

TANÁR-DIÁK INTERAKCIÓK AZ OSZTÁLYTEREMBEN

KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA

Az interakció napjainkra interdiszciplináris fogalommá vált: szociálpszichológiai, kommunikációelméleti és pedagógiai oldalról egyaránt értelmezhető. A tanórákon megvalósuló interakciós láncolat keretében „a tanár meghatározott céllal jelenik meg, kölcsönhatásba lép az akár egymással is érintkezésbe kerülő tanítványaival, aktuális tartalmi és módszertani feladatokat ellátva eközben. Végül ezek a lejátszódó akciók-reakciók határozzák meg a folyamat sikerességét.”¹ Ebből következően a pedagógusok személyiségének, interakciós képességeinek, tevékenységrendszerének vizsgálata már a '60-as évektől kiemelt kutatási témává vált. Flanders elsődlegesen a verbális elemekre fókuszált, Cheffers pedig, megfigyelései során, a non-verbális sajátosságokra helyezte a hangsúlyt. Mivel a tanár személyisége, viselkedése tanítványai számára is mintául szolgál; fontos tényező, hogy milyen együttműködés alakul ki közöttük, a pedagógus hogyan képes támogatni a megfelelő kapcsolat kialakulását, hogyan reflektál az órai történésekre.²

Az interakciók feltárhatók kvantitatív módszerrel, megfigyeléssel és kvalitatív módon, pl. a videón rögzített óra támogatott felidézésével és elemzésével.³ Jelen tanulmányban egy harmadik metodikát alkalmazva, reflexiós kérdőív segítségével, a tanárjelöltek tanórával kapcsolatos megállapításai tükrében vizsgáltam az adott kérdéskör egyes aspektusait. Ez a szemléletmód a pedagóguskutatások újabb irányvonalát képviseli, hiszen a reflektív gondolkodás, az önreflexió a leendő pedagógusok képességfejlesztése szempontjából is egyre hangsúlyosabbá válik.⁴

Az induktív, leíró stratégiát alkalmazó kutatásom elsődleges célja a levelezős tanár szakosok saját tantermi óráin megvalósult, a tanár-diák interakciók meghatározott területeihez fűződő tapasztalatainak, valamint a megfogalmazások tartalmának és szakszerűségének feltárása. A személyes élmények felidézése és elemzése elsősorban azért fontos, mert hozzájárulhat a tanórák átgondoltabb megtervezéséhez és kivitelezéséhez. A tanárjelöltek feladata ugyanis az volt, hogy egy általuk megtartott, szakjukhoz kötődő tanóra alapján fogalmazzák meg gondolataikat.

A mintát azok a levelezős, többségében szakmatanár szakos hallgatók (36 fő) alkották, akik a 2021-es tavaszi szemeszterben a *Követő szeminárium* résztvevői voltak, és tantermi órát elemeztek. A tanárjelöltek válaszai egyöntetűen egy általuk

¹ VINCZE 2013, 61.

² GAÁL – JÁSZI é. n. 2.

³ GAÁL – JÁSZI é. n. 3–5.

⁴ FALUS 2001, 21–28.

„sikeresnek” ítélt tanórához kötődtek, amelyek közül 23 középiskolában megtartott óra volt.

A kutatás során, feltáró módszerként a „Reflektálás a tanítási órára”⁵ kérdéssor adaptált változatát alkalmaztam; feldolgozó metodikaként pedig strukturált tartalomelemzést végeztem.

Jelen tanulmányban a tanár-diák kölcsönhatások alábbi területeit vizsgáltam: a nehézségek előrelátása; tanulásszervezés; a tanár alkalmazkodási képessége; a diákok bevonása az órán. (1. sz. melléklet) Az említetteken kívül a tanár-diák interakciók lényeges eleme a közöttük megvalósuló diskurzus is, amelynek sajátosságait egy másik írásomban fejtettem ki⁶, ezért a kommunikáció témakörével csupán érintőlegesen foglalkozom.

