



LAPSZEMLE

Válogatás angol nyelvű online pedagógiai folyóiratok tanulmányaiból 3.

Az összefoglalókat Bozsik Viola készítette

KITEKINTÉS

Elmélet és gyakorlat közti feszültségek: pedagógiánk megkérdőjelezése közös önreflexión keresztül

Petrarca, D. és Bullock, S. M. (2013): Tensions between theory and practice: interrogating our pedagogy through collaborative self-study. Professional Development in Education. 40. 2. sz. 265-281.

A cikk a tanár szakos hallgatók elméleti és gyakorlati ismeretei összekapcsolásának nehézségeit elemzi, nevezetesen, hogy a pedagógushallgatók hajlamosak ellentétekként gondolni e két fogalomra, s egyértelműen a gyakorlati ismereteket, s a gyakorlótanítást részesítik előnyben az elméleti ismereteket közvetítő kurzusokhoz képest, nem véve tudomást arról, milyen fontos az elméleti megalapozottság. Egy neveléstudományi tanszék két oktatója értekezik erről, akik saját tanítási gyakorlatukat elemezték egy fél éven keresztül, egymással készített, félig strukturált interjúk tartalomelemzésével,

közös, írásos feladatokkal és személyes szakmai napló írásával.

Elsőként arra a széles körben tapasztalt jelenségre hívják föl a figyelmet, hogy kollégáik nem annyira „kutatókként”, „tudósokként” gondolnak önmagukra, hanem tanárokként, s ez feszültséget okoz, mivel az egyetem a kutatást (publikálást) értékeli, és az elmélet átadását kéri számon, közben pedig a diákok professzoraik iskolai tapasztalataira, pedagógusi múltjuk történeteire kíváncsiak igazán. Mindemellett sajátos helyzet, hogy amikor a tanítást tanítják, minduntalan félbeszakítják saját magukat,

az egyetem a kutatást (publikálást) értékeli, és az elmélet átadását kéri számon, közben pedig a diákok professzoraik iskolai tapasztalataira, pedagógusi múltjuk történeteire kíváncsiak igazán

elgondolkodásra késztetve a diákokat arra vonatkozóan, miért úgy tettek föl egy kérdést, miért úgy magyaráztak, miért azt a tevékenységtípust választották... Ez azért fontos, hogy a tanítás tanulása ne csak megfigyelésen alapuljon, hanem elemzésen, s a hallgatók indoklást kapjanak a mi-

értékre vonatkozóan, ne elégedjenek meg az olyan felszínes magyarázatokkal, hogy „így kell tanítani” vagy „ez a tanár ilyen személyiség, ezért tanít így”.

Ugyanakkor feszültséget keltett bennük az is, hogy úgy tapasztalták, hallgatóik nem elég érzékenyek az elméleti háttér fölismerésére az általuk tartott (módszertani) kurzusok folyamán. A hallgatóktól főleg az olyan jellegű tevékenységek miatt kaptak pozitív visszajelzéseket, amelyek gyakorlati tanácsnak minősültek, melyeket akár már másnap alkalmazni lehetett volna a tanórán. Az elemzés során azonban azzal kellett szembesülniük, hogy ennek egyik magyarázata az lehet, hogy saját maguk sem irányítják rá elég következetesen az elméleti megalapozottságra a hallgatók figyelmét. Megdöbbenette őket a szembesülés, milyen gyakran fordultak elő beszámolóikban a „megmondtam nekik”, „emlékeztettem őket”, „hangsúlyoztam” szófordulatok, vagyis sokszor nem párbeszédet kezdeményeztek, kritikus gondolkodásra és reflexióra készítetve a hallgatókat, hanem didaktikusan oktattak. Adataik azt is kimutatták, hogy amikor direkt rákérdeztek, a hallgatók igenis képesek voltak felismerni az adott elméletet, modellt, a bemutatott gyakorlat mögött, természetesen különböző azonban az értelmezési keretük az oktatókétól abban, hogy nekik nem volt előzetes iskolai tapasztalatuk.

