *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* ELTE Eötvös kiadó. 79–103.
- Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina, Tókos Katalin (2019): *A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás elméleti modelljei és vizsgálatának lehetséges rendszere – egyéni szint.* Kézirat.
- Polya, G. (1957). *How to Solve It. A New Aspect of Mathematical Method.* 2nd Edition, Princeton University Press, Princeton.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach.* In John Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102–119). New York: Macmillan.
- Ridley, D. S., & Walther, B. (1995). *Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology. Creating responsible learners: The role of a positive classroom environment.* American Psychological Association.
- Ritter A. (2015). A gyakornoki tevékenységek tapasztalatai. In.: A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése. Oktatási Hivatal.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. *Advances in experimental social psychology.* Vol. 10. Edited by L. Berkowitz, 173–220. New York: Academic Press. Routledge.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S. & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(1) 63–88.

- Sági & Varga (2011). Pedagógusszakma, hazai és nemzetközi kihívások. In.: Balázs Éva, Sági M. – Varga J. (2011). *Pedagógusok*. In Balázs É. – Kocsis M. – Vágó I. (szerk.) *Jelentés a Magyar közoktatásról 2010*. OFI, Budapest, 295–324.
- Sántha K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra* 6-7. 168-177.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Vol. 5126). Basic books.
- Schön, D. A. (1987). *Jossey-Bass higher education series. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sélei B. & Takács I. szerk. (2014). *Pszichológia a gyakorlatban - Kézikönyv a kapcsolódáshoz*. Typotex Kiadó. Budapest.
- Shavelson R. J. (1973). What Is The Basic Teaching Skill? *Journal of Teacher Education*, 24: 144–151.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* (Feb.) 4–14.
- Shulman, L. S. (1992). *Toward a Pedagogy of Cases*. Case methods in teacher education, 1-30.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J.H Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 1-30). New York: Teachers College Press. Sykes, G Silverman, R., & Welty, W.M. (1990). Teaching with Cases. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 88–97.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sudkamp, A., Kaiser, J., & Moller, J. (2012). Accuracy of Teachers' Judgments of Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762.
- Sutcliffe, J. & Whitfield, R. (1979). *Classroom-based teaching decisions'* In.: Eggleston, J. (Ed): *Teacher Decision-Making in the Classroom*. A Collection of Paper, London.
- Szabó É. (1999). A „kedves”, az „okos”, és a „gonosz”. Avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képeinek jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. sz. 31–41.
- Szemerszki Mariann (2015). Pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In.: Sági Matild (2015): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. OFI. Budapest.
- Szivák J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák J. (2003). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadó.
- Szivák J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 4. sz. pp. 3–13.

- Szivák J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szivák J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szklenár J. (szerk.). Szakma módszertár. Nemzeti Szakképzési Intézet, 2006.
- Szokolszky Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.
- Tague, N. R. (2004). *The Quality Toolbox*, 2nd ed, Milwaukee, WI: ASQ Quality Press.
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483–498.
- Tom, A. R. (1985). Inquiry into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35–44.
- Tóth P. (2013). *Problémamegoldó stratégia az informatikaoktatásban*. DSGI Kiadó.
- Tóth I. & Kádár E. (2009). DIÁKTÁMOGATÓ FÜZETEK – SZÁRNYALÁS. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Treffinger, D. J., Feldhusen, J. F. & Isaksen, S. G. (1990). Organization and structure of productive thinking. *Creative Learning Today*, 4/2. 6–8.
- Treffinger, D. J. & Isaksen, S. G. (1992). *Creative problem solving: An introduction*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Trencsényi L. (2004). *Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok*. Okker Kiadó.
- Tsui, A. (2009). *Teaching Expertise: Approaches, Perspectives and Characterizations*. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 190-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ungárné Komoly J. (1978). *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémia Kiadó.
- van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., and White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 229–239.
- Vámos Á. (2016). Pedagógusok a problémáikról és a hibáikról. In: Vámos Ágnes szerk. *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 123–143.
- Voss, J. F. (1988). Problem solving and reasoning in ill-structured domains. In C. An-taki (Ed.), *Analyzing everyday explanation: A casebook of methods* (pp. 74–93). London: SAGE Publications.
- Walker, R. J. (2008). Twelve Characteristics of an Effective Teacher: A Longitudinal, Qualitative, Quasi-Research Study of In-Service and Pre-Service Teachers' Opinions. *Educational Horizons*, v87 n1 p61–68.
- Wallas, G (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace
- Westerman, D. A. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305.