Bár a legkörültekintőbb tervezés sem biztosítja feltétlenül a tanítás sikerét, mégis elengedhetetlen a tanóra teljes menetének részletekbe menő átgondolása, amely a felmerülő nehézségek esetén jelentősen megkönnyítheti a tanárjelöltek pillanatnyi döntését. Ezért igen lényeges annak feltárása, hogy a hallgatók törekedtek-e a lehetséges problémák és azok megoldásának átgondolására (5.)⁷. A kezdő tanárokat ugyanis a mozaikos tervezés jellemzi, az órai sikertelenségek okát pedig általában a diákokban látják.⁸

E tekintetben 32 tanárjelölt nyilatkozott arról, hogy előzetesen átgondolta a várható nehézségeket, s a fentiekkel összhangban, elsősorban a tanulókkal kapcsolatos problémákat nevezett meg: a diákok hiányos előismereteit, alacsony tudásszintjét, nem megfelelő képességeit, alulmotiváltságát. A válaszadók mintegy harmada (10 fő) számára a legnagyobb gondot a fegyelmezés jelentette. Sőt volt, aki tipikus Z generációs jellemzőkre is kitért: „Nem szívesen végzik azokat a feladatokat, amiben írásra, olvasásra van szükség.” (3. kérdőív) Többen saját magukat is megnevezték a probléma lehetséges forrásaként, főként az időkezelést az IKT-eszközök használata miatt. Megoldási javaslatuk főként az aktuális szituációhoz való igazodásra utaltak: a tervezett módszerek (pl.: empátiagyakorlat, interaktív előadás), munkaformák (egyéni, páros, csoportmunka), valamint a motiváló értékelési eszközök (kisötös, dicséret) alkalmazását illetően.

Az órai interakciók sikeressége jelentős mértékben függ a tanulásszervezés (8.) sajátosságaitól is, amelyek vonatkozásában a tanár szakos hallgatók véleménye igencsak megoszlott. Kritikájukat leginkább ez a kérdés váltotta ki. Teljesen problémamentes osztályvezetésről egyetlen adatközlő esetében sem beszélhetünk. A válaszokból ugyanakkor csak kevés esetben tükröződött a konfliktusok megelőzésének, a prevenció jelentőségének – mint leginkább célravezető megoldási módnak – a felismerése. A legnagyobb gondot az óra menetét folyamatosan megtörő beszélgetések, a diákok figyelmének hiánya jelentette. Ezeket a magatartási problémákat a jól ismert módokon igyekeztek kezelni: felemelték a hangjukat, elhall-

⁵ HAJDÚ 2002. In: SZIVÁK 2014, 102–103.

⁶ KOVÁCSNÉ DURÓ 2022.

⁷ A zárójelben feltüntetett sorszámok a kérdés kérdőívben elfoglalt helyét jelzik.

⁸ SZIVÁK 1999, 7–11.

gattak, a fegyelmezetlen gyerekeket szólították fel válaszadásra, a tanuló zavaró viselkedését negligálták, nonverbális kommunikációs eszközökkel éltek, a diákokkal a szabályokat megbeszélték. A válaszok mindenekelőtt a hallgatók problémaérzékenységéről tanúskodtak, hiszen a leendő pedagógusok ingerküszöbétől is függ, mit tekintenek zavaró tényezőnek, és milyen megoldásokat tartanak célravezetőnek. A kevés gyakorlati tapasztalat következtében a tanárjelöltekre egyébként is jellemző, hogy csak egy szempontból elemzik a problémát; döntési helyzetekben kevés a cselekvési repertoárjuk, amelyből választani tudnak.⁹