Arra kellett rájönniük, frusztráltságuk nem abból fakad, hogy a hallgatók ne lennének képesek összekötni az elméletet és a gyakorlatot, hiszen igenis képesek rá, hanem az intézményi korlátok miatt a tanárok már nem láthatták, változást hoz-e az elsajátított elmélet a hallgatók gyakorlatában. Az idő szűkössége miatt gyakran inkább a direkt megmondás eszközével éltek a lépésenként történő rávezetés helyett. Órák után mind a hallgatók, mind az oktatók egy másik órára vagy értekezletre siettek, s a gyakorlótanításra már végképp nem volt rálátásuk. (Márpedig ez lényeg-

ges lenne, hiszen, ahogy arra *Lunenberg* és társai 2007-es kutatása figyelmeztet, a neveléstudományi oktatók megbeszélhetik hallgatóikkal pedagógiai módszereiket, ez azonban nem jelenti szükségszerűen azt, hogy a hallgatók azt képesek lesznek átültetni saját tanítási gyakorlatukba.)

Továbbá gondot jelenthetett az is, hogy a hallgatók nem tanultak még meg rendszerezetten gondolkodni a tanításról, a különböző pedagógiai módszerekről. Kiderült, hogy bizonyos időnek el kell telnie ahhoz, hogy a diákok elkezdjék felismerni a bizonyos pedagógiai megközelítések mögötti elméletet, nevekhez tudják kötni azt, s ez többnyire csak a félév vége felé történt meg. Érdemes lenne tehát újragondolni

a tanítás tanítását is
tanulni kell

a kurzusok szerkezetét, s több időt tölteni a hallgatók tapasztalatainak megismérésével, s annak megtanításával, hogyan tudják a gyakorlatban alkalmazni

a tanult elméletet. *Darling-Hammond* és *Baratz-Snowden* 2005-ös kutatása azt erősíti meg, hogy ha a szorosan nyomon követett tanítási gyakorlatok megelőzik vagy párhuzamosan zajlanak a kurzusokkal, a pedagógushallgatók jobban össze tudják kötni az elméletet és gyakorlatot, nagyobb önbizalommal tanulják a tanítást, és képesek a tanulók számára hatékonyabb módon átültetni a gyakorlatba az egyetemen tanultakat.

Ezen túl az egyetemeken belül gyakran figyelmen kívül hagyják a neveléstudomány tanárainak továbbképzését, holott a tanítás tanítását is tanulni kell, ezért a pedagógiai karok oktatóinak szakmai támogatására, szakmai fejlődésének elősegítésére nagyobb hangsúlyt kellene fektetni.

Darling-Hammond, L. és Baratz-Snowden, J. (2005, szerk.): *A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified*

teachers our children deserve. National Academy of Education Committee on Teacher Education. Jossey-Bass, San Francisco.

Lunenberg, M, Korthagen, F. és Swennen, A. (2007): The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education.* 23. 5. sz. 586-601.

„Tudod, milyen érzés”: alacsony jövedelmű szülők prioritásai és definíciói az ideális, magas színvonalú gyermekgondozással kapcsolatosan

Forry, N. D. – Simkin, S. – Wheeler, E. J. és Bock, A. (2013): „You know how it makes you feel”: Low-income parents’ childcare priorities and definitions of ideal high-quality childcare. *Journal of Children and Poverty.* 19. 2. sz. 107-126.

A tanulmány három kutatási kérdése:

1. Melyek az alacsony jövedelmű szülők prioritásai a bölcsődék s egyéb kisgyermekmegőrző (5 éven aluli gyermekekkel foglalkozó) intézmények kiválasztása során?
2. Mit tartanak színvonalas gyermekgondozásnak?
3. Hogyan viszonyulnak egymáshoz prioritásaik és meggyőződéseik (vagyis mennyire szorúlnak háttérbe a színvonalal kapcsolatos elvárásaik a mindennapi praktikus korlátok, úgymint a távolság és a költségek miatt), s hogyan

viszonyulnak ezek az egyesült államokbeli Maryland minőségi besorolásához?¹

A felmérést nem reprezentatív mintán: 41 alacsony jövedelmű, 18 éven felüli, angolul folyékonyan beszélő és minimum hatodikos szinten írni-olvasni tudó marylandi szülővel végezték el, akiknek 2 és 5 év közötti gyermeke volt. A résztvevők egy kivételével mind afro-amerikaiak voltak. 68%-uk egyedülálló szülő volt, 58%-nak épp volt munkája (de a nem dolgozók negyede valamilyen képzésben vett részt). Körülbelül egyharmad – egyharmad arányban oszlott meg a végzettségük középiskola, szakma vagy főiskola (college), illetve legalább alapszakos felsőfokú (!) végzettség között. Az alkalmazott módszerek: a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés, egy írásos feladat és egy szülők által kitöltendő kérdőív voltak.

