

A tanári szerepmódel fejlesztésében rejlő lehetőségek

Fúzi Beatrix*

Kutatásaink középpontjában egy évtizede a tanári munka minőségének vizsgálata és fejlesztése állt. A tanári minőségre vonatkozó kutatások szakirodalmi elemzése jól mutatja, hogy eredményeik három tényező köré csoportosíthatók: a személyiség, a tanári szerepmódel és a kognitív elemek. Azzal szembesültünk, hogy azok a tanárkiválasztási és -fejlesztési kísérletek, melyek kizárólag e területek valamelyikére irányultak, nem voltak sikeresek. Ezért a három tényező kapcsolatának feltérképezéséből, modellezéséből a tanárok fejlesztésében alkalmazható elméleti keretet alakítottunk ki. A tanári munka minőségének fejlesztésére tett mentorálási kísérleteink rávilágítottak számos összefüggésre: modellünk szerint egymásra épülő rétegekről van szó, azaz a személyiséget és a kognitív elemeket a tanári szerepmódel köti össze. Eredményeink szerint a tanár hitelességét meghatározza, hogy a szerepmódelben harmonizálnak-e a személyiség és a kognitív szint elemei. A mentorált tanárok szerepmódeljének harmonizálása a tanulók teljesítményében is kimutatható. A kutatásban részt vevő azon tanárok, kiknek tanári munkáját indikátoraink alapján a közepes minőségi kategóriába soroltuk a szerepmódel szintjén azonosítható problémával küzdenek. Mentoráltjaink változását, tanári munkájuk minőségének alakulását kettőtől-öt évig követtük, így számos módszert azonosítottunk, melyek a szerepmódel harmonizálásán keresztül javítják a tanári munka minőségét. A sikeres szerepfejlesztő módszereket a mérnök-tanár-képzésbe ágyazva használjuk. A tanárjelöltek körében végzett felmérés szerint az alkalmazott módszereink közül néhány kiemelkedő hatást gyakorolt saját tanári szerepmódeljükre. E módszerek leírását közöljük.

Kulcsszavak: tanári munka minősége, tanári szerepmódel, mentorálás, tanárképzés, szerepmódel fejlesztő módszerek

A tanári minőségről és fejlesztéséről

A tanári munka minőségének megítélése és jelentős fejlesztése komoly kihívást jelent a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés számára. Számos kutatás igazolta (vö. Barber és Mourshed, 2007; McKinsey, 2007), hogy az iskolák, illetve az oktatási rendszerek hatékonysága több a pedagógusokon múlik. Ebből következőleg nem szűnhetünk meg keresni a választ arra az alapkérdésre, hogy vajon mitől jó, mitől eredményes egy tanár? A pedagóguskutatások e kérdésre különböző válaszokkal szolgáltak és szolgálnak, melyek közül csak néhányat emelünk ki a következőkben. A tanárok munkáját vizsgáló korai kutatások úgy vélték, hogy a pedagógus személyes tulajdonságainak függvénye, hogy képes-e a diákok érdeklődését felkelteni, és teljesítményét fokozni (Kratz és mtsai., 1896). Egy, tízezer diák körében végzett adatgyűjtés eredményei szerint a jó tanárokat gyakrabban jellemzik a következő tulajdonságokkal: vidám, türelmes, barátságos, megértő, elfogulatlan és igazságos (Hart, 1930 – idézi Sántha, 2006). A múlt század közepén azt feltételezték, hogy a tanórákon alkalmazott készségek tökéletesítése – például a magyarázatokban előforduló kötőszavak száma vagy a szabályok és példák bemutatásának sorrendje – jelentősen javíthatja a tanári hatékonyságot (Allen és Ryan, 1969; Gage, 1972). A fent említett elemi készségeknek nagy jelentőséget tulajdonító kutatások kritikájaként egyesek a személyiség fontosságát hangsúlyozták (Rogers, 1959, 1961; Asch, 1973). Rogers a kongruenciát, önmagunk és a mások elfogadását tartotta a legfontosabbnak. Mások a tanár gondolkodását és döntéseit kezdték vizsgálni (Shavelson, 1976) feltételezve, hogy a cselekvés mozgatórugói valójában ezek. Később a figyelem középpontjába a pedagógiai tudás ke-

* Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, adjunktus, e-mail cím: fuzi.beatrix@tmpk.uni-obuda.hu

rült, és ennek részeként komoly jelentőséget tulajdonítottak a gyakorlat során kialakuló rutinoknak, a kezdő és gyakorlott tanár közötti különbségeknek, a tartalmi és módszertani tudásnak (Falus, 1986, 2001). Más kutatások azokat a speciális képességeket igyekeztek feltárni, melyek a tanári mesterséghez nélkülözhetetlenek, például a kommunikációs és konfliktuskezelési képesség (Sallai, 1996; Hegyi, 1996). Majd a reflektív gondolkodásra irányult a figyelem, melyben a tanári munka önfejlesztésének kulcsát vélték felfedezni (Schön, 1983; Kimmel, 2002, 2006).

Századunk eleje óta a fent leírtak közül többet is egybeolvasztó kompetenciákat vélik alkalmasnak a tanári minőség megragadására. A kompetencia abban tér el pl. a képességektől, hogy egyesíti az adott területtel kapcsolatos ismereteket, képességeket és attitűdöket, mint ahogy ezek az alkalmazásuk során sem válnak el egymástól. Az utóbbi években egyre erősödő affektív pszichológiai és pedagógiai irányzat a figyelem középpontjába helyezte a tanítás és a tanulás, illetve a tanár-diák együttműködés eredményességének háttérében meghúzódó érzelmi elemeket (Gombos, Bányai és Varga, 2009). A jó tanár ismérveit olvasva érzékelhető, hogy a kutatások középpontjában álló tényezők és eredmények két csomópont köré szerveződnek. Az egyik a személyiség és vele szoros, szerves kapcsolatban álló tényezők – az érzelmek –, a másik a gondolkodás, tudás, döntés, melyek a kognitív terület elemei. A kvalitatív kutatási módszerek megjelenésével – gondolunk itt kiemelten a metafora, a fogalomtérkép alkotás módszerére (Szivák, 2003; Vámos, 2003; Dudás, 2006; Köcséné, 2007) – előtérbe kerültek a tanári szerepről alkotott elképzelések. A személyiség, a tanári szerepmódel és a kognitív elemek viszonyát azonban a kutatások nem tisztázzák. Kutatásunkban is megjelent e három terület, és modelleztük ezek kapcsolatát. Miért is szükséges e három terület összefüggéseinek modellezése? E viszonyok ismerete lehetővé teszi a tanári minőséggel kapcsolatos problémák azonosítását és fejlesztését.

A pedagóguskutatások eredményei hozzájárulnak azoknak a tényezőknek a meghatározásához, melyek a tanárjelöltek kiválasztásának, fejlesztésének szempontjai lehetnek. Támpontokkal szolgálnak a tanárjelöltek, tanárok fejlődését segítő tartalmak és módszerek megválasztásához, alkalmasságuk vagy gyakorló pedagógusként végzett munkájuk minőségének megállapításához. Fontos látnunk, hogy az említett három terület egyikére fókuszált kiválasztás, valamint az egyes területek elkülönített fejlesztése nem hozott a várakozásoknak megfelelő eredményt. Csak néhány példát kiemelve:

- A tanítójelöltek felvételénél lényegesnek tartott személyiségjellemzők alig játszottak szerepet tantermi bevéálásukban (Ungárné, 1988).
- A tanulmányi eredmények nem vetítik előre a tantermi bevéálást. Vagyis hiába vizsgázik a tanárjelölt jelesre pedagógiai és pszichológiai tantárgyaiból, önmagában ez nem biztosíték arra vonatkozóan, hogy valóban jó tanár lesz (Falus, 2001).
- A Debreceni Egyetem tanárjelöltjei tantermi munkájára alig kimutatható hatást gyakorolt a komoly személyiségfejlesztő tréningen való részvéételük (Bagdy, 1996).
- A tanárjelöltekkel mikrotanítás keretében gyakoroltatott technikai készségek, döntési mechanizmusok tantermi hatásait vizsgálva felismerték, hogy hiába sajátítják el ezeket a tanárjelöltek, mégsem biztosítható, hogy az osztályteremben is eredményes tanárként működjenek.
- Sikertelen tanárok kizárólag kognitív elemekkel – ismeretekkel, módszerekkel – történő fejlesztése, nemhogy javította, hanem a diákok teljesítményében és véleményében is érzékelhetően rontotta tanári munkájuk minőségét (Fúzi, 2012).