A tanórán alkalmazott, a tanár-diák és a tanulók közötti interakciókra számos lehetőséget kínáló munkaformák közül a tanárjelöltek döntő többsége (33 fő) a frontális munkát részesítette előnyben, 19-en szerveztek csoportmunkát, 14-en egyéni feladatot adtak, és csak 8 fő élt a páros munka lehetőségével. Az adatok jól mutatják, hogy a „komfortzónán belül maradás” jellemezte az adatközlőket, amely szorosan összefügg a közismert ténnyel, hogy a hallgatók diákként és a gyakorlatok keretében is a frontális oktatással kapcsolatban szerzik a legtöbb, mintául szolgáló tapasztalatot, ezért „a szerint tanítanak, ahogy őket tanították, nem a szerint, amit nekik tanítottak”.¹⁰ Ugyanakkor az óra változatosabbá tétele érdekében 27-en kombinálták a különféle munkaformákat; jellemzően a frontálishoz társítva másik típust. Eredményesség tekintetében meghatározó volt az a nézet, amely szerint a tanártól kiinduló kommunikáció az információ-elsajátíttatás leghatékonyabb módja. Emellett azért megjelentek a tanulók aktívabb interakcióját támogató megoldások is, mint a diákok különféle tevékenységekbe bevonása, az önálló gondolatok kifejtésére ösztönzésük, ill. a kérdés-felelet módszer alkalmazása: „Az óra többségét az interaktív tanulásszervezés tette ki, ahol a diákok csoportokban [...] és páros munkában [...] dolgoztak [...] a tanulók [...] végig aktívak, motiváltak voltak, játszva tanultak, igényes produktumot állítottak elő.” (33. kérdőív) A csoportmunka előnyeit tekintve a – munka világában is alapvető követelményként megjelenő – szociális kompetenciákat nevezték meg: mint a tanulók közötti aktív kommunikációt, a közös feladatmegoldást, az összehangolt munkavégzést, az együttműködési képesség fejlődését. Bár eltérő mértékben, de majdnem minden hallgató (33 fő) elégedett volt az általa választott munkaformával. A reflexiók tartalmi színvonalát ugyanakkor jelentősen meghatározta, hogy nem minden hallgató számára volt ismert a munkaforma fogalma, ezért előfordult, hogy egyesek a módszerekkel, mások pedig a didaktikai feladatokkal azonosították.

A tanár-diák interakciók eredményessége a tanárjelöltek alkalmazkodási képességétől is függ (13.). Az ezzel kapcsolatos hallgatói megnyilatkozások némi el-
lentmondást tükröztek, hiszen az 5. kérdéssel részben átfedést mutató szempontok alapján a várható nehézségekről jóval kevesebben (21 fő) írtak. A nem konzekvens válaszadás vélhetően azzal is összefüggött, hogy míg a korábbi kérdés a tervezéshez fűződött, ez utóbbi az órai tevékenységekhez kapcsolódott. A szubjektív ténye-

⁹ BERLINER 2005, 86.

¹⁰ FALUS 2001, 24.

zók közül – a többség számára – a tanulók fegyelmezetlensége, érdeklődésének hiánya, elkalandozó figyelme, órai passzivitása jelentett főként gondot; az objektív tényezőket illetően a megfelelő időgazdálkodás és a száraz tananyag adott aggodalomra okot. A tanórai nehézségekre számító hallgatók javaslatai alapvetően az osztály/csoport igényeihez igazodó, módszertani változtatásokra irányultak. Így a vizuális információközlést előtérbe helyező, szemléltető eszközök (pl.: ppt, kisfilm) alkalmazása, az interaktivitásra jobban építő, gyakorlati feladatokkal, kérdésekkel és saját példákkal színesített megbeszélés, ill. a csoportmunka beiktatása szerepelt. Jóval kisebb számban fordultak elő az óra menetének percre pontos megtervezését, ill. a rendelkezésre álló idő folyamatos kontrollálását tartalmazó megoldások. Érdeemes még megemlíteni, hogy a kommunikáció szerepét csak két hallgató emelte ki, pedig az interakciók egyik legfontosabb tényezője és a tanárjelölteknek viszonylag kevés lehetősége adódik a professzionális tanórai diskurzusok elsajátítására: „Izgatott voltam, mert tudtam, hogy 17–18 éves nagykamaszokkal nem biztos, hogy egyszerű lesz a kommunikáció. Bár mindvégig gondoltam, hogy az 'irányító' én vagyok! [...] Kedvesen és szeretetteljesen fordultam a tanulók felé, én is ezt kaptam viszonzásul.” (32. kérdőív) A 15 nemleges választ adók indoklása általában 3 szempontot foglalt magában: a „tananyagot én állítottam össze, tehát tudtam, hogy mi után mi fog következni” (1. kérdőív), „ismertem a diákokat és tudtam differenciálni” (35. kérdőív), „bízom abban, hogy érdekelni fogja a csoportot az óra témája” (6. kérdőív).