A gyermekgondozással kapcsolatos prioritásokat hagyományosan három csoportba sorolja a szakirodalom: költség, elérhetőség és minőség. Az ezekkel kapcsolatos preferenciák összefüggésbe hozhatók a szülők szocioökonómiai helyzetével: az alacsony végzettségű anyák inkább a biztonságra és praktikus megfontolásokra helyezik a hangsúlyt, szemben a magas végzettségű, magasabb jövedelmi státuszú anyákkal, akiknek az intézmény/program színvonala fontosabb. Több kutatás is rámutat, hogy a minőségi elvárások nem feltétlenül jelennek meg a tényleges prioritásokban

az alacsony végzettségű anyák inkább a biztonságra és praktikus megfontolásokra helyezik a hangsúlyt, szemben a magas végzettségű, magasabb jövedelmi státuszú anyákkal, akiknek az intézmény/program színvonala fontosabb

¹ A kutatásokon alapuló Quality Rating and Improvement System (QRIS – Minőségi besorolási és javítási rendszer) célja olyan minőségi követelmények megfogalmazása, melyek alapján az intézmények és programok fejlődési célokat tűzhetnek maguk elé, támogatja a minőségi változásokat, továbbá eligazítást nyújt a szülőknek az adott intézményről/programról.

és döntésekben (tehát adott esetben az olcsóbb és közelebbi gyermekmegőrzési lehetőséget választják azok a szülők, akiknek egyébként határozott elképzelései vannak a minőségi kisgyermekgondozásról). Közös minőségi elvárása a szülőknek a szeretetteljes, gondoskodó légkör és a külön odafigyelés minden egyes gyerekre, jövedelemtől, etnikai háttértől, lakóhelytől függetlenül.

Az adott kutatásban részt vevő szülők prioritásai öt témakörbe csoportosultak:

1. egészség és biztonság,
2. a gondozók végzettsége és személyisége,
3. a környezet, terem berendezés,
4. strukturált tanulási lehetőségek,
5. a gondozó és a szülők kapcsolata.

Ezeket túl még két praktikus szempontot, az árat és a fizikai távolságot vették figyelembe a gyermekmegőrző intézmény kiválasztásakor.

Az eltérő kutatási módszerek némileg eltérő eredményeket hoztak. A fókuszcsoportos beszélgetésekben (természetszerűleg) a kérdezettek főként

a gyerekek fejlődésére és a gondozókkal való kapcsolatra (például a rugalmasságra a záróra és a fizetési határidők tekintetében) tértek ki inkább, és egy szülő sem említette az árat és az elhelyezkedést mint szempontot a választás során, szemben az írásos válaszokkal, ahol a szülőknek több mint a fele tette be ezt a szempontot is a felsorolásába. Ez utóbbiban a gyermekmegőrző hely keresése során a következő volt a fontossági sorrend:

1. A közelben/**könnyen elérhető** legyen.
2. **Biztonságos** legyen. (Ki léphet kapcsolatba a gyerekekkel, hogyan bánnak a gyerekekkel a gondozók.)
3. A **gondozók személyisége** megfelelő legyen. (Tudnak-e konfliktust kezelni, felismerik-e a fejlődési zavarokat, sze-

retnek-e gyerekekkel foglalkozni, türelmesek, megbízhatóak és gondoskodóak-e, jellemző-e rájuk a szakmai nyelvhasználat, hogyan viselkednek a gyerekek közelében stb.)