- Wilson, P. (1991). *The Spectacular Stinking Rolling Magazine Book*. London: Marshall Pickering.
- Wilson, P. & Long, I. (2008). *Big Book of Blob Feelings*. Routledge.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001): Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 725–740.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction: An Introduction*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates
- Zepeda, S. J. (2012). *Professional development: What works*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zétényi Á. (1997). A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 1997. 284–292.

Internetes források:

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. (Utolsó letöltés 2020.06.22.) [http://www.njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=158734.237016](http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=158734.237016)

A Kormány 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelete a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. (Utolsó letöltés 2020.06.22.) [http://oktatas.lutheran.hu/feltoeltoett-fajlok/jogszabalyok/326\\_2013-VIII-30-Korm-rendelet.pdf](http://oktatas.lutheran.hu/feltoeltoett-fajlok/jogszabalyok/326_2013-VIII-30-Korm-rendelet.pdf)

## Ábra- és táblázatjegyzék

1. ábra *A problémamegoldó folyamat konvergens és divergens fázisai (Orgoványi-Gajdos 2015) 14*
2. ábra *Minta a résztvevők kurzushoz kapcsolódó elvárásainak és „félelmeinek” rögzítéséhez 25*
3. ábra *Feladatkártya karakterek, attitűdök, érzések azonosításához (Kép forrása: Wilson 1991)*
4. ábra *Sikeresnek és sikertelennek megélt pedagógiai helyzetek rögzítése (Séllei és Takács 2014 alapján)*
5. ábra *Zóna-modell (Luckner & Nadler 1997 alapján)*
6. ábra *Én és a problémahelyzet (Kép forrása: Wilson és Long, 2008) 35*
7. ábra *Mintasablon a feladat, kihívás és probléma fogalmak meghatározásához 35*
8. ábra *Feladatkártya egy téma értékeléséhez (Forrás: Bárdossy & Dudás 2002) 36*
9. ábra *Gondolattérkép sablon a problémamegoldás fogalomhoz 40*
10. ábra *A problémamegoldó folyamat lépéseihez kapcsolódó fogalmak 40*
11. ábra *Lépésről lépésre ábraminta a problémamegoldó folyamat ábrázolásához 41*
12. ábra *A problémamegoldás lépéseihez kapcsolódó önértékelő feladat 42*
13. ábra *A pedagógiai problémahelyzet észlelését befolyásoló tényezők 43*
14. ábra *Kép a Más-kép c. feladathoz 46*
15. ábra *Kié a probléma? feladatkártya (Forrás: Gordon 1997) 47*
16. ábra *Feladatkártya a probléma és cél meghatározásához 47*
17. ábra *Kitöltött feladatkártya (probléma és cél meghatározása): Egy kezdő informatikatanár kihívásai (5. táblázat/B) eset) 48*
18. ábra *A rossz tanár-diák viszony okai a pedagógusok szerint (Golnhofer és Nahalka 2001, 104) 57*
19. ábra *Feladatkártya (Halszálka technika) 59*
20. ábra *Példa kitöltött Halszálka ábrára: „Laza” csapat gyakorlótanítás közben (vö. 5. táblázat/A) eset) 59*
21. ábra: *Feladatkártya (Hátrányból előny) 65*
22. ábra *Kitöltött feladatkártya (Hátrányból előny): A túlmotivált tanuló (vö. 5. táblázat/D) eset) 65*
23. ábra *Feladatkártya (Az álmodó, a realista és a kritikus) 67*