A többség vélekedése szerint (26 fő) a tanórák közben nem történt váratlan, zavaró esemény. Ennek okát főként abban látták, hogy alaposan felkészültek, és rugalmasan tudtak alkalmazkodni az adott szituációkhoz. 10 fő vélekedett úgy, hogy az órán szembesült olyan problémával, amire előzetesen gondolhatott volna. Ezek a nehézségek jellegzetesen a tanulók órai viselkedésével, az időhiánnyal és az IKT-eszközök kezelésével függtek össze: „az óra folyamán többször [...] hangot adtak a tanulók annak, hogy nem akarnak vázlatot írni [...] Jellemző a tanulókra, hogy nem várnak, mindent azonnal akarnak közölni, hangosan, gyakran nem odaillő dolgokat mondanak...” (3. kérdőív) „Az óra utolsó ellenőrző részére már nem maradt időnk, amelyben [...] megbeszéltük volna [...] a Kahoot! feladat helyes válaszait.” (7. kérdőív) Meglátásom szerint a tanárjelöltek talán túlságosan is pozitívan ítélték meg óravezetésüket, a diákokkal való kapcsolatukat, együttműködésüket; s nem törekedtek az órai helyzetek komplexebb elemzésére. Joggal feltételezhető ugyanis, hogy a hallgatók által megnevezettnél több megakadás fordulhatott elő a tanórákon, de ezeknek vagy nem tulajdonítottak jelentőséget, vagy nem kívántak nyilatkozni róluk. Talán éppen azért, mert nem szerettek volna alkalmatlannak, hiányos pedagógiai-pszichológiai felkészültségűnek látszani, holott a „szakma elsajátításának” intenzív szakasza valójában a gyakorlatokkal kezdődik, amelyet – a pályára kerülve – az élethosszig tartó tanulásnak kell követnie.

A diákok tanórai tevékenységekbe való bevonását (14.) az adatközlők – 5 hallgató kivételével – szintén pozitívan ítélték meg; s a folyamatos munkáltatást a jellegzetes órai tevékenységek megnevezésével igazolták. Döntően a kérdés-felelet

módszer alkalmazásáról írtak, amely azonban nem minden esetben váltotta ki valamennyi tanuló aktivitását; szemben a jegyzeteléssel, a vázlatírással és egyéb gyakorlati és játékos feladatokban való részvétellel. Az ellenpéldákat megemlítők válasza a kérdés félreértéséről tanúskodott, mert indoklásaikban azt részletezték, hogy nem minden gyerek kapott külön feladatot. Ugyanakkor a tanárjelöltek csak elvétve idéztek fel olyan helyzeteket, amelyekben a diákok egymásnak tettek fel kérdéseket. Ebből következően leszűkítetten, a tanár által generált szituációkban való közreműködést értették a tanulók tevékenysége alatt. Néhányan (4 fő) a gyerekek aktív figyelését is idesorolták. E tekintetben azonban megkérdőjelezhető, hogy valódi, összpontosított figyelemről beszélhetünk-e minden diák esetében, vagy inkább „álaktivitás szindrómáról” van szó: az érdeklődést mutató tekintetek mögött megbújó szimuláns viselkedésről.¹¹