4. **Megfizethető** legyen.
5. **Sokféle foglalkozást, barátságos tanulási környezetet** biztosítson. Legyenek kirándulások, havi tematikák; és fontos az éves tanterv megléte, felmérések a gyerekek fejlődésének nyomon követésére. Tanítsák meg a gyerekeket a színekre, betűkre, számokra, sőt, írni és olvasni, szobatisztaságra, alapvető higiéniai feladatokra (pl. kézmosás), s praktikus ismeretekre (pl. cipőfűzőkötés), társas készségek tekintetében utasítások követésére, önbizalomra, vezetésre, konfliktuskezelésre, udvariasságra és játékaik megosztására. Az angol

anyanyelvű szülők a két-nyelvű foglalkozásokat is a magas színvonalú gyermekgondozás részének tekintették. Szempont volt továbbá, hogy mindig legyen valaki a gyere-

kekkel, ne legyenek túl sokan egy csoportban, jó kapcsolat legyen a gyerekek és a gondozók között, dicsérjék, figyeljenek rájuk. Ami pedig a termet illeti, legyen felszerelve foglalkoztató könyvekkel, színezőkkel, sok játékkal, számítógépekkel és oktatóvideókkal (!), legyen kifüggesztve a napirend, s a falakat díszítsék betűk és számok. Sokan kiemelték, hogy a gyerekek csak korlátozott ideig nézhessenek tévét, és aludhassanak délután. Ugyanakkor ezeket a tényleges intézményválasztás során már nem sorolták fel tényezőként.

6. Jó legyen a **gondozókkal való kapcsolat**. (Rendszeres kommunikáció, rugalmasság és alkalmak a szülők bevonására

ra, pl. megismertetésük olyan tevékenységekkel, amit otthon tudnak gyakorolni, játszani a gyerekekkel.) Ez viszont szempont volt az intézményválasztás során, bár ezt nem tartják annyira fontosnak az ideális, színvonalas gyermek-gondozás szempontjából.

7. Ezek mellett a leggyakrabban megemlített specifikus prioritások a **hely**

léggökre, s az intézményben **dolgozók egymással szembeni viselkedése** voltak.

Ami a marylandi minőségi kritériumrendszerrel illeti, 5 eleme van:

1. képzettség,
2. munkatársak és szakmai fejlődés,
3. akkreditáció,
4. a fejlődési foknak megfelelő tanulás,
5. adminisztratív gyakorlat, gyerekek felméréseivel kapcsolatos gyakorlat.

A két terület, ahol leginkább egybevágtak a szülők elvárásai a kritériumrendszerrel: a fejlettségi szintnek megfelelő tanulás, és a gyerekek felméréseivel kapcsolatos gyakorlat voltak. (Vagyis az ezekben a ka-

az alacsony jövedelmű szülők az intézmény akkreditációjára és a gondozók végzettségére nem fektettek akkora hangsúlyt, ez utóbbi helyett a személyiséget említették

tegóriákba tartozó szempontok, például a tanterv, a felmérések, az életkornak megfelelő napirend, sokféle tevékenység és játék.) A QRIS-szel ellentétben azonban

az alacsony jövedelmű szülők az intézmény akkreditációjára és a gondozók végzettségére nem fektettek akkora hangsúlyt, ez utóbbi helyett a személyiséget említették. Fontosnak tartottak viszont az eddigi szakirodalom által

nem említett minőségi tényezőket: annak biztonságos szabályozása, ki viheti haza a gyerekeket, a gondozók bizonyos személyiségvonásai, a kétnyelvű program megléte, és a magas szintű kapcsolatok a család és az intézmény között. A szülők a magas színvonalú gondozás részének gondolták, ámde nem tekintették prioritásnak a strukturált tanulás bizonyos elemeit, például a kétnyelvűséget vagy a társas készségek elsajátítását.

A kritériumrendszer revíziójakor érdemes lehet ezeket a szempontokat is figyelembe venni, illetve megfontolni, hogy olyan nyelvezettel, stílusban írják, amelyet a szülők használnak.



A játék alapja egy osztálykiránduláson készült videó, amelyet a fikció szerint senki sem látott, sőt arról, hogy ebben az egyik osztálytársukat megalázzák, az osztályfőnök javaslatára hallgatást fogadnak.