24. ábra Mintasablon megoldási lehetőségek gyűjtéséhez 70
25. ábra Minta a Jövőkerék-technikához (Kép forrása: <http://timvandevall.com/wp-content/uploads/2013/06/Printable-Graphic-Organizer-6.pdf>) 71
26. ábra Példa a Jövőkerék-technika alkalmazására: „Laza” csapat gyakorlótanítás közben (vö. 5. táblázat/A) eset) 71
27. ábra Feladatártya (Ellene-mellette) 72
28. ábra Csillagmodell sablon (Tague 2004 alapján) 74
29. ábra Átgondolható szempontok a cél és eredmény összevetésére (Mit terveztem? - Mi lett belőle?) 74
30. ábra Reframing Mátrix technika logikája 77
31. ábra Reframing Mátrix sablonképe 79
32. ábra Példa kitöltött Reframing Mátrix: Az első órák „átka”, avagy a késések nyomában (vö. 5 táblázat/C) eset) 80
33. ábra Sablon a Céltábla technika alkalmazásához 87
1. táblázat Hullámzó pályamodel (Huberman 1989, Day et al. 2006 alapján) 6
2. táblázat: Pedagógusok tervező tevékenysége 8
3. táblázat. A pedagógiai helyzetek észlelését és megoldását befolyásoló legfontosabb személyes tényezők (Hegyi 1996, Treffinger, Feldhusen & Isaksen 1990; Lipman 1991, Molnár 2006, Tóth 2007 alapján) 11
4. táblázat Problémamegoldó modellek 13
5. táblázat A technikák bemutatásához használt esetek leírása 17
6. táblázat Az oktatási program tematikus terve 20
7. táblázat A pedagógusi pálya szakaszai szakmai identifikációs és pályaszocializációs szempontok alapján (Huberman 1989, Day et al. 2006, Katz 1972, Maynard & Furlong 1993, Kimmel 2006 alapján) 27
8. táblázat Pedagógusi tulajdonságok (Forrás: Trencsényi 2004) 29
9. táblázat Álmaim állása feladatártya 31
10. táblázat Példa egy kitöltött táblázatra 36
11. táblázat de Bono (2007) ötlépéses modellje 38
12. táblázat Néhány példa a lehetséges állításokra a Hová állsz c. feladathoz (Forrás: Golnhoffer & Nahalka szerk. 2001, 52) 39
13. táblázat De Bono ötlépéses modellje a kapcsolódó kifejezésekkel 41
14. táblázat Önértékelő kilépőkártya 42

15. táblázat *Feladatkártya (Neked mit jelent?)* 45
16. táblázat *Hol vannak a határaink c. feladatkártya (Forrás: T-Kit 2005:94)* 45
17. táblázat *Feladatkártya (Tények és érzések)* 51
18. táblázat *Kitöltött feladatkártya (Tények és érzések): „Laza” csapat gyakorlótanítás közben (ld. 5. táblázat/A) példa* 51
19. táblázat *Feladatkártya (Az érintettek szükségletei és félelmei)* 52
20. táblázat *Feladatkártya (Befejezetlen mondatok)* 55
21. táblázat *Lehetséges helyzetek a Le szeretnék ülni c. feladathoz (Forrás: Németh 2006)* 56
22. táblázat *Tanulói és tanári igények (Ridley & Walther 1995 és Galvin 1999, 14-15 alapján)* 57
23. táblázat *Értékelő feladatkártya (Forrás: Bárdossy és Dudás 2010)* 60
24. táblázat *Kérdések a Mi lenne, ha...? c. feladathoz* 63
25. táblázat *Ötletlegyező mintasablon* 63
26. táblázat *Példa egy kitöltött Ötletlegyező táblázatra: A túlmotivált tanuló (vö. 5. táblázat/D) eset* 64
27. táblázat *Kérdések, támpontok a SCAMPER-módszer alkalmazásához* 66
28. táblázat *Napindító kérdések* 69
29. táblázat *A osztálybontás előnyei és hátrányai (Egy kezdő informatikatanár kihívásai c. esetről)* 72
30. táblázat *A tanórai csoportmunka előnyei és hátrányai (Egy kezdő informatikatanár kihívásai c. esetről)* 73
31. táblázat *Projektoktatás az éves tanmenet újragondolásával (Egy kezdő informatikatanár kihívásai c. esetről)* 73
32. táblázat *A Hat kalap technikához kapcsolódó kérdéskártyák* 78
33. táblázat *A tanár mint... (Myrdal, Schratz, Snoek & Stéger 2013)* 82
34. táblázat *Feladatkártya (Tanári kompetenciák)* 83
35. táblázat *Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését biztosító módszerek (Day 1999, MacGilchrist, Myers és Reed 2004, Zepeda 2012 alapján)* 84
36. táblázat *Fogalomlista (Szóválasztás c. feladathoz)* 85
37. táblázat: *A problémamegoldó folyamat lépéseinek és technikáinak összefoglaló táblázata* 86



„A szerző a *„Pedagógiai helyzetetek megoldását segítő módszerek és technikák”* című kötetével jelentős segítséget nyújt a pályakezdő és a már több éve pályán lévő pedagógusoknak. Az elkészült munka nem csak elméleti anyaggal szolgál, hanem konkrét, jól használható technikákat is kínál akár egyéni, akár csoportos alkalmazásra. A kötet külön erénye, hogy egy komplex tanítási-tanulási programot is részletesen bemutat, hiszen ez nagy mértékben hozzájárulhat a köznevelésben és felsőoktatásban dolgozó szakemberek saját gyakorlathoz kapcsolódó problémamegoldó folyamatok hatékonyságához.”

Dr. Taskó Tünde Anna pedagógiai szakpszichológus,  
egyetemi docens