A tanulók érdeklődését illetően 16–20 volt az igent, ill. nemet megjelölők száma. Az előbbi csoportba tartozók szerint minden gyerek érdeklődött az órán, hiszen nem tapasztalták az unalom, a nyugtalanság jeleit – bár elismerték, hogy a gyerekek figyelmének intenzitása változó volt. A szűkszavú válaszokból azonban nem derült ki, hogy min alapult ez a megállapítás, pedig a nézetek bővebb kifejtése számos információval szolgálhatott volna annak elemzéséhez, hogy konkrétan milyen tanulói megnyilvánulásokat tartottak az érdeklődés kifejeződésének. A tanulók figyelme, helyes válasza, jegyzetelése ugyanis nem feltétlenül függ össze a téma iránti érdeklődéssel. A pedagógus utasításainak végrehajtása lehetett a konform viselkedés mutatója is, de a tanár személyiségének kedveltsége is szerepet játszhatott benne. A tananyag iránti pozitív attitűdöt – leginkább – az az adatközlő érzékelte, akinek a tanítványai megjegyezték, mennyire gyorsan telt el az idő; vagyis a diákok kellemes élményét az időérzékelés szubjektivitásával hozta kapcsolatba. Feltevésünk szerint közelebb áll a valósághoz azok véleménye, akik szerint nem minden tanuló mutatott azonos érdeklődést az órán (beszélgettek, rajzoltak, telefont nyomkodtak). Ilyenkor a téma színesítésének bevált módja a saját, személyes tapasztalatok felidézése, az anekdotázás, a humor, a célzott kérdezés és a szemléltetés volt. Az érdeklődés hiányával kapcsolatos hallgatói indoklásokban különféle szempontok merültek fel. Köztük a diákok aktuális fizikai és érzelmi állapota, a Z és az alfa generációt jellemző, hosszabb távú, koncentrált figyelem hiánya, a tanulók társadalmi, családi és szociális helyzete (pl. az iskola melletti munkavállalás). Sőt, érdekes tényezőként az ülésrend is felmerült; az egyik tanárjelölt szerint ugyanis főleg az ablak mellett ülők bizonyultak érdektelennek, a külső ingerek az ő figyelmüket jobban elvonták az óra anyagától. Összességében megállapítható, hogy a válaszokban sokféle attribúció jelent meg. Az eltérő megközelítés (igen-nem válasz) mögött gyakorta hasonló indoklás állt, ami egyértelműen mutatta ugyanazon jelenség eltérő nézőpontból való megítélését.

A minden gyerek hozzászólását firtató kérdésre 34 hallgató felelt igennel. Ezzel az eredménnyel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy a prioritások kijelölése

¹¹ BÁTHORY 2000, 59.

jelentős mértékben meghatározza a tanórai interakciókban részt vevő diákok számát, hozzászólásuk tartalmát, időtartamát: „aki hozzá akart szólni az órához, annak lehetősége volt rá. Türelmesen meghallgattam a diák véleményét, ezzel példát akartam mutatni a diákoknak arra, hogy hogyan kommunikáljanak egymással.” (7. kérdőív) A tanárjelöltek alapvető törekvése volt e tekintetben, hogy ne csak a jelentkezőknek, hanem a visszahúzódóbbaknak is alkalmat biztosítsanak a reflektálásra. Ezt segítették pl. a frontális oktatás során feltett rövid, irányított, nyitott, ill. gondolatébresztő kérdések, a tananyagról a pedagógussal és egymással való kommunikáció, a tanulói kérdések megfogalmazása. A megvalósítás sem volt azonban mindig problémamentes: a diákok válasza nem minden esetben jelentett érdemi hozzászólást. A nem választ megjelölő tanár szakosok indoklásaiból kiderült, hogy nem minden gyerek élt a megszólalás lehetőségével, mert vagy nem tudott a témához hozzászólni, vagy szégyenlősebb volt.

Az osztályban/csoportban a tanári kérdések egyenletes elosztását az adatközlők majd kétharmada (21 fő) próbálta megvalósítani: folyamatosan kérdezett az egész osztálytól, név szerint mindig mást szólított fel. A 13 nemet megjelölő hallgató válaszai az aránytalanságokra voltak visszavezethetők: elsősorban a gyakran jelentkező, aktívabb, érdeklődőbb tanulókkal való leszűkített kommunikációra. A megnevezett problémák, meglátásom szerint, főként a tanóra kötött időkeretéből és a tananyag mennyiségéből adódnak. Mindez pedig feszített tempójú órataratást követel meg.

A tanári figyelem valamennyi tanulóra irányulásával kapcsolatban 19 igen és 17 nem válasz született. Idealisztikusnak tűnik az az állapot, amelyben egy tanár teljes bizonyossággal állítja, hogy minden tanítványára egyformán tud figyelni az órán. Ennek ellenére vannak olyan helyzetek, amelyekben „közelebb kerülhet” a pedagógus ennek kivitelezéséhez. Az igennel válaszoló hallgatók erre hoztak példákat, amikor óraleírásaikban a kis létszám, a minden tanulói kérdés megválaszolása, a térköszabályozás (padok közötti járkálás), ill. a folyamatos szemkontaktus alapján úgy ítélték meg, hogy valamennyi diákra egyformán figyeltek. Csupán egyetlen esetben volt olvasható a jövőre vonatkozó, rövid önreflexiót is tartalmazó válasz: „A ’nyugtalan’ tanulók, a bizonytalanok, hiányosabb tudásúak külön figyelmet igényeltek. A differenciált oktatásban, módszereiben még fejlődniük kell.” (10. kérdőív) A nem opciót megjelölők többsége elsősorban a nagy osztálylétszámot, az időhiányt, a fegyelmezetlen, hangadó diákok figyelemelvonó szerepét említette meg. A fenti megállapítások egyértelműen utalnak a tipikus kezdő tanári reakciók sajátosságaira, a problémakezelésben való rutin hiányára.