Ezek a nehézségek rámutatnak egy komplex módel szükségességére, mely lehetővé teszi a tanárok fejlődéséről, változásáról és tanári minőségéről koherens elméleti keretben való gondolkodást.

A kutatás szemlélete

A fent bemutatott szakirodalmi eredményeket elemezve nélkülözhetetlennek tartottuk a tanári minőséget markánsan befolyásoló tényezők meghatározását. Egyrészt azt, hogy mit tekintünk a tanári munka minőségi indikátorainak. Másrészt, hogy melyek azok az elemek, amelyek háttértényezőként járulnak hozzá a tanári minőséghez.

A tanári minőség indikátorainak kiválasztásakor abból indultunk ki, hogy a tanár meghatározó feladata a tanulók tudásának fejlesztése, amit a kutatások szerint nagyban segít a kölcsönösen elfogadó kapcsolat, továbbá úgy véltük, a pedagógusnak és növendékeinek pozitív élményt kell jelentsen a közös tevékenység. Ezek alapján a tényezők körét leszűkítve a tanári munka minősége indikátorainak tekintettük (lásd 1. ábra) az alább felsorolt tényezőket:

- a tanárral kapcsolatba hozható tanulói teljesítményt, órai aktivitást és tantárgyhoz való attitűdöt és ezek változásait,
- a tanár tanulóinak körében való elfogadottságát,
- a tanár és az általa tartott órán a diákok közérzetét.

E 12 tényező adataiból matematikai úton mutatószámot képezve három markánsan elkülönülő csoport adódott, melyek alapján a kutatásban részt vevő tanárok munkájának minőségét jó, közepes vagy gyenge kategóriába soroltuk (Fúzi, 2007, 2012). Minden egyéb tényezőt – például alkalmazott módszereket, reflexiós jellemzőket, diákokkal kapcsolatos attitűdöket, tanítással töltött időt, stb. – csak lehetséges befolyásoló tényezőnek tekintettük.



1. ábra: A tanári minőség indikátorai és befolyásoló tényezői. Forrás: saját szerkesztés

A 2007-től kezdődő 101 középiskolai tanárt és 2457 diákot érintő longitudinális vizsgálataink megerősítették, hogy a tanári minőség általunk meghatározott indikátorai jól mutatják a tanári minőségben bekövetkező változásokat (E kutatásokról részletesen lásd *Fúzi*, 2012; illetve *Suplicz*, 2013). Kutatásaink során a statisztikai sokaság szintjén megfogalmazható volt néhány összefüggés az indikátorok és a befolyásoló tényezők között (lásd *Fúzi*, 2012), kvalitatív elemzést végeztünk a résztvevő pedagógusok egyéni szintjén is. Harminckét tanár 2-8 évig tartó nyomon követése pedig hozzájárult a tanári minőség változásának megértéséhez. Mindezek alapján két alapvetően fontos következtetést fogalmazhattunk meg:

1. Kiderült, hogy a kutatásainkban részt vevő és a fent bemutatott eljárással a jó minőségű munkát végző tanárok csoportjába soroltak között igen nagy egyéni különbségek mutathatók ki. A tanulók teljesítményében elért pozitív eredményeket, a kölcsönösen elfogadó kapcsolatot és a jó közérzetet igen eltérő karakterrel, különböző szerepmódellet és kognitív jellemzőkkel érték el. A 2. ábrán látható a kutatások három legkiemelkedőbb jó tanárának néhány meghatározó jellemzője.



2. ábra: Egymástól nagyon különböző ugyanakkor sikeres tanári karakterek (Forrás: saját)

2. Nyilvánvaló, hogy a fenti ábrán látható jellemzők alapján nem mindegyiküket gondolnánk „jó tanárnak”, az indikátorok szerint azonban valamennyien kiválóak. Fel kell tennünk a kérdést, hogy szükséges-e karakterüket, viselkedésüket, tantermi tevékenységüket az elvárások, előírások felé terelni? Úgy gondoljuk, hogy a tanári munka minőségének vizsgálatában, fejlesztésében, de akár a tanárok minősítésében is olyan eljárásokat kell alkalmaznunk, melyek megengedik a tanárok számára egyediségük érvényesítését.

Mentorálási kísérletek

Tanári munkájuk minőségének megállapítása után kilenc tanár egyéni fejlesztésébe kezdtünk azzal a céllal, hogy feltárjuk, mivel lehet az indikátorokban megmutatkozó előrelépést előidézni. A mentorálásban a racionális elemeken túl hangsúlyt helyeztünk az érzelmi hatások elemzésére is.

A részt vevő tanárok mentorálással történő fejlesztése után a beavatkozás tantermi következményeit legalább kettő legfeljebb öt évig, féléves gyakorisággal követtük. Azt kívántuk vizsgálni, hogy a meghatározott indikátorokban (a tanulók teljesítménye, a tanár elfogadottsága, továbbá a tanár és diákok közérzete) kimutathatóak-e, és tartósak-e a változások. Az adatok elemzése során az egyes kategóriákon belül, a jó, a közepes és a rossz minőségű munkát végző tanárok csoportjaiban csak abban mutatható ki hasonlóság, hogy a fent is említett három terület közül melyiken azonosítható a tanári munkájuk minőségét esetleg gyengítő probléma, továbbá, hogy mely területen tett beavatkozás idézett elő áttörést, számottevő előrelépést az adott pedagógus tanári minőségében (lásd 3. ábra).

Elsőként valamennyi tanárt kognitív elemekkel – pedagógiai, módszertani ismeretekkel –, nagyobb csoportokban igyekeztünk fejleszteni. A kutatásban alkalmazott mutatószámok alapján a jó minőségű munkával jellemezhető tanárok esetén ezzel sikerült fejlődést elérni. A munkájuk minősége szempontjából a középmezőnybe soroltaknál és a gyenge minőségű tevékenységgel jellemezhetőeknél javulást nem sikerült kimutatni, sőt esetenként a tanári munka minőségének további gyengülését mértük (Fűzi, 2011; Fűzi, 2012). Másodikként a szerepről alkotott elképzelések átgondolását segítettük elő érzelmeket is érintő módszerekkel – például szerepgyakorlatokkal, nézőpontváltást lehetővé tevő feladatokkal, a tanítás morális alapjait érintő szövegek kiscsoportokban való elemzésével. A középmezőnybe sorolt pedagógusok munkájának minőségében ennek hatására jelentős javulás mutatkozott. A kifejezetten rossz minőségű munkával jellemezhető pedagógusok tevékenységében viszont továbbra sem történt változás. Harmadik lépésben erős érzelmekkel, esetenként megrázkódtatással járó, a személyiség elemeit is érintő egyéni fejlesztést végeztünk. Ennek következtében az indikátorok alapján leggyengébbnek minősített tanároknak is sikerült az elfogadható tartományba fejlődniük (Fűzi, 2011). Megállapíthatjuk, hogy a középmezőnybe sorolt pedagógusokat a szerepmodellel, a rossznak tartott tanárokat pedig kivétel nélkül a személyiséggel szoros kapcsolatban álló problémák korlátozták tanári munkájuk minőségének javításában és fejlesztésük is csak akkor hozott sikert, ha ezekre a területekre irányult a beavatkozás (Suplicz és Fűzi, 2013) (lásd 3. ábra).

Az eredmények alapján úgy modelleztük a személyiség, a szerepről alkotott elképzelés és a kognitív elemek kapcsolatát, mint a tanári minőség egymásra épülő rétegeit. E rétegek között a tanári szerepmodell a személyiség és a kognitív szint között helyezkedik el, hidat képez e két réteg között. A szerepmodellben integrálódnak a kognitív és módszertani elemek valamint a személyiségnek a tanári szerepet támogató elemei.



* A kutatásban alkalmazott indikátorok alapján megállapított minőségi kategóriák

3. ábra: A tanári minőséghez kapcsolható fejlesztési szintek (Forrás: saját)

Mi tehát pontosan a tanári szerepmódel, miben áll a jelentősége és hogyan fejleszthető?

A szerepmódel a tanár szakmai önmeghatározása, amelyben a nevelésről-tanításról szerzett tudása, a növendékekhez való viszonya, személyiségének a tanári feladatok által mozgósított elemei, egyfelől tudatosan vállalt, másfelől tudattalanul követett mintái ötvöződnek. Sokban hasonlít a szakirodalomban nézetként definiált fogalomhoz, de a szerepmódel több elemet foglal magába, köztük éppen a nézeteket is. A szerepmódel tartalmaz tudattalan elemeket – például saját tanáraink gesztusait, módszereit, az alá-föle rendeltség megélésének érzelmi mintáit, a tanári szerep által mozgósított személyiségjellemzőket – és kiegészül számos tudatos, tudatosan vállalt elemmel, amit megtanultunk, ellestünk, olvastunk.

Kezdő pedagógusok esetén természetes a szerepmódel kialakulatlansága, ellentmondásossága, rendezetlensége. Lényeges azonban, hogy nincs univerzális, mindenki számára megfelelő szerepmódel. Mindenkinek önállóan és személyiségéhez szabva kell azt felépítenie, megértenie a diákokhoz fűződő attitűdjeit, mérlegelni saját tanáraitól átvett mintáit és megválogatni azt, amivel egyetért, és amit elutasít. Emellett megfigyelhető az indikátoraink alapján jó minőségű munkát végző tanárok esetében, hogy az akár tesztekkel is kimutatható szorongások, belső feszültségek, vagy az iskolán kívüli élet rendezetlenségei (Suplicz, 2012) nem váltak akadályává annak, hogy a tanári munka minősége jó legyen. Esetükben a személyiség olyan elemei vonódnak be és rendeződnek össze a tanári szerepben, melyek támogatják, hatékonyá teszik a tevékenységet (Suplicz, 2012, 2015). A szerepmódel köti össze, rendezi össze a személyiséget és a kognitív szint elemeit. Amennyiben sikerül harmonizálnia ezeket akkor a tanár hiteles lesz szerepében. A tanár szerepének összekötő jellegét egy hármas modellben – stílus-szerep-funkció – már *Trencsényi* (1988) is megfogalmazta. A korábban végzett kutatások (*Bagdy*, 1996) azt igazolták, hogy a személyiség fejlesztése a tanári szerepben csak szerény mértékű fejlődést indikált, mert a személyiség ellenáll a beavatkozásoknak. A személyiségfüggő elemek megváltoztatása ugyan mentorálással megvalósítható (lásd *Fúzi*, 2011), de egyéni foglalkozást igényel, akár évekig is tarthat, esetenként akár terápiás eljárás alkalmazását teheti szükségessé. A pedagógusképzés számára felvállalhatatlan feladatot jelentene mindez. A kognitív elemeket bemutató, nagyelődások keretében történő fejlesztés csak az amúgy is jó tanárrá válni képes, tehetséges tanárjelöltek számára tűnik hatékonyak (lásd 3. ábra).

Ha a széles középmezőnybe tartozó tanárjelöltek számottevő fejlesztésére törekszünk, akkor a szerepmódel szintjén való fejlesztést kell megcéloznunk. Mindez olyan kiscsoportos foglalkozások keretében valósítható meg, ahol az oktató és a csoporttársak egyéni visszajelzést adnak, ahol lehetőség nyílik az érzelmek bevonására, a saját élmények megszerzésére. A szerepmódel fejlesztésekor a személy méltóságát őrző elhárító mechanizmusok kevésbé aktivizálódnak, mert nem a tanár(jelöltek) személyét éri kritika, hanem csupán a tanári szerepben megnyilvánuló elemek módosítását kérjük. A szerepmódel rendezése, harmóniájának megteremtése kimutatható, szignifikáns hatással van a tanár eredményességére, elfogadottságára.

Hogyan vizsgálható a tanári szerepmódel?

A tanári szerepmódel vizsgálata érvényesen elsősorban tantermi környezetben, a diákokkal közösen alkotott szociális térben lehetséges, mert ebben a kontextusban nyilvánulnak meg az egyébként tudattalan elemek is. Célszerű összekapcsolni a vizsgálni kívánt tanár óráinak látogatásán gyűjtött megfigyeléseket és diákjainak véleményét. Kutatásaink során mind a fejlesztés előtt, mind a fejlesztést követően az ún. szenzitív tanításelemzés

módszerét alkalmaztuk (Suplicz, 2011). Ennek során a tanórárt diákként átélő megfigyelőként, a szabadon lebegő figyelemre támaszkodva követjük a tanár tantermi megnyilvánulásait és azok hatását.

A szabadon lebegő figyelem segítségével érzékelhetők a kognitív elemek szintjén, a szerepmodell szintjén és a személyiséghez erősen kötődő szinteken lévő problémák is, mivel a módszer érzékeny a disszonanciára. Említettük, hogy a szerepmodell harmonizálja a személyiség és a kognitív szint elemeit, ezért a disszonancia megjelenése jel a megfigyelő számára, hogy ez a rendezés nem történt meg. A módszer azonban nem zárul le a tanóra megfigyelésével, hanem az észrevételek visszajelzésével, közös megbeszélésével folytatódik. Azt, hogy a tanár tevékenységére vonatkozó megfigyelésünk valóban a szerepmodellel kapcsolatos-e vagy sem, a beszélgetés során dönthetjük el. Ennek illusztrálására alább közlünk egy példát.

- Ha a tanár azt követően próbál instrukciókat adni a csoportmunkában dolgozó diákoknak, amikor ők már hozzáfogtak a közös munkához, akkor a tanár által mondottak csak részlegesen jutnak el néhány tanulóhoz. Ennek felvetésekor a megfigyelt tanár reakciói rámutatnak, hogy milyen problémával állunk szemben.
- Ha az derül ki, hogy ő sem így tervezte vagy neki is későn jutott eszébe, hogy a munka megkezdése előtt kellett volna, akkor csak egy kognitív szinten lévő és azzal orvosolható problémáról van szó.
- Ha azonban arra derül fény, hogy szándékosan meg akarja tanítani a diákokat arra, hogy például fél füllel mindig figyeljenek a környezetükre, vagy úgy érzi meg kell tanítania a diákokat arra, hogy a figyelmüket hol ide, hol oda fókuszálják, akkor a szerepről alkotott elképzelés további elemzésére lesz szükség.

Érdeemes továbbá a diákok véleményét összegyűjteni a vizsgálni kívánt tanárral kapcsolatban, mert a tanulói jellemzésből is kibontakoznak a szerepmodellel kapcsolatos elemek. Például a diákok úgy jellemzik tanárukat, hogy „állandóan érzékelteti velünk, hogy ő a tanár, mi meg csak diákok vagyunk”, „túl nagyra tartja magát”, „túl nagy jelentőséget tulajdonít magának és a tárgyának”, „ha a buszon találkozunk, jól el lehet vele beszélgetni, de a suliban borzalmas”, akkor valószínűsíthető a szerepmodell diszharmoniója, torzulása.

Alapvető kérdés a szerepmodell vizsgálatokor, hogy mikor tekintünk jónak egy tanári szerepmodellt. Tekintettel arra, hogy a szerepmodell mindenkinél egyedi, ezért amennyiben a pedagógus a tanári munka minőségének indikátorai alapján jó tanárnak minősül és viselkedése etikus, akkor szerepmodelljét működőképesnek, elfogadhatónak tekintjük. Az indikátorok alapján jónak minősített tanárok óráin szenzitív tanításelemzést végezve valamennyiük szerepmodelljét hitelesnek találtuk, s mint ilyet jónak tekintettük. Kutatásainkban számos egymástól gyökeresen eltérő, egyes elemeikben akár egymással ellentétes szerepmodellt is eredményesnek találtunk. Alább olvasható néhány példa azokból az interjúkból, melyekben a kutatásaink szerint legjobb tanárokat arról kérdeztük, mit jelent számukra a tanári szerep, hogyan definiálják azt a maguk számára.