A diákok egymásra figyelését támogató feladattípusokat érintően – vélhetően a feladattípusok definíciójának és jellemzőinek hiányos ismeretéből fakadóan – valamennyi tanár szakos hallgató csupán részleges választ adott: a munkaformák és egyes módszerek szerepét részletezte. Ebből adódóan nem nyílt lehetőség releváns következtetések levonására.

A tanár-diák interakciók egyes tényezőire irányuló kutatásom keretében, a levelezős tanár szakos hallgatók véleménye alapján, az alábbi konklúziók vonhatók le. A tanárjelöltek válaszadása alapvetően tanórai tevékenységük leíró bemutatására

korlátozódott; a szakszerű és elmélyült reflexió, önreflexió általában elmaradt. Összességében megállapítható, hogy az órán felmerülő nehézségeket a megkérdezettek többsége igyekezett előre átgondolni, de nem mindig tudott megfelelő megoldást találni. Ez teljesen természetes, hiszen a spontán reagálás még a gyakorlott pedagógusok számára sem egyszerű feladat, a tanárjelöltekre pedig még inkább érvényes, hogy nem képesek az összetett osztálytermi történéseket egyszerre észlelni.¹² A kezdő pedagógusokra jellemző nézetek a vizsgált mintában is megfigyelhetők voltak: az adatközlők általában önmagukat állították a középpontba, a sikertelenségek okait pedig elsősorban a tanulóknak látták. Ezért a diákok reakcióit is ebből a nézőpontból értelmezték. Tanulásszervezés szempontjából a fegyelmezés jelentette számukra a legnagyobb kihívást, amelynek a kezelését szolgáló cselekvési repertoár kialakításához főként a diákkorukból felidézett tanári viselkedések szolgáltak mintaként; bár az ekkor megtapasztalt eljárások reprodukálása nem feltétlenül eredményes a tanórai helyzetek bonyolult kontextusa és a Z és alfa generációhoz tartozó diákok sajátosságai miatt. Az alkalmazott munkaformák tekintetében a frontális oktatás dominanciája továbbra is érvényesült. Ebben, feltételezhetően a már korábban is említett személyes élményekhez kötődően, az információelsajátítás legeredményesebb módjának tartott, tanártól kiinduló kommunikációt preferáló nézetek is szerepet játszottak. Ugyanakkor többen meghaladták ezt a gyakorlatot, amikor a tanulók aktívabb interakcióját támogató munkaformákat is alkalmazták (pl. a csoportmunkát). A tanár szakosok saját alkalmazkodási képességüket, óravezetésüket igen pozitívan ítélték meg. Ennek hátterében valószínűleg az áll, hogy az elemzés tárgyául általuk többé-kevésbé sikeresnek tartott órát választottak.

A reflexiós kérdéssorra adott válaszok tartalmi szempontból jól tükrözték, hogy a tanárjelöltek kevés gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek, sőt olykor a fogalmak ismeretének hiánya, pontatlan használata is megfigyelhető volt (pl. a feladattípusoknál). Ezért számos esetben a problémákat nem elég szakszerűen tárgyalták, egyoldalúan közelítették meg (attribúció, projekció érvényesült). Mindebből adódóan a képzés során célszerű még nagyobb hangsúlyt fektetni a hallgatók elméleti és gyakorlati tudásának szintetizálására épülő, reflektív gondolkodásának fejlesztésére.

Bibliográfia

BÁTHORY 2000

BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanítás-elmélet vázlatja*. Budapest, OKKER Oktatási Kiadó, 2000.