„A legfontosabb nekem tanárként, hogy a szakmát elsajátíttassam. Nem fegyelmezek, mert nem akarom elrontani a hozzám és a szakmához való viszonyukat. Eleinte kicsit nyűzsögnek, de aztán rájönnek arra, amit én már tudok, hogy ez a szakma annyira érdekes, hogy érdemes odafigyelni, amikor beszélhetünk róla. A diákoknak mindig rendelkezésére állok, de kizárólag szakmai kérdésekben. Ha elomlott a biciklijük, motorjuk, kocsijuk megbeszéljük, együtt utánanézzünk és megcsinálni is segítsek, ha behozzák a tanműhelybe. Magánéleti tanácsot viszont sosem adok. Ki vagyok én, hogy segítsek eldönteni járjon-e tovább a barátnőjével, vagy elköltözzön-e otthonról.” (Interjú forrásmegjelölés: életkor, nem, pályán töltött évek száma)

„Imádok a diákok társaságában lenni, akkor vagyok igazán elememben, poénkodunk, viccelődünk és közben észre sem veszük, hogy haladunk. Ha mérges vagyok rájuk, azt sem rejtem véka alá, de ez

így fair. Ha van miért, velük örülök, ha van miért, akkor haragszom. Akarom, hogy tudják, mit gondolok. Szeretem azt is, hogy megkeresnek bármilyen problémájukkal és beszélgetünk, tudok segíteni, tanácsot adni.” (Interjú forrásmegjelölés: életkor, nem, pályán töltött évek száma)

„A tanítás számomra szolgálat, életfeladat. Ameddig vissza tudok emlékezni a családban mindenki pedagógus volt. Állandóan erről beszélünk, szinte minden gondolatom a körül forog kinek, miben, hogyan tudok útravalót, támogatást nyújtani. Szándékosan mentem olyan iskolába tanítani, ahol hátrányos helyzetű és SNI-s diákokkal foglalkoznak, mert nekik többet adhatok, mint azoknak a középosztálybeli gyerekeknek, akik kiegyensúlyozott családból, motiváltan érkeznek. Hogy miért tartanak jó tanárnak? Szerintem érzik, hogy mennyire figyelek rájuk.” (Interjú forrásmegjelölés: életkor, nem, pályán töltött évek száma)

„A tanárság nem érzelmi ügy. Megszűnt a munkahelyem, valamit pedig csinálnom kellett. Eljöttem tanárnak. Azzal bíztak meg, hogy adott tananyagot megtanítsam nekik és én ezt teljesíteni is akarom. Nem zavar, ha nincs felszerelésük, házjuk, hiszen elsősorban nekem ott az órán kell elérnem, hogy megértsék, megtanulják. Olyan ez, mint a cégnél az új munkatársak betanítása. Nincs szükség nagy pedagógiai hókusz-pókuszra, ha az ember elég ipari példát és érdekességet tud mondani, nyert ügye van. Akadnak néha rosszabb órák is, de nem foglalkozom velük, utólag úgyse tudok változtatni rajta, majd a következő jó lesz.” (Interjú forrásmegjelölés: életkor, nem, pályán töltött évek száma)

„Én mindenkinek meg tudom tanítani a németet. A legizgalmasabb rájönni, kinek hogyan tudom megtanítani.” (Interjú forrásmegjelölés: életkor, nem, pályán töltött évek száma)

1. esettanulmány részlet

Az esettanulmány középpontjában álló tanár nagy mérnöki tapasztalattal rendelkezett, a tanításban azonban pályakezdő volt. Azért kért mentori segítséget, mert úgy érezte, hogy nem találja diákjaival a megfelelő hangot, nem tud úgy tanítani, hogy az megelégedésére szolgáljon, pedig szeret a diákokkal, a tanítással foglalkozni. A tanárral folytatott előzetes beszélgetésből a diákok iránti pozitív attitűdök és a tanári pálya iránti elköteleződés körvonalazódott. Elsőként diákjai véleményét mértük fel vele kapcsolatban (1. táblázat). Ez alapján diákjai a közepesen kedvelték. A tanulók tantárgyi teljesítménye a teljes tanulmányi átlaguknál több mint négy tizeddel alacsonyabb volt, átlagosan 2,95. A tanulók tantárgyhoz való attitűdje közömbös. Saját megítélésük alapján az órák átlagosan a 40-60%-ban voltak aktívak a tananyag feldolgozásával kapcsolatban. A tanár a tanulók által felsorolt érényei az alábbiak voltak:

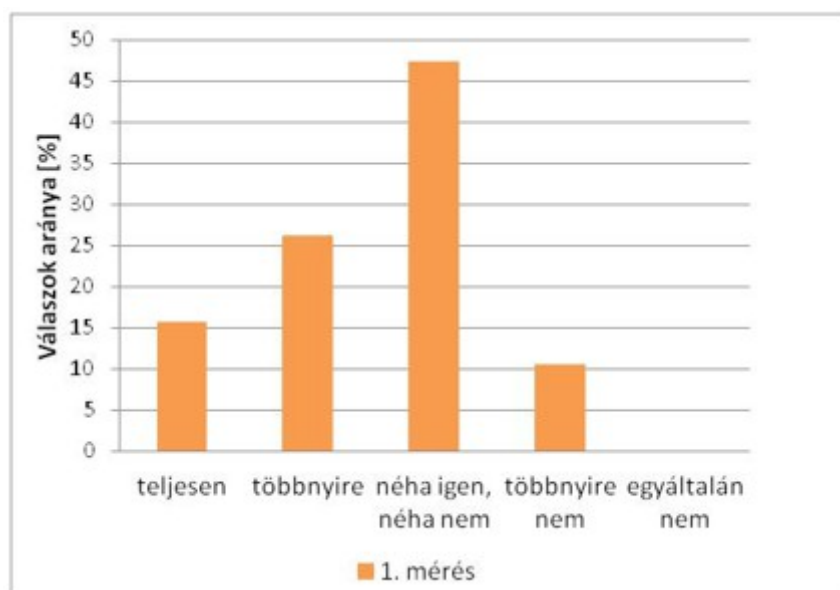
- segítőkész, akár saját szabadidejében is kérhetnek tőle segítséget,
- az életből veszi a példáit, és minden szakmai kérdésre van válasza,
- jó a humora,
- nem csak szakmai dolgokról lehet vele beszélni, jól magyaráz és korrekt.

A válaszadó diákok viszont nehezményezték és örömmel vennének változást abban, hogy

- az órák ne nyúljanak át a szünetekbe,
- ha pontosabban körülhatárolná, milyen tananyagot tartalmat és hogyan fog számon kérni a dolgozatokban.

A tanár tanulók általi jellemzéséből ezúttal nem derült ki elutasítottságának oka, hiszen a diákokkal kapcsolatos érzelmei rendezettek, pozitívnak tűntek, a tanulók által felvetett problémák pedig akár a kezdő pedagógusságnak is betudhatók lennének. Ezért második lépésként meglátogattuk és szenzitív tanításelemzést végeztünk a tanár több óráján. A korábbi beszélgetésben érzékelt pozitív szemlélet az órák során kevésbé volt érzékelhető a külső szemlélő számára. Reakciói sok esetben a természetesnek tűnő reakciókkal ellentétesek voltak. Például a diákok vicces megjegyzését dorgálás követte, a sikerrel megoldott feladatot dicséret helyett egy „akkor lépünk tovább” megjegyzéssel illetve, és a tananyag magyarázatát áhítattal – láthatóan flow-t átélve – figyelő diákok letolást kaptak, amiért nem jegyzeteltek kellő szorgalommal. Az ellentmondásra irányuló kérdések megválaszolásakor derült ki, hogy tanárait megfigyelve úgy gondolja, egy tanárnak bizonyos helyzetekben örülnie vagy haragudnia kell, még akkor is, ha ezek nem feltétlenül esnek egybe a saját pillanatnyi érzelmeivel. Tehát a csínytevés esetén a diákok szidást, dorgálást érdemelnek, még ha legszívesebben megértően viszonyulna vagy mosolyogna is rajta a tanár. Ezért nem veszi figyelembe az órai konfliktusok, helyzetek kezelésekor saját intuícióit.

Tehát a szerepmódban néhány más tanártól látott elem mérlegelés nélkül épült be, és disszonanciát okozott a személyiségből fakadó természetes és tanári szerepben felvállalt reakciók között. Mindez a diákok szemében hiteltelenné és kiszámíthatatlanná, végső soron elutasítóvá tették a tanárt. Ebben az esetben egy tanításhoz és diákjaihoz pozitív érzelmekkel kötődő pedagógus nem tudott hiteles, érzelmileg elfogadó és elfogadható lenni az osztályteremben. Ezt mutatja az is, hogy diákjai mérsékelten tartották elfogadhatónak a tanórai helyzetek kezelésére vonatkozó reakcióit (4. ábra).