BERLINER 2005

David C. BERLINER: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés* 3/2. 2005, 71–91. Internet: issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2005-2 (letöltés: 2022. márc. 16.)

¹² SZIVÁK 1999, 7.

FALUS 2001

FALUS Iván: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 11/2. 2001, 21–28. Internet: www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19415/19205 (letöltés: 2021. szept. 16.)

GAÁL – JÁSZI é. n.

GAÁL Gabriella – JÁSZI Éva: *Pedagógus mesterség. II. modul. É. n. 1–5*. Internet: okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/ii_modul_a_pedaggusmestersg.html (letöltés: 2022. júl. 18.)

HAJDÚ 2002

HAJDÚ Erzsébet: Reflektálás a tanítási órára. Praxis – Módszertani útmutató. Budapest, ELTE TFK, 2002. In: SZIVÁK Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2014, 102–103. Internet: www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak_READER.pdf (letöltés: 2021. febr. 24.)

KOVÁCSNÉ DURÓ 2022

KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea: A tanórai diskurzusok sajátosságai a tanár szakos hallgatók véleményének tükrében. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 17/2. 2022, 10 oldal. Megjelenés alatt.

SZIVÁK 1999

SZIVÁK Judit: A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 9/4. 1999, 3–13. Internet: www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19036/18826 (letöltés: 2022. aug. 13.)

VINCZE 2013

VINCZE Tamás: Az interakció értelmezése, vizsgálatának lehetőségei a pedagógiában. *Iskolakultúra* 23/2. 2013 58–64. Internet: www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21367/21157 (letöltés: 2022. aug. 13.)

Melléklet**„Reflektálás a tanítási órára” kérdőív adaptált változatának a tanulmányban elemzett kérdései****5. A nehézségek előrelátása**

a) Átgondoltam-e, hogy milyen problémák és nehézségek merülhetnek fel az óra folyamán?

igen, a következőképpen

nem, mert

b) Gondolkoztam-e azon, hogyan fogom ezeket kezelni?

igen, a következőképpen

nem, mert

8. Tanulásszervezés

a) Voltak-e problémáim az osztály vezetésével? Sikerült-e fegyelmet tartanom?

igen, a következőképpen

nem, mert

részben, mert

b) Az alkalmazott munkaformá(k)ban eredményesen dolgoztak a tanulók?

Nevezze meg az alkalmazott tanulásszervezési formá(ka)t, és írja mellé(jük) aszerint, mennyire ítélte alkalmazás/át/ukat eredményesnek, és indokolja meg választát/válaszait.

igen, mert

nem, mert

13. Alkalmazkodási képesség

a) Előzetesen számított-e valamilyen nehézségre a megtartandó órán?

nem, mert

igen, mert

Beváltak-e az általam tervezett megoldások azokkal a nehézségekkel kapcsolatban, melyekre számítottam? Fejtse ki röviden, lényegre törően.

b) Történt valami, amit az óra közben meg kellett tennem, és korábban nem gondoltam, hogy ezzel foglalkoznom kell majd?

nem, mert

ha igen

Mi volt ez? Az óra mely pontján történt? Miért? Hogyan reagáltam?

Volt-e olyan megakadás, probléma az órán, amire számíthattam volna?

Mit kezdtem ezzel a helyzettel?

Adekvát, rugalmas voltam-e a terveimmel az órai helyzethez alkalmazkodva? Fejtse ki röviden, lényegre törően.

14. A diákok bevonása

a) Minden diáknak volt feladata egész órán?

igen, a következőképpen

nem, mert

b) Minden diák érdeklődött egész órán?

igen, mert

nem, mert

Tapasztaltam az unalom vagy a nyugtalanság jeleit? Hogyan kezeltem? Mit tettem ellene? Fejtse ki röviden, lényegre törően.

c) Mindenkinek lehetősége volt hozzászólni az órához?

igen, a következőképpen

nem, mert

d) A kérdéseimet egyenletesen osztottam el a diákok között?

igen, a következőképpen

nem, mert

e) Elegendő figyelmet fordítottam-e minden diákra?

igen, a következőképpen

nem, mert

f) Lehetővé tette-e a feladatok típusa, hogy a diákok odafigyeljenek egymásra?

igen, a következőképpen

nem, mert