4. ábra: A tanári reakciók elfogadottsága a diákok körében 1. (Tanulói válaszok a „Mennyire értesz egyet azzal, ahogy tanárod a tanórai helyzeteket kezeli?” kérdésre.) (Forrás: saját)

A megtekintett foglalkozásokat követő elemzésekkor a helyzetek értelmezésében reális és árnyalt észrevételeket tett. Össze tudta kapcsolni saját viselkedésének elemeit, mint kiváltó okokat, a növendékei reakcióival. Többször jelezte is, hogy érti és jogosnak tartotta például a tanulói zúgolódást. Arra azonban nem volt rálátása,

hogya saját viselkedése hiteltelen. A mentorálás feladata a szerepmódel hiteles viselkedést akadályozó elemek feltárása és megváltoztatása. A beavatkozás szerepmódelre vonatkozó módszerei a következők voltak:

- olyan kutatási eredmények közös elemzése, melyek a spontán tanári viselkedés eredményességéről és a tanárainktól automatikusan, tudattalanul átvett minták újragondolásáról szólnak,
- olyan esetek összegyűjtése, melyekben a saját tanári érzelmeik felvállalása, véleményük kifejtése megdöbentő, hatásos volt és emlékezetes maradt,
- annak átgondolása, hogy egy-egy konkrét helyzettel kapcsolatban a valós érzelmeik kifejezése milyen következményekhez vezethet, milyen érzést hagyva benne és a diákokban,
- szerepjátékokban való részvétel, amelyben a diák szemszögéből tapasztalhatja meg hiteltelen tanár viselkedését,
- heti két alkalommal felvállalni a tanteremben a saját reakcióit, hosszas mérlegelés és megfontolás nélkül.

A tanár esetleges változásának, a mentorálás eredményességének megítélése érdekében hat hónap elteltével újabb óra megfigyelésekre és tanulói véleményezésre került sor. Az eredmények tanúsága szerint a tanár markánsan kedveltebb és eredményesebb lett (1. táblázat).

	1. mérés	2. mérés
Válaszadó diákok száma [fő]	19*	19
Kedveltség	2,66**	3,18
Tanulók osztályzata a tárgyból	2,95**	3,17
Diákok órai aktivitása	3**	3
Tanulók hozzáállása a tárgyához	3**	3,44
Változás a tanár diák kapcsolatban		98 % szerint javult 0 % szerint romlott
Változás az alkalmazott módszereiben		50 % szerint javult 0 % szerint romlott
Változás a felkészültségében		50 % szerint javult 0 % szerint romlott

1. táblázat: A tanári munka minőségének mutatói diákvélemények alapján (Forrás: saját)

A foglalkozások megfigyelésekor óravezetési következtelenségek még felfedezhetőek voltak, de az órák légköre a korábbinál kiegyensúlyozottabb volt. Elmesélt néhány esetet, amikor a saját reakciói, spontán viselkedése – aminek vállalása volt a fő mentorálási feladat – meglepően eredményesnek bizonyult és arról is beszámolt, hogy ez a sikerélmény arra ösztönözte, hogy egyre gyakrabban tegyen így. Azért, hogy kiderüljön más osztályokban és később is megmaradnak-e a beállt változás következményei további fél év múlva ismételt adatgyűjtés végeztünk a diákok körében és megfigyeltük néhány óráját. Az eredményeket a 2. táblázat mutatja.

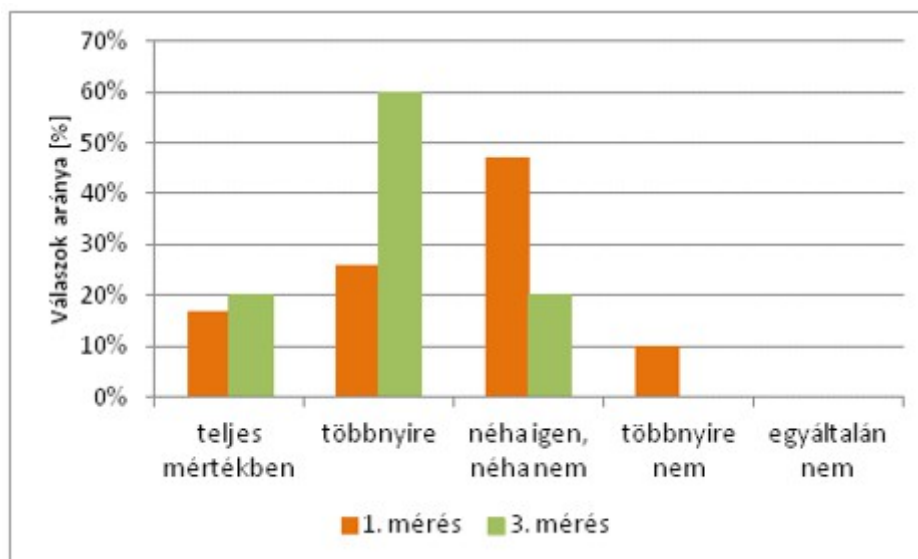
	1. mérés	2. mérés	3. mérés
Válaszadó diákok száma [fő]	19	19	10
Kedveltség	2,66	3,18	3,8
Diákok órai aktivitása	3	3	3,6
Tanulók hozzáállása a tárgyához	3	3,44	3,7

2. táblázat: A tanári munka minőségének mutatói diákvélemények alapján (Forrás: saját)

* A vizsgált tanár szakképzési osztályban tanít több tantárgyat nagy óraszámokban, a táblázatban feltüntetett szám az általa adott időszakban tanított összes diák száma.

** Valamennyi érték egytől ötig terjedő skálán értelmezendő. A vizsgált tanárról annál pozitívabb képet festenek ezek a mutatószámok, minél közelebb vannak az öthöz.

A módosított szerepmódel megszilárdulását mutatja mind a tanár kedveltségének, mind eredményességének mutatóiban megfigyelhető számottevő növekedés. Kiemelendő továbbá, az órai aktivitás, a tantárgyhoz való viszony pozitívabbá válása (2. táblázat). Figyelemre méltó továbbá, hogy a diákok a korábnál sokkal inkább egyetértnek azzal, ahogyan tanáruk a tanórai helyzeteket kezeli (5. ábra).



5. ábra: A tanári reakciók elfogadottsága a diákok körében 2. (Tanulói válaszok a „Mennyire értesz egyet azzal, ahogyan tanárod a tanórai helyzeteket kezeli?” kérdésre.)
(Forrás: saját)

2. esettanulmány részlet

A következőkben bemutatott tanár húszas éveinek közepén járó, mérnöki végzettséggel rendelkező, műszaki-szakmai tantárgyakat tanító, pályakezdő. Konkrét problémákkal kereste fel a mentort. Úgy érezte, hogy

- a saját elvárásainak nem tud megfelelni,
- nem veszik komolyan a diákok, mert nem veszik észre, ha bemegy az órára, késnek, nem hoznak felszerelést, nem akarnak dolgozni,
- egy klikkekre bomló osztállyal nem tud boldogulni.

Az elsőként felvett tanulói vélemények alapján kedveltsége átlagosan – ötfokú skálán értelmezve – 3,8. Diákjainak többsége kedvelt tanárai között tartja számon, a válaszadók 20%-a legkedveltebb tanárának tekinti. Növendékei azért becsülik, mert:

- kedves, aranyos, melegsívű, engedelmes, segítőkész, figyelmes, nyitott,
- érthetően magyaráz, bejelenti a dolgot, könnyen tanulhatóvá teszi az anyagot, szépen dolgozik a táblára és szeretné, ha megértenék a mondanivalóját.

Mindebből arra következtethetünk, hogy a diákokkal kapcsolatos érzelmi-kapcsolati minták és a tanári szerepben megnyilvánuló személyiségjellemzők alapvetően pozitívak, ugyanakkor a szerepmódel kapcsolatos problémára több jelenség is utalt. Egyrészt a diákok úgy vélték, hogy könnyen, hirtelen mérges lesz és dühében kiabál. Másrészt az óralátogatások során tapasztaltuk, hogy bár még csak két éve tanít, mégis „professzorosan” viselkedik: gyors tempóban járkal a tanári asztal mögött és mintha semmi sem volna a tananyagnál fontosabb,

távolba révedt tekintettel magyaráz és dolgozik gyönyörűen a táblára. Aktivitásának jelentős része belül zajlott, magára összpontosított és kevéssé tudott kifelé figyelni. Sokat sétált fel és alá, a megfigyelő szeme belefáradt, de nem jött a sorok közé, pedig a tábláról másolt rajzokat érdemes lett volna ellenőrizni. Kérdései inkább költői-ek vagy eldöntendőek voltak, de a diákok bevonására, a tananyag megértésének ellenőrzésére alkalmatlanok. A tanári szerep érezhetően tőle is idegen volt és a diákoktól is fényévek választották el. Mert tanári szerepében távoli volt és megszólíthatatlan.

Szintén a szerepmóddal rendezetlenségére utalt az óralátogatásokon tapasztalt eset, amikor a tanár érezte a hátul ülők pad alatti mobilozását. Nyilvánvaló volt, hogy észrevette, a tanulók nem a tananyaggal foglalkoznak, de nem szólt semmit. Viszont ahányszor hátrapillantott és újra meg újra észlelte a jelenséget nőtt benne a kimondatlan feszültség. Végül az érintett fiúk padja mellett lévő kis víztócsán megcsúszva elfogyott a türelme és kiabálva, aránytalanul szidta meg őket, amiért nem törölték fel szünetben a kifolyt vizet. A diákok persze nem is értették miért ekkora probléma ez, hiszen nem is érzékelték, hogy a telefonozással már korábban túl messzire mentek.

Az órákat követő elemzések során a tanár azt mondja, hogy a „professzoros” viselkedés hátterében az áll, hogy szerinte egy tanár felkészültségének látványosnak kell lennie, hogy fel se merüljön a diákokban a szakértelen hiányának gondolata, és úgy vélte, hogy ezt a folyamatos beszéddel és táblai munkával érheti el. Arra a kérdésre pedig, hogy mobiltelefonon játszó diákokra miért nem szólt rá, annak ellenére, hogy zavarta őt a viselkedésük, azt felelte, hogy „egy tanárnak végtelen türelme kell legyen, nem?”. Amint ezt kimondta, tudatosult benne, hogy mennyivel nagyobb kitöréssel zárult az eset, mintha elsőre jelezte volna nemtetszését, és elnevette magát. A vele folytatott beszélgetések pontosan rámutatnak a tévesen értelmezett szerep-elemek tantermi viselkedésében megnyilvánuló negatív következményeire. A mentorálási teendők meghatározására az órákat követő megbeszélés, közös elemzés után került sor. Mivel a mentorálási folyamat esetében a tanév vége előtt egy hónappal kezdődött, ezért olyan feladat meghatározására kellett törekednünk, melytől sikeres megvalósítás esetén gyors eredményt remélhettünk.

A tanár kérdéstechnikájának átgondolása és fejlesztése lett a folyamat első lépése. A mentorált feladata az volt, hogy eldöntendő kérdések helyett, komplex, kreatív kérdéseket dolgozzon ki: minden órához írásban, előre tervezzen 5-10 kérdést, amelyek alapján valóban ellenőrizhető a tanulói megértés szintje. Hat hónap múlva, a következő tanévben a mentorált arról számol be, hogy a kérdések hatására a diákok bevonódnak a foglalkozásokba és ez sikerélményt jelent a számára. Úgy érzi, a tanulóknak jobban sikerül felébreszteni a tárgy iránti érdeklődést, ami a saját motivációját, lelkesedését is fokozza, ráadásul a kialakuló párbeszédokban jobban feloldódik. Tanítványai is jelezték felé, hogy ő azon kevés tanárunk egyike, aki megszólaltatja őket és kíváncsi rájuk. Az órák megfigyelése is megerősítette, hogy a kérdésfeltevés okozta változás – a diákok érdeklődése, a tanár fel szabadultsága – következtében a tanár gyakrabban kezdeményez beszélgetést a diákokkal a tananyagról, szorosabb szemkontaktust tart növendékeivel, besétál a padok közé. Egy-egy osztályban kérdéseit a diákok versengve igyekeznek megválaszolni. A korábban tapasztalt monologikusság és az első óralátogatások alkalmával tapasztalt „professzoros” viselkedés megszűnt.

A mentorálási feladatok kijelölésekor még nem volt bizonyos, hogy a tanári tevékenység kognitív elemmel való módosítása a tanár-diák együttműködés sikerélményén keresztül a szerepmóddal átalakulását is megindítja. Előrelépést jeleznek a másodszor gyűjtött diákvélemények is (3. táblázat) a tanár kedveltsége, a tanár-diák kapcsolat, a diákok órai aktivitása terén.

	1. mérés	2. mérés
Válaszadó diákok száma [fő]	20	44
Kedveltség	3,78	4,2
Diákok órai aktivitása	3,42	3,61
Tanulók hozzáállása a tárgyához	3,8	3,9

3. táblázat: A tanári munka minőségének mutatói diákvélemények alapján
(Forrás: saját)

A második adatgyűjtéshez kapcsolódó beszélgetés alapján a tanár magabiztosabbnak, „tanárszerűbbnek” érezte magát, mint korábban. Az esettanulmányokban érdemes megfigyelni, hogy a szerepmódel harmonizálása nem csak a tantermi légkört tette kiegyensúlyozottabbá, hanem a tanulók aktivitásában, tantárgy iránti attitűdjeiben is szignifikáns előrelépést eredményezett. Sőt az általunk a tanári munka minősége indikátorainak tekintett valamennyi tényezőre pozitív hatást gyakorolt (3. táblázat). Az esettanulmányok továbbá arra is rámutatnak, hogy a szerepmódel-változások előidézésében érzelmek és kognitív elemek egyaránt szerepet játszanak.

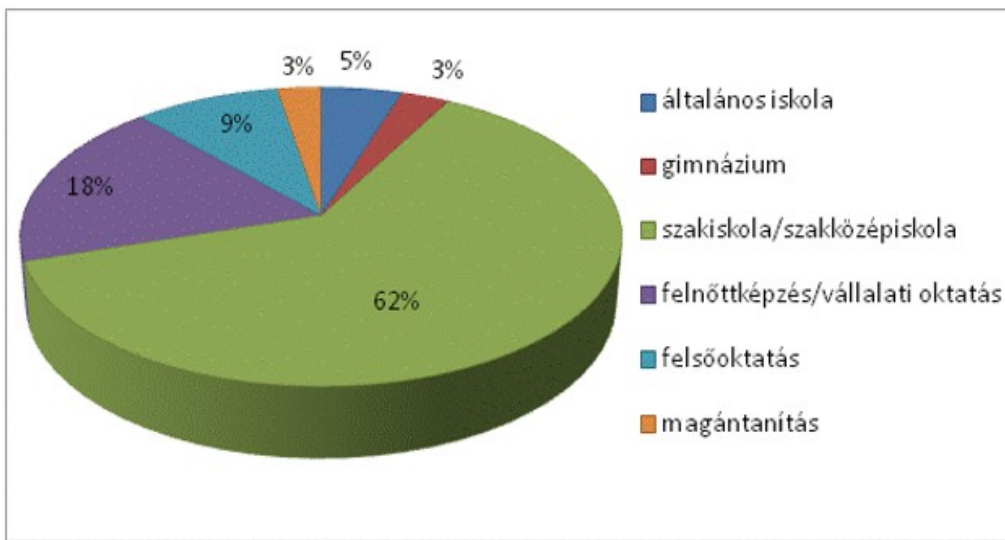
Eredmények beépítése a mérnök-tanár-képzésbe

Mivel a szerepmódel fejlesztésére a tanárjelöltek nagyobb részénél szükség lehet, és a mentorált tanároknál a szerepmódel fejlesztésre eredményesen alkalmazott módszereink kiscsoportos keretek között is megvalósíthatók, ezért az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ mérnök-tanár szakos hallgatóinak képzésébe ágyazottan is alkalmazzuk őket és továbbiakat igyekszünk kifejleszteni.

A szerepmódel-fejlesztő módszerek az első évre koncentrálnak annak érdekében, hogy a szükséges változásokat mielőbb beindítsák és legyen idő még a képzésen belül megerősíteni ezeket. A különböző módszereket a Pszichológia és személyiségfejlesztés, a Neveléstan, a Didaktika és oktatásszervezés és a Pedagógiai gyakorlat tantárgyakba építettük be attól függően, hogy a kiscsoportos gyakorlatok témáihoz is jól illeszkedjenek. Az elmúlt öt tanévben kb. 220 hallgató vett részt az ilyen módszerekkel dolgozó kurzusokon. Természetesen a legjobb és megbízható az volna, ha a diákjaikat kérdeznék tanári munkájuk minőségének változásáról, de kapacitások hiányában erre nem vállalkozhattunk. Legutóbbi kutatásunk során azokat a hallgatókat kérdeztük meg, akik sikeresen elvégezték azokat a kurzusokat, melyek kiemelt célja a tanári szerepmódel fejlesztése, harmonizálása volt.

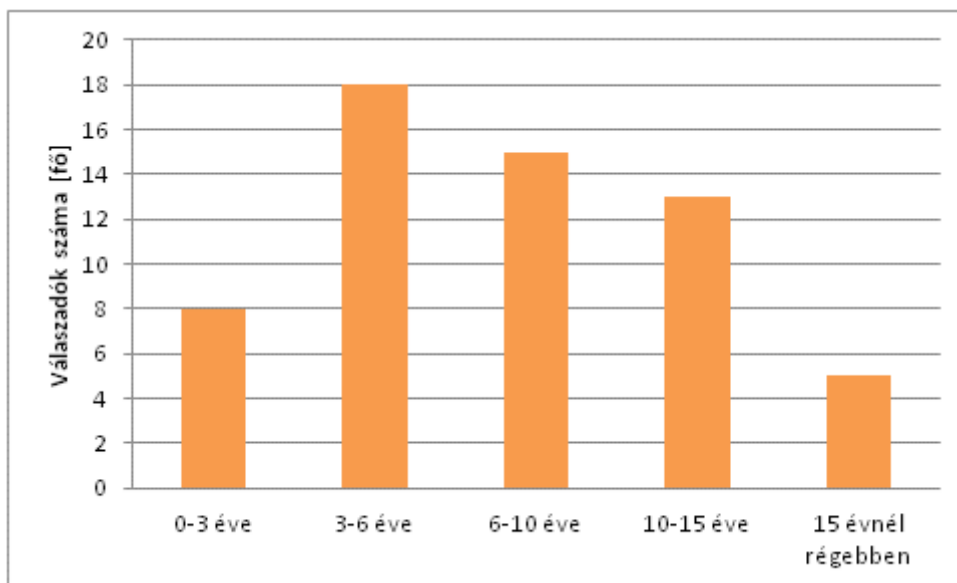
A tanárjelöltek között on-line kérdőíves felmérést végeztünk arról, hogy saját meglátásuk szerint milyen változásokat generáltak bennük az alkalmazott módszerek. A kérdőív a háttérváltozókon kívül három főbb egységre tagolódik a szerepfejlesztő módszereket alkalmazó tantárgyak szerint. Véleményüket kifejezhetik szabadon, szöveges formában, illetve feleletválasztós, rangsorolást igénylő kérdésekre adott válaszokkal. Jelen tanulmány szempontjából azoknak a kérdéseknek van különös jelentőségük, melyek arra kérték a válaszadókat, hogy az adott tantárgyban alkalmazott módszerekkel kapcsolatban döntsék el, hogy azok a számukra a kognitív szinten, a szerepmódel szintjén vagy a személyiséghez erősen kötődő érzelmeik-kapcsolataik szintjén eredményeztek-e változást. A kérdőívet mérnök-tanár szakos hallgatók töltötték ki, összesen 74 fő. (Ez valamivel 33% fölötti válaszadási arányt jelent.) Bár a kérdőív kitöltése anonimitást biztosított, a megkérdezés időzítésével is biztosítani

kívántuk a hallgatókat afelől, hogy a véleményük nem befolyásolja teljesítményük értékelését az érintett tantárgyakból, ezért az adatgyűjtésre a 2014/2015. tanév tavaszi félévének lezárását követően került sor. Kiemelten kezeljük a teljes mintának egy kisebb 59 fős almintáját, ami a válaszadók közül a tanárként dolgozó mérnök-tanár-jelöltekből tevődik össze. Azért tartjuk lényegesnek e csoport külön elemzését, mert a kurzusok közvetlen következményeiről akár a diákjaiktól is kaphatnak visszajelzéseket, tantermi tevékenységükbe illesztve azonnal el tudják dönteni, hogy az új elemek működőképesebbé teszik-e szerepmodelljüket, tevékenységüket. (A következőkben bemutatott eredményeket e kisebb, almintára vonatkozóan közöljük.) Az alábbi, 6. ábra mutatja a válaszadók eloszlását aszerint, hogy milyen iskolatípusban tanítanak.



6. ábra: A válaszadók munkahelye (iskolája) szerinti eloszlása (Forrás: saját)

A 7. ábra a kitöltők tanítással töltött évek szerinti eloszlását szemlélteti.



7. ábra. A válaszadók eloszlása a tanárként eltöltött évek száma alapján (Forrás: saját)

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tanultakból kipróbáltak-e valamit a mérnök-tanárok, hiszen a kipróbálás – főként a visszajelzések által is sikeresnek minősített kipróbálás – elengedhetetlen ahhoz, hogy a szerepmódel-be beépüljenek és megszilárduljanak az új elemek. A válaszadók közel 61%-a több, 35%-a egy-két elemet próbált ki úgy, hogy azt működőképesnek, sikeresnek találta. Hasonlóképpen a fejlődésre világít rá, hogy a válaszadók 26%-ának több aktuális iskolai problémája megoldásában, 49%-nak pedig egy-két aktuális iskolai problémája megoldásában segítséget nyújtottak a tanultak. A hallgatókat és a végzetteket nyílt végű kérdésben kérdeztük arról, mit sajátítottak el a tantárgyakban alkalmazott módszerek hatására. A válaszok elemzése kategóriákba sorolással kezdődött: kiválogattuk azokat, amelyek a szerepmódellel kapcsolatba hozhatók. A tanárként dolgozó válaszadók 51%-a (31 fő) említett a tanári öndefinícióval kapcsolatos elemet. Így például:

- „megértettem mi is a szerepem a diákok között”,
- „biztosabban érzem a feladataim, a határait”,
- „a számonkérésekből visszavettem, inkább segíteni, együttműködni akarok”,
- „megértettem, hogy csak azután fejleszthetek bárkit, miután alaposan megismertem, megértettem”.

Kiemelten fontos, hogy mely konkrét módszerek gyakorolták a legnagyobb fejlesztő hatást a tanárjelöltek saját szerepükre való gondolkodására, tanári önmeghatározására. A válaszadók az egyes módszereknél megjelölhették, hogy a szerepről való gondolkodásukra, a diákokkal való kapcsolatukra vagy tudásukra gyakorolt-e fejlesztő hatást, vagy egyikre sem. Alább soroljuk a hallgatók szerint a tanári szerepmódel fejlődését leginkább szolgáló öt módszert.

1. A tanárként dolgozó válaszadók mindegyike (59 fő – 100%) úgy vélte, hogy a mikrotanítások és gyakorló osztályfőnöki órák tartása és a hozzájuk szervesen kapcsolódó szenzitív tanításelemzés jelentős hatással volt tanári szerepről való gondolkodására.
2. Tanári jövőkép rajzolás és elemzés módszerét 40 fő, a tanárként dolgozó tanárjelöltek 68%-a tartotta hatásosnak a szerepmódel átgondolására.
3. A tanárság morális vetületéhez kapcsolódó (irodalmi és filozófiai) szövegek elemzése 37 fő szerint (62%) ösztönzött a tanári szerepről való gondolkodásra.
4. Filmek tanórai jeleneteinek elemzését 25 fő (42%) tartotta szerepmódelje fejlesztésére alkalmas módszernek.
5. Végül a válaszadók közül 24 fő (40%) gondolta úgy, hogy az önbeteljesítő jóslat szimulálása segítette hozzá tanári szerepének újragondolásához.

A módszerekben közös, hogy kiscsoportos keretek között alkalmaztuk őket, támaszkodtunk a csoporttagok egymásnak adott visszajelzéseire és az ebben rejlő érzelmek hatására.

Módszerek bemutatása

Alább közreadjuk a szerepmódel fejlesztésben leginkább eredményesnek bizonyuló módszereink rövid leírását.

- *A szenzitív tanításelemzést Suplicz Sándor (2011) útmutatásai szerint végezzük: önmagunkat figyeljük, hogy megértsük milyen hatást fejt ki ránk a megfigyelt tanár, a visszajelzésekben vállaljuk egyéni érzéseinket és igyekszünk ezeket megfejtetni, továbbá kritika helyett az igényeinket fogalmazzuk meg, mit szeretnénk másként és miért.*
- *A tanári jövőkép rajzolása során a hallgatók néhány perces imaginációt követően lerajzolták hogyan képzelik el magukat néhány év múlva tanári munkájuk végzése közben. A rajzok alapján egyénileg elemeztük, hogy milyen szerepértelmezést rögzítettek a rajzon. Igyekeztünk feltárni, hogy milyen példaké-*

pek, élmények táplálják ezeket az elképzeléseket, és hogy tudatos átgondolás, elemzés után is követendőnek érzik-e ezeket. A rajzokon megfogalmazott célokhoz cselekvési terveket készítettünk a szükséges ismeretek és készségek megszerzéséhez. A rajz a képzés során többször is felhasználható a hallgató fejlődésének értékelésekor (Bővebben lásd *Fűzi*, 2015).

- *A tanításhoz, tanársághoz is kötődő vallási, filozófiai, irodalmi művek* részleteit olvassák fel a hallgatók és értelmezik azokat abból a szempontból, hogy milyen üzenetük van a tanárok számára (*Suplicz*, 2010).

Olyan *filmek* segítségével, mint a Harry Potter vagy a Holt Költők Társasága, tanórai helyzeteket, tanárok viselkedését és tanítási stílusát elemeztük. Olyan jeleneteket mutattunk a tanárjelölteknek, melyek elsősorban a diákokkal való azonosulást váltják ki a nézőből. A filmelemzés fókuszában a következő kérdések álltak: Hogy éreznék magunkat, ha diákként részt vennénk az adott órán? Milyen viselkedést váltana ki belőlünk a tanár magatartása? Milyen a tanár stílusa? Mit gondolhat a tanár a diákokról, tanári szerepéről? A tanár viselkedésének mely elemei árulják el szerepmo­delljét, diákokkal kapcsolatos attitűdjét, stb.? Osztálytermi események eljátszása (például feleltetés, osztálykirándulás szervezése) során a hallgatók kipróbálhatták különböző diákok vagy éppen a hatalmával jól-rosszul élő tanár szerepét. Az önbeteljesítő jóslat működésének demonstrálására szolgáló *szerepjáték* során osztálykirándulás szervezéséből bontakozik ki a szerepjáték. Három önként jelentkező hallgatót kérünk, akik majd szeretnének a szervezésben aktívan közreműködő „diákok” lenni. Egy kis papíron az alábbi instrukciókat kapják a lelkes diákok szerepébe bújó tanárjelöltek:

- „Az Ön osztálya és osztályfőnöke éppen az osztálykirándulás megszervezését kezdi. Annyit már tudnak, hogy Szilvásváradra mennek három napra.
- Ön – és két osztálytársa – lelkesen jelentkezik, hogy szeretne részt vállalni a feladatokból.
- Bármilyen feladat merül fel, jelentkezzen lelkesen annak elvégzésére!

Az osztállyal és osztályfőnökkel folytatott párbeszéd, illetve a végül kapott feladat alapján próbálja megfejtetni, milyen embernek gondolják Önt a többiek? Ha van tippje, állítsa meg a játékot.” A teremben maradt hallgatók játsszák majd az osztály többi tagjának szerepét, és választanak valakit maguk közül, aki az osztályfőnök szerepét tölti majd be. Ők valamennyien az alábbi instrukciókat kapják kézhez: „Az osztály és az osztályfőnök osztálykirándulást szerveznek. Annyit már tudnak, hogy Szilvásváradra mennek három napra. A szervezési feladatok megoldására három diáktársuk lelkesen jelentkezik (A, B, C).

A – kreatív, ötletgazdag, megbízhatatlan

B – pontos, megbízható, fontoskodó

C – lassú felfogású, szöszmötölős, érzékeny

A diákok jellemzőinek ismeretében mire milyen (személyre szabott) feladatot bíz­nának? Próbáljanak a három diákkal úgy megegyezni nekik való feladatokban, hogy közben ne mondják ki, hogy mely tulajdonságaik miatt kapják éppen azokat (és lelkesedésük lehetőleg ne csorbuljon). Lehetséges témák: szállás, utazás, étkezés, közös kulturális-szakmai programok, valaki felkészül a hely ismertetésére, szülők hozzájáruló nyilatkozatainak elkészítése és gyűjtése, pénz kezelése, szükséges felszerelés. A szituációs gyakorlat első mondatai: *Osztályfőnök: Itt az ideje, hogy megtervezzük és megszervezzük az év végi kirándulást. Kinek a segítségére számíthatok? – A lelkes diákok jelentkeznek...*” A teremben maradt hallgatók előre eltervezik, hogy melyik karakterű osztálytársra bízzák majd a különböző feladatokat. A kint várakozó, „lelkes diák” szerepére készülő hallgatók véletlenül húznak egy öntapadós kártyát, melyen A, B vagy C betű szerepel, amit a pólójukra ragasztva jelzik a csoport felé, hogy mely karaktert képviselik, de nincs tudomásuk a betűkhöz kapcsolódó jellemzőkről, azt csak az „osztályfőnök” és az „osztály” tudja. A játék kezdetétől számított kb. 5-10 perc alatt mindig érzékelhetővé vált a lelkes diákok szerepét alakítók számára, hogy a tanár vagy a társak milyen előfeltevésekkel élnek a képességeiket, jelle-

müket illetően. A szerepjátékokban diákokat játszó hallgatók a játék végeztével beszámoltak arról, hogy milyen hatással volt rájuk a tanár vagy éppen a társak viselkedése.

Szakirodalom

1. Allen, D. W. and Ryan, K. A. (1969): *Microteaching*. Addison – Wesley, Reading, Mass. USA.
2. Bagdy Emőke (1996, szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
3. Barber, M. és Mourshed, M. (2007): „Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?” In: *McKinsey jelentés* URL: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> Utolsó letöltés 2015. július 18.
4. Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő hallgatók nézeteinek feltárása*. PTE, Pécs. URL: <http://nevtud.btk.pte.hu/index.php?mid=42&parent=21> Utolsó letöltés 2015. július 18.
5. Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
6. Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. 21–27.
7. Fúzi Beatrix (2007): A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője egy vizsgálat tükrében. *Pedagógusképzés*, 3. 9–30.
8. Fúzi Beatrix (2011): *Tanárok mentorálásának gyakorlata*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár.
9. Fúzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest.
10. Fúzi Beatrix (2015): *Pedagógusok tudása és gondolkodása*. Elérhető az elektronikus tankönyvtárban.
11. Gage, N. L. (1972): *Teacher Effectiveness and Teacher Education*. The Search for Scientific Basis. Pacific Books, Palo Alto, USA.
12. Gombos Katalin, Bányai Éva és Varga Katalin (2009): A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. *Pedagógusképzés*, 2–3. 103–127.
13. Hegyi Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. OKKER Kiadó, Budapest.
14. Kimmel Magdolna (2002): A reflektív gyakorlat gyökerei. *Pedagógusképzés*, 3. 120–123.
15. Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3–4. 35–49.
16. Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 121–155.
17. Rogers, C. (1959): Student-Centered Teaching as Experienced by a Participant. *Educational Leadership*, Vol. 16. No. 2. 296–328.
18. Rogers, C. (1995): This is me. In: Rogers, C.: *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin Company, Boston, New York. 3–30.
19. Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 201–227.
20. Sándor Suplicz (2009): What Makes a Teacher Bad? – Trait and Learnt Factors of Teachers'. *Acta Polytechnica Hungarica*, Competencies, 3. 125–138.
21. Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*, 1–2. 206–213.
22. Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London. Temple Smith.
23. Shavelson, R. J. (1976): Teacher's Decision Making. In: Gage, N. L. (ed.): *The Psychology of Teaching Methods The Seventy Fifth Yearbook of NSSE*. Chicago. University of Chicago Press. 372–414.
24. Suplicz Sándor és Fúzi Beatrix (2013): *Tanárok mentorálásának elmélete és gyakorlata*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár.

25. Suplicz Sándor (2011): *A szerepszemélyiség fejlesztése – szenzitív (mikro)tanítás-elemzés*. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia, Budapest.
26. Suplicz Sándor (2013): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. Doktori (PhD) értekezés, Debrecen.
27. Suplicz Sándor (2015): *Mentorkiválasztás*. Elérhető az elektronikus tankönyvtárban.
28. Suplicz Sándor (szerk.) (2010): *A tanári szemlélet kulturális alapjai*. Szöveggyűjtemény a Pszichológia és személyiségfejlesztés c. tantárgyhoz. Óbudai Egyetem, Budapest.
29. Szivák Judit (2003): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
30. Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
31. Ungárné Komoly Judit (1988): Tanítói pályaalakmassági vizsgálatok. In: Magyarfalvi Lajos (szerk.): *Helyzetfeltáró előtanulmányok és javaslatok*, BTF, Budapest. 99–121.
32. Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör és ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest.