



KOJANITZ LÁSZLÓ

Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására?

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

Ez az elemző tanulmány az Újgenerációs tankönyvek prototípusainak (az ún. kísérleti tankönyveknek) 2014 és 2017 között zajló kipróbálása és átdolgozása során szerzett szerkesztői tapasztalatokon, illetve a kipróbálásban részt vevő pedagógusok által írt írásos véleményeken alapszik. E forrásokra támaszkodva igyekszik aktuális helyzetképet adni arról, hogy milyen különbségek tapasztalhatók az általános iskolai földrajz-, biológia- és történelemtanárok szakmai értékítéletében és gondolkodásában. Ez egyben kutatómódszertani kísérlet arra is, hogy e forrásokat felhasználva miként tehető explicitté azok a nézetek és hitek, amelyek befolyásolják a tanárok gondolkodását és gyakorlatát.

Kulcsszavak: *pedagógiai nézetek, tantárgyi obszerváció, reflektív gondolkodás, tankönyv, tankönyvértékelés, fejlesztésalapú kutatás*

BEVEZETŐ

A pedagógiai nézetek szerepe a tanárok munkájában

A pedagógiai nézetek azok a belső szakmai meggyőződések, amelyek a tanárok döntéseinek és gyakorlatának implicit alapját képezik. Virginia Richardson definíciója szerint a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan

feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk” (1996, 103. o.). Richardson ennek kapcsán, Goodenough-tól idézve, még azt is hozzátette, hogy e nézetek „hivatkozási alapul szolgálnak döntések alátámasztásakor, vagy mások viselkedésének megítélése során” (Goodenough, 1963, 151. o.). A kutatások azt bizonyították, hogy e személyes és iskolai tapasztalatokból származó nézetek, hitek jelentősen befolyásolják a tanárok gondolkodását, sokszor akár anélkül, hogy tudatosulnának (Bárdossy és Dudás, 2011, 7–23. o.). A pedagógiai munka olyan

alapvető területeiről sólnak ezek, mint például a tanulás, a tanulók és a tanári munka (Calderhead, 1996, 709–725. o.). *Mit gondolnak a tanulásról és a tanítás céljáról? Milyen tanítási stratégiákat és módszereket alkalmaznak legszívesebben? Miként ítélik meg a tanulók képességeinek lehetőségeit és korlátait? Milyen kritériumok alapján értékelik a tanulók fejlődését és a saját tanári munkájuk sikerességét?* A tanárok belső válaszai e kérdésekre alapvetően meghatározzák a munkájuk jellemzőit és minőségét – még úgy is, hogy e válaszok legtöbbször kimondatlanul dolgoznak a háttérben. Tapasztalataim szerint általában csak akkor fogalmazódnak meg explicit módon is, amikor a pedagógusok a megszokott gyakorlatuktól eltérő követelményekkel és módszerekkel találkoznak. Ez egybevág azzal, amit Pajares a nézetek tulajdonságainak kutatásai alapján új jelenségeket szűrő funkciójukról állapított meg: „a tudás és a nézetek bonyolultan összefonódnak, de a nézetek értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyen keresztül értelmezzük az új jelenségeket” (1992, 324–325. o.). A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteit feltáró kutatások eredményeit összesítve azt állapították meg a kutatók, hogy a hallgatók a tanításról és a tanulásról leegyszerűsítő módon vélekednek: a tanítás számukra: információk és tudás átadása, a tanulás pedig: emlékezés. Az iskolában a tanár átadja a tudást, a diák pedig megtanulja, azaz memorizálja az anyagot (Brookhart és Freeman, 1992). E kezdeti nézetek akár viszonyítási pontként is használhatók a változásokat és fejlődést feltáró kutatások során. Sajnos azonban a gyakorló tanárok egy része esetében e tanítási és tanulási kudarcokhoz vezető vélekedések később is meghatározó szerepet játszanak.

a hallgatók a tanításról és a tanulásról leegyszerűsítő módon vélekednek

A hosszú tanulási és tapasztalati folyamat eredményeként kialakuló pedagógiai nézetek általában rendkívül stabilak, nehezen megváltoztathatók (Pajares, 1992, 324–325.). Ugyanakkor nagyon különböző minőségűek attól függően, hogy mennyire széles pedagógiai háttértudáson és milyen mintákon alapulnak. A minőségi különbségek abból is fakadnak, hogy a pedagógusok mennyire akarnak és képesek folyamatosan és kritikusan reflektálni a saját tanítási gyakorlatukra. „A pedagógus-személyiség, a gyakorlati képességek és az elméleti tudás fejlődése egy olyan, az egyénben végbemenő folyamatos konstrukció eredménye, melynek az egyik leghatékonyabb eszköze a reflektív gondolkodás (Szivák, 2010, 15. o.). Mindezek

következtében a tanulásról és tanításról vallott felfogást tekintve az egyes pedagógusok között esetenként paradigmaticus különbségek figyelhetők meg, még akkor is, ha ugyanazt a korosztályt és ugyanazt a tantárgyat tanítják. Egy részüknél e belső meggyőződések a sikeres szakmai fejlődés ösztönzőivé, míg másoknál az állandósuló tanítási kudarcok okaivá és új megoldások alkalmazásának legfőbb akadályaivá válhatnak. „A nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de a cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre, ezáltal okozva változást és/vagy gyarapodást” (Richardson, 1996. 104. o.).

A pedagógiai nézetek gyakorlatot befolyásoló hatásaival különösen számolni kell az oktatási reformok megtervezésekor és bevezetésekor. Sok múlhat azon, hogy a reformok elindítóit kellően árnyalt képpel rendelkeznek-e a tanárok szakmai újdonságokra való nyitottságáról, vagy e tekintetben csupán pozitív vagy negatív túlártalánosításokra hagyatkoznak.

Az új Nemzeti alaptanterv bevezetése előtt érdemes lenne minél többféleképpen megvizsgálni és megbeszélni, mit is gondolnak a jelenleg iskolában dolgozó tanárok valójában a minőségi tudás összetevőiről és a tanulás optimális feltételeiről, és azt is, hogy milyen különbségek tapasztalhatók közöttük e tekintetben. E tanulmány ehhez kíván ösztönzést adni a kísérleti tankönyvekre vonatkozó tanári értékelések ilyen szempontú elemzésével. A vizsgálat az Újgenerációs tankönyvek prototípusainak (az ún. kísérleti tankönyveknek) 2014 és 2017 között zajló kipróbálása és átdolgozása során szerzett szerkesztői tapasztalatokon, illetve a kipróbálásban részt vevő pedagógusok által írt írásos véleményeken alapszik. A kipróbálásban közreműködő tanárok viszonylag kis száma reprezentatív következtésekre ugyan nem ad lehetőséget, de az ő megnyilatkozásaik alapján is láthatóvá tehető a jellemző tendenciák és különbségek. E tapasztalatok pedig jól felhasználhatók lehetnek egy szélesebb körben végzendő kutatás megtervezéséhez és előkészítéséhez.

Az Újgenerációs tankönyvek fejlesztése során összegyűjtött tapasztalatok és információk értéke

Többféle módja is lehet az aktuális pedagógiai nézetek felszínre hozásának. Jól összeállított kérdőívekkel (*Minor, Onwuegbuzie és Witcher, 2002; Nettle, 1998*) és interjúkkal is sok minden kideríthető ezekről (*Fülöp, 1993; Golnhöfer és M. Nádas, 1981; Golnhöfer és Nahalka, 2001;*

Kerber, 2002;). Arra is történtek kísérletek, hogy kvalitatív szövegelemzéssel tárják fel a tanárképzésben részt vevő hallgatók nézeteit (*Bullough, 1993; Salisbury-Glennon és Stevens, 1999*). Tapasztalataim szerint azonban a tanárok a legőszintebben a konkrét pedagógiai feladatokkal és új helyzetekkel szembesülve nyilvánítanak véleményt, ezért valószínűleg ezeken keresztül lehetne a legtöbbet megtudni arról, hogy valójában mi jellemzi a gondolkodásukat és a gyakorlatukat.

A tankönyvek általában sokkal közvetlenebb hatással vannak a tanítási gyakorlatra, mint a központi és a helyi tantervek. A tankönyv és a tanár pedagógiai felfogása közötti összhang jelentős szerepet játszik a tanár szakmai komfortérzetében, és jelentős befolyással lehet a tanítás eredményességére is. Nem meglepő tehát, hogy a tanárok a tankönyvek taníthatóságáról és tanulhatóságáról gyakran és szívesen vitatkoznak. A tankönyvekkel kapcsolatban elhangzó kritikáik és elvárásaik pedig jól tükrözik az egyes pedagógusok nézetei és tanítási gyakorlata közötti jellegzetes különbségeket is. Ritkán van azonban mód az ilyen témájú tanári megnyilatkozások tudatos összegyűjtésére, megfigyelésre és összehasonlítására. Ezért is jelenthet különleges és hasznos kutatási forrást az Újgenerációs tankönyvek fejlesztése során létrejött kutatási dokumentáció.¹

Már a tankönyvek átdolgozásakor felfigyeltünk arra, hogy a tankönyvekről megfogalmazott kritikákból és átdolgozási javaslatokból milyen sok minden kiderült a tanárok általános pedagógiai szemléletéről és módszertani repertoárjáról is. A tankönyvek leckéiről, feladatairól és egyéb elemeiről adott tanári vélemények

¹ A TÁMOP 3.1.2/B/13-2013-0001 és az EFOP 3.2.2 projekt keretében folyó szakmai munkáról részletes beszámoló készült: Kojanitz László és Kerber Zoltán: A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 68. 1–2. sz. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kiserleti-tankonyv-fejlesztes-folyamata-es-tapasztalatai> (2019. 09. 02.)

közvetett vagy közvetlen módon sokat elárultak arról, hogy egy adott tanár mit gondol általában a tantárgy tanításának és tanulásának céljáról; a tanulók tanulási kapacitásáról és képességeiről; a különböző tanítási módszerek eredményességéről; a hatékony tanulás feltételeiről; a tanár és a diákok tanulásban betöltött szerepéről és feladatairól.

A projekt keretében 2014 és 2017 között összesen 76 féle kísérleti tankönyvet véleményeztek a feladatra jelentkező általános iskolai és középiskolai tanárok.² Az első évben 850, a második évben 542, a harmadik évben pedig 438 pedagógus vett ebben részt. Mindannyian részletes írásos beszámolókat készítettek az észrevételeikről és javaslatokról, ezenkívül workshopok és interjúk során közösen meg is vitatták a készítőikkel a tapasztalataikat.

A tankönyvek kipróbálásában részt vevő pedagógusok önként jelentkeztek. Ezért feltételezhető volt, hogy közöttük az innovatívabb tanárok és iskolák vannak többségben. A kiválasztásukkor ugyanakkor szempont volt az is, hogy iskolatípus, településtípus, földrajzi régió és kompetenciamérési eredmények tekintetében minél többféle iskola bekerülhessen a mintába. Nem volt azonban annyi jelentkező iskola, hogy szisztematikusan egy minden szempontból reprezentatív mintát lehessen kialakítani. A kipróbálási folyamat utólagos értékelésével foglalkozó kutatások ezzel kapcsolatban azt állapították meg, hogy a

mintában a közép-szerű iskolák domináltak, de megjelentek az átlagosnál rosszabbak és jobbak is (*Györgyi Zoltán*, 2018).

Úgy találtam, hogy az eredetileg a tankönyvek átdolgozása céljából összegyűjtött és digitális formában archivált vélemények értékes forrásul szolgálhatnak a pedagógusok gyakorlatát vizsgáló kutatásokhoz is. Újfajta lehetőség adódhat a gyakorlatot befolyásoló tanári nézetek felszínre hozásához. Újraelemzésük jól hasznosítható háttérinformációkat nyújthat az új tantervek és taneszközök készítőinek,

valamint a pedagógusok munkáját segítő szakértők és a pedagógustovábbképzések megtervezői számára egyaránt.

Ez alkalommal az általános iskolai földrajz-, biológia- és történelemtanároktól kapott visszajelzéseket és véleményeket vettem alá az ilyen célú elemzésnek.

Az elemzés forrásai és módszere

A kipróbáló pedagógusok véleményéről a legtöbb és legközvetlenebb tapasztalatot a tankönyvsorozatok fejlesztését és átdolgozását irányító vezető szerkesztők szerezték. Ők szembesültek leginkább például azzal, hogy sokszor mennyire ellentétesen értékelték a pedagógusok a tankönyvekben megjelenő tartalmi vagy módszertani újdonságokat. A mai iskolai gyakorlatot meghatározó tanári vélekedések feltárása céljából ezért első lépésként a vezető szer-

meg is vitatták
a készítőikkel
a tapasztalataikat

² A tanároknak a feladat részeként a tankönyvvel való megismerkedés után először a tanév elején kellett egy kérdőívet kitölteniük, majd a kipróbálás után, a tanév végén egy újabb kérdőív segítségével küldhették el a véleményüket. Ezenkívül a legfontosabb feladatuk egy elektronikus munkanapló folyamatos kitöltése volt, amelybe leckékre lebontva, részletesen kellett leírniuk a tankönyvvel kapcsolatos napi tanítási tapasztalataikat. Nemcsak a tankönyvi leckéket, hanem ezek alkotóelemeit (pl. főszöveg, források, képek, ábrák, kérdések, feladatok) és a munkafüzetet is külön-külön értékelniük kellett pontszámmal és szövegesen is. A munkanaplóban véleményt írhattak arról is, hogy mi hiányzott vagy mi bizonyult fölöslegesnek az egyes lecek feldolgozása során, és javaslatokat tehettek a tankönyv egészére vonatkozó változtatásokra.

kesztőkkel készítettem interjúkat, illetve ugyanebben a minőségemben magam is leírtam a tapasztalataimat. Mindezt a következő kérdések mentén:

*Melyek voltak a kísérleti tankönyvsorozat legfontosabb szakmai újdonságai?
Melyeket fogadták a tanárok pozitívan?
Melyeket fogadták erős kritikával?
Melyek voltak azok, amelyek megosztották a tanárokat?
Mi történt az újdonságokkal az átdolgozás során?*

A szöveges pedagógusvélemények elemzése során a 7. évfolyamos kísérleti tankönyvekhez készült tanári munkanaplókkal dolgoztam. Mindegyik tankönyv esetében a két legmagasabb és a két legalacsonyabb pontszámátlagot elért leckéről írt tanári véleményeket vizsgáltam meg nagyon részletesen. Úgy gondoltam, hogy a pozitívan értékelt leckék esetében sok minden ki derülhet arról, mit gondolnak egy sikeres tanóra kritériumainak és feltételeinek. A negatívan értékelt leckékről írottak pedig elsősorban arra világíthatnak rá, hogy mit tartanak a sikeres tanítás és tanulás akadályainak. A tanárok által írtakat összehasonlítottam egymással két olyan lecke esetében is, amelyeknél leginkább eltért egymástól a kipróbáló tanárok véleménye. Választ kerestem a különbségek okaira, és hogy ezek mennyire függtek össze a tanulás céljaira és a tanítási stratégiákra vonatkozó általános tanári meggyőződések közötti különbségekkel.

FÖLDRAJZ

Szerkesztői tapasztalatok³

Az általános iskolai tankönyvek készítői arra törekedtek, hogy az akadémikus, leíró jellegű szövegek helyett az életszerű jelenségek és összefüggések bemutatása domináljon. Például a földrajzi övezetesség kapcsán a természeti adottságok és társadalmi tevékenységek közötti összefüggéseket is nagyon sok érdekes példával mutatták be. Mind ez azért, hogy a diákok a földrajzórán tanultakat a mindennapi életben, akár az aktuális hírek megértéséhez is fel tudják használni. (E célt azonban a tankönyv első változatának elkészítésekor még nem sikerült maradéktalanul megvalósítani, mert még a felkért szerzők között is voltak, akik e szemléletváltással nem tudtak, vagy nem akartak azonosulni.)

Szükség volt a közoktatási fogalmi készlet felfrissítésére is, az elavult és a tudományos kommunikációból kikopott fogalmak kicserélésére újakkal: pl. az éghajlati övezetesség helyett a földrajzi övezetesség fogalmát kezdték el használni az új tankönyvek.

A korábbiakhoz képest megnőtt a képek és ábrák száma, változatossága és jelentősége úgy is, hogy ezek sok esetben szándékosan a szöveges leírások és magyarázatok egy részét is kiváltották. A tevékenykedtető és élményszerű földrajztanulás

az életszerű jelenségek és összefüggések bemutatása domináljon

³ A kísérleti földrajztankönyvek vezető szerkesztője *Arday István* volt.

érdekében sok gyorsan elvégezhető vizsgálat is bekerült a leckékbe. Előtérbe kerültek az egyéni, páros és csoportos feladatok. A munkafüzet és a tankönyv egymásra épült, és együttesen sok és változatos feladatot kínált az önálló tanulói munkákhoz. A tankönyvi leckékben a diákok rendszeresen ötleteket kaptak a hatékony tanulási módszerek, különböző „tanulási praktikák” elsajátításához és gyakorlásához is.

A nagy témakörök végén a fejezet tartalmának tömör összefoglalása helyett érdekes és gondolkodtató feladatokat találtak a diákok a tanultak átismétléséhez: pl. képeslapokon írt szövegek alapján kellett azonosítaniuk a különböző földrajzi övezeteket.

A szerzők és a szerkesztők a tanári visszajelzések feldolgozása alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a tanárok körében még mindig nagyon erős a szövegközpontúság. A tanulás legfőbb útját még mindig a szövegek elolvasásában és a tartalmuk visszamondásában látják. Az ilyen típusú tanulást gondolják továbbra is a leghatékonyabbnak, de legalábbis a legbiztonságosabbnak. Ezért elsősorban ennek a feltételeit igénylik a tankönyvekben is.

„De a tanulók nem tudják ’megtanulni’ a kísérleteket. Tehát ezek csak eszközök lehetnek az anyag könnyebb elsajátításához. Javaslom a leckeszerű feldolgozást a kísérletek, következtetések helyett, ill. mellett.”

„A tanmenet ajánlása szerint a tanulók dolgozzák fel az anyagot. Én is szoktam alkalmazni, de egy témában legfeljebb egyszer. Azt szoktam értékelni, amit én adok át tudásanyagot, nem azt, amit ő gyűjt. A tankönyvben az ilyen típusú feladatokat is soknak találom.”

A motivációt, megértést és gondolkodtatást segítő ábrákat a tanárok lelkesen üdvözölték. Ugyanakkor az ezeken ábrázolt információkat szükségesnek tartották még egyszer, szöveges formában, a leckékben megjeleníteni. Azok a tanárok voltak a kipróbálók között többségben, akik a tevékenykedtető, gondolkodtató feladatokat sokallták, az ismeretek ellenőrzésére, összefoglalására szolgáló kérdéseket viszont kevesellték.

A *Tanulási praktikák* című részt a „leadom a tananyagot és a diák megtanulja”-féle felfogást valló tanárok feleslegesnek tartották, mások elfogadták, és megértve a funkcióját, örömmel üdvözölték mint a tanítást és a tanulást ugyancsak segítő eszközt.

A tanárok egy része szinte minden új tartalmi és módszertani megoldást eleve elutasított, mert nem akartak változtatni a korábbi gyakorlatukon. Olyan tanárok is voltak, akik nem tudták, hogy a legutóbbi kerettanterv új témaköröket is előírt. A tankönyvek fontos minőségi kritériumának tekintették a fogalomhasználat és magyarázatok tudományos szakszerűségét, ugyanakkor sokan például felháborodottan és értetlenül fogadták, hogy a kísérleti tankönyvek – a tudományos szakirodalomhoz hasonlóan – már öt óceánt különböztettek meg.

Az is többször és többféleképpen megfogalmazódott a véleményekben, hogy az új módszerek sikeres alkalmazásához szükség van a gyerekek tanulási szokásainak átalakítására is. Ez pedig sok időt, türelmet és következetességet igényel a tanártól – amit viszont sokan nem szívesen vállalnának fel. Problémát okozott sokak számára, hogy a tevékenykedtetésen és gondolkodtató feladatokon alapuló tanulás eredményességét nehéz értékelni. Ma még kevesen hajlandók és képesek a tartalmi elemek

helyességének ellenőrzésén kívül a szöveges tanulói válaszok indoklásainak logikáját és strukturáltságát is értékelni, pedig az ilyen jellemzők sokkal többet árulnak el a megszerzett tudás minőségéről. Más szóval: az volna a lényeg, hogy „földrajzosan” tudjanak a diákok gondolkodni. Az ilyen típusú képességekre fókuszáló feladatokat azonban a jelek szerint inkább nem szeretik a tanárok, mert ezeket nem lehet egyszerű megoldókulcsokkal kijavítani.

A tantárgyi koncentrációt segítő tartalmakat pozitívan értékelték a megkérdezett pedagógusok. Rokonszenveztek a kísérletekre és csoportmunkára épülő tanítási és tanulási módszerekkel is. Az otthon elvégezhető kísérleteket többnyire szívesen beépítették a tanulás folyamatába. A legtöbben azonban házi feladatnak adták fel azokat a tevékenykedtető feladatokat is, amelyek a tanórai feldolgozás érdekesebbé és hatékonyabbá tétele érdekében kerültek be a leckékbe. A tanulói tevékenykedtetésen alapuló tanulás és tanítás legfőbb akadályának a kerettantervi követelményeket, az alacsony óraszámokat és a hiányzó iskolai eszközöket tartják. A tanárok észrevételeiből az is kiderült, hogy a legtöbben nem akarják, vagy talán nem merik a tanulók érdeklődéséhez alkalmazkodva rugalmasan kezelni a tananyagot.

Összességében elmondható, hogy teljes módszertani megújulásra nem volt nagy hajlandóság a kipróbáló tanárok körében, bár azt azért sokan elfogadták, hogy néhány régi módszert ki kell váltani újakkal. Reményt keltő volt viszont az, hogy amikor a szerkesztők személyesen is elbeszélgethettek a földrajztanárokkal, a többség meggyőzhetőnek tűnt az új módszerek alkalmazásának szükségességéről. Az volt a tapasztalat, hogy új módszertani kultúra kialakításához elsősorban ilyen műhelyfog-

lalkozás jellegű továbbképzésekre és konzultációkra lenne leginkább szükség.

Munkanaplók elemzése

A tanárok által készített munkanaplókban leírt értékelések és javaslatok utólagos elemzése több tekintetben is megerősítette a szerkesztő által érzékelt jelenségeket és problémákat. A tanárok a megszokott tartalmaktól és formáktól való eltéréseket nagyon kritikus szemmel értékelték. Amikor az összes leckét pontszámmal és szövegesen is értékelniük kellett, mindig a szokásostól eltérő, új tartalmakat (pl. lemeztektonika, időjárás-éghajlat) is tartalmazó leckék kapták az alacsonyabb pontszámokat. A szórás pedig azoknál a leckéknél volt a legnagyobb, amelyek a hagyományos szö-

veges leírások és magyarázatok helyett inkább az önálló tanulói munkát helyezték előtérbe (pl. gyakorlati órák, térképi vagy ábraelemzésre épülő leckék). Az ilyen leckék megítélése a tanárok részéről nagyon ellentétes volt. Például *Az éghajlat térbeli és időbeli változásai* című lecke esetében 17 tanár támogatta és 10 tanár ellenezte a szokványos megoldástól való eltérést. Az eltérő véleményekben nagy szerepet játszott a tanári szerepről és a tanulók önálló tanulásra való képességeiről alkotott általános meggyőződés is. A beérkezett tanári vélemények egymás mellé helyezve jó példának két, egymástól jelentősen eltérő tanári felfogást (*1. táblázat*). Az ilyen éles, a pedagógiai munka egészét érintő szemléleti különbségekkel magyarázható leginkább, hogy a tanárok sokszor egymással homlokegyenest ellenkezően értékelték ugyanannak a tankönyvnek a minőségét és használhatóságát.

nem merik a tanulók
érdeklődéséhez
alkalmazkodva rugalmasan
kezelni a tananyagot

1. TÁBLÁZAT

Eltérő tanári vélemények *Az éghajlat térbeli és időbeli változásai* című tankönyvi leckéről

| | |
|---|---|
| <p>A diákok az elsőtől az utolsó percig élvezték az órát, s a tevékenykedtetés hatására sokkal jobban megértették és elsajátították azt. Aktivizálja a kísérletekkel a gyerekeket, korosztályhoz igazodik. Érthetővé teszi az összefüggéseket, és a konklúziót is maguk vonják le.</p> | <p>Ebben az életkorban a tanulók még nem képesek arra, hogy az elvégzett kísérletek alapján megfogalmazott következtetéseket tananyagként kezeljék.</p> |
| <p>A főszöveg a lecke szempontjából nem releváns. Az ismeretszerzést ugyanis kísérletek, ábraelemzések, megfigyelések rögzítése szolgálja. A fejezetet bevezető leckének ezt a munkáltató módszerét jónak tartom.</p> | <p>Javaslom a leckeszerű feldolgozást a kísérletek, következtetések helyett, ill. mellett. Az az egy-két, a kísérletek alapján a munkafüzetben kiegészített mondat még nem elég. Számukra egyszerűen, világosan, röviden, tömören meg kell fogalmazni, leckeszerűen feldolgozni az elsajátítandó ismereteket.</p> |
| <p>Új formában tárgyalja a témát, hangsúlyt helyezve a kísérletezésre. Ami jó, mert könnyebben érthetővé, elsajátíthatóvá teszi azt, amit sokszor csak bemagolnak.</p> | <p>Mivel a lecke ismeretközlő részt egyáltalán nem tartalmaz, hogyan fog tanulni belőle a gyerek otthon?</p> |
| <p>A diákok számára nagy érdeklődést kiváltó téma lesz, szeretnek aktívan tevékenykedni. A tanár számára sok előkészületet igényel. Csoportmunkára alkalmas, ha egyszerre végzik a kísérleteket, de minden csoport más-más kísérletet végez párhuzamosan, majd cserélnek munkahelyet. Így az időbe is beleférhet.</p> | <p>Közösen végeztük el a feladatokat, mert ha csoportban dolgoznak, az nagyon sok időt elvesz, és fontos, hogy mindenki hallja a következtetéseket és legyen lehetőség a hibák javítására. A többség nagyon nehezen boldogult. Csak segítséggel jutottak előre, de a tanulók többsége nem tudta összekötni a kísérletek eredményét és az összefüggéseket.</p> |

FORRÁS: saját szerkesztés

BIOLÓGIA

Szerkesztői tapasztalatok⁴

A kísérleti tankönyvek az „A” kerettantervre készültek. Az ábraanyag és a képek telje-

sen újak lettek, és ezen a téren az új tankönyvek minőségi ugrást jelentenek. Ezzel összefüggésben a képek és szövegek aránya az előbbieket felé módosult, a tankönyv *Kislexikonát* is képekkel illusztrálták. A szövegek megfogalmazásukban egyszerűsödtek, illetve rövidültek. Újdonság, hogy mindig van egy-egy kezdő kérdés a leckék elején, amelyek célja az előzetes probléma-

⁴ A kísérleti biológiatankönyvek vezető szerkesztője Subai Géza volt

felvetés mellett a lecke témájának életközeli tétel. Sok könnyen elvégezhető kísérlet is bekerült a leckékbe. Az érdeklődőbbek könyvajánlókat is találnak a leckék végén.

Az ábraanyag és a képek nagyon tetszettek a tanároknak, hasznosnak tartották a képes *Kislexikont* is. Örültek a leckékben található kísérleteknek, bár azért az is kiderült, hogy ezeket sokan nem végezték el.

Sokan szóvá tették, hogy a leckék nem voltak kellően tagoltak. A tanárok jobban szerették volna, ha a szerzők több, alcímekkel is elkülönülő részre bontották volna ezek tartalmát. A 7. osztályos tankönyv tartalmilag túlsúlyos volt a kerettanterv miatt. A tanároknak elvileg lehetőségük nyílt volna ezek átcsoportosítására a 8. osztályba. Ehhez azonban nem mutatkoztak elég rugalmasnak – de e megoldás alkalmazását megnehezítette az is, hogy az ingyen tankönyveket a diákok nem vihették magukkal a következő tanévre.

A tanárok a kezdő, problémafelvető kérdéseket a leckék elején nem tartották lényegesnek. Általában nem is használták fel az ebben rejlő motivációs lehetőségeket, mert nem kapcsolódnak közvetlenül a megtanulni valókhöz. Voltak, akik nem is értették, hogy minek vannak ezek a lecke elején, és nem is tudtak mit kezdeni velük. Az ajánlott könyvekkel sem nagyon foglalkoztak, mert szerintük van így is elég, amiről az órákon beszélniük kell.

A „többet – vagy kevesebbet alaposabban” dilemmája megosztotta a tanárokat, és ezt a kérdést magukban sem tudták igazán eldönteni. Rendszeresen panasz-

kodtak a tankönyvben szereplő tananyag elvégezhetetlenségére, a leckékre vonatkozó konkrét kritikáik és javasataik viszont nagyon sokszor az általuk fontosnak tartott további ismeretanyagok hiányára és beemelésére vonatkoztak. Az önellentmondónak tűnő kritika egyik magyarázata a kerettanterv túlterheltsége lehet az óraszámhoz képest. Ez a probléma a tanulók

panaszkodtak a tankönyvben szereplő tananyag elvégezhetetlenségére

tevékenykedtetésével kapcsolatban is gyakran megfogalmazódott. Azt gondolják a tanárok, hogy lehetne jó dolgokat csinálni az órákon (pl. kísérlet, terepmunka), de ott van a kényszer, hogy „be kell fe-

jezni az anyagot”.⁵ A legtöbben nem merik megtenni, hogy nem tanítanak meg mindent, ami benne van a kerettantervben és a tankönyvben, még akkor sem, ha a tanulók teljesítményét látva ők maguk is érzékelik, hogy „a kevesebb több lenne”.

A tanárok többsége komolyan vette a tankönyvi kipróbálás feladatát. Sokan ennek keretében olyan problémákkal kapcsolatban is üzentek, amelyek a biológiatanítás egyéb feltételeire vonatkoztak (pl. a tankönyvválaszték beszűkülése, alacsony óraszámok, hiányzó kísérleti eszközök).

A munkanaplók elemzése

A Biológia 7. osztályos kísérleti tankönyv két legjobbra értékelt leckéje *A tajga állatvilága* és *az Élet a sarkvidékeken* volt. Az előbbi 4,58, az utóbbi 4,5-ös átlagot ért el a kipróbáló tanárok által adott pontszámok alapján.

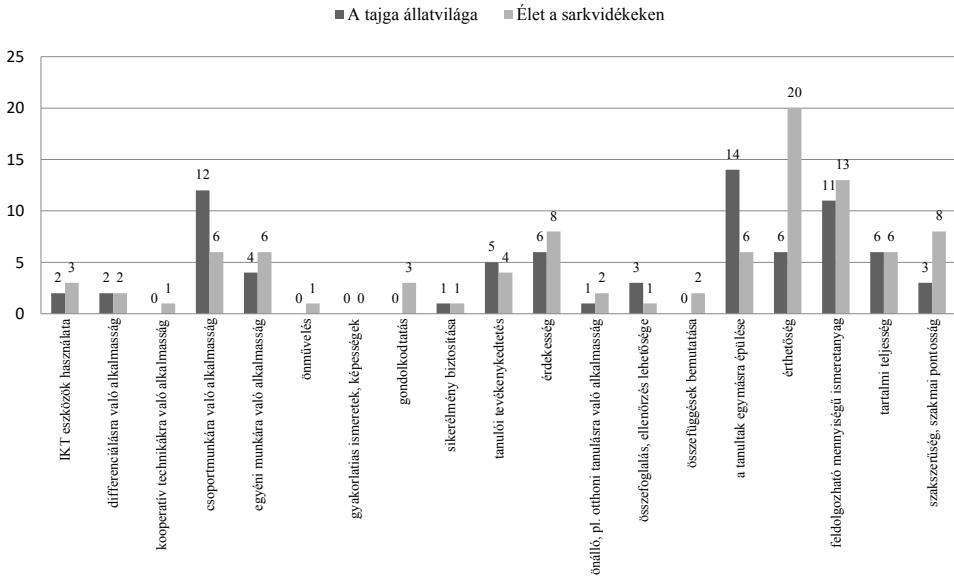
⁵ Az átdolgozott tanári tankönyvekhez készített tanári kézikönyvek elsősorban módszertani játékokat, kísérleteket tartalmaztak, mert a szerzők úgy találták, hogy manapság ezek jelentenek igazi segítséget a tanároknak.

A kipróbáló tanárok szövegének statisztikai elemzése a különböző pedagógiai szempontok megemlítésének gyakorisága szempontjából támpontokat adhat a gyakorlatban érvényesülő tanári prioritásokról

(1. ábra). Az ábrán az látható, hogy a 30 kipróbáló tanár közül hányan írtak valami olyat a leckék összefoglaló értékelésében, amely egy-egy szemponttal összefüggésbe hozható.

1. ÁBRA

A tanári értékelésekben megjelenő különböző pedagógiai szempontok a két legjobbra értékelt lecke esetében



FORRÁS: saját szerkesztés

A szöveges értékelések azt tükrözték, hogy a tanárok a legfontosabb feladatuknak az ismeretek érthető átadását tartják. Az összegző véleményünkben elsősorban ennek a feltételeire tértek ki (pl. ismeretek pontossága, egymásra épülése, teljessége, érthetősége, feldolgozhatósága). Ezek a szempontok szinte minden tanárnál megjelentek a leckékről szóló összefoglaló értékelésekben.

„A lecke bemutatja az állandóan fagyos terület jellemzőit és élővilágát. Logikusan illeszkedik a leckék rendszerébe. A tanulók számára érthető és követhető. Önálló tanulásra alkalmas. Tanári segítség az első bekezdés értelmezéséhez kell. Elhelyezni az éghajlati övben és éghajlatban a területet és a jellemzőit pontosítani. A tanulók az élőlények jellemzőit és alkalmazkodását egyre könnyebben ismerik fel az előző leckék alapján.”

A tanárok fontosnak tartják, ezért az értékelésükben is sokszor kitértek az ismeretek egymásra épülésére, a korábban tanultakkal való kapcsolatok megteremtésére.

„A lecke az összes eddigi közül a legjobb volt. Terjedelme pont megfelel. Épít a korábban tanult dolgokra. Például: rágcső fogazat, ragadozó fogazat, macskaféle ragadozó, fácánról tanultak, kutyáról tanultak, mindenevő fogazat.”

A tajga állatvilága című lecke különösen pozitív értékelését a tanárok leginkább azzal indokolták, hogy ez a lecke éppen annyi ismeretanyagot tartalmaz, amennyi szükséges, és amennyit a rendelkezésre álló idő alatt nyugodtan el lehet végezni. Ez pedig az egész óra hangulatára és a diákok sikerélményére is kedvező hatással volt.

„Ez egy olyan lecke, aminél úgy érzem, hogy 'nem kerget a tatár'. „Szépen, részletesen feldolgoztuk az anyagot, mert megfelelő a terjedelme. Tipikus állatokat emel ki, a lényegre törekszik.”

„Ha a tananyag mennyisége nem nyom össze bennünket, jobb az óra hangulata, több idő jut a tanulók kibontakoztatására. 'A kevesebb, néha több!' – érezzük egy-egy ilyen lecke után.”

Azért két-három tanár e lecke esetében is az ismeretekanyag bővítését igényelte volna.

Szinte mindenki nagyon fontosnak tartja az érdeklődés felkeltését. Gyakran említett szempontként jelent meg a témák érdekes bemutatása. Az általános iskolai biológiatanárok többsége szeretné megszerettetni a tanulókkal ezt a tárgyat, és ezért pozitívan értékelték és megerősítettek minden olyan megoldást a tankönyvben (pl.

érdekeségek bemutatása, látványos ábrák, izgalmas feladatok stb.), ami ezt szolgálta.

„A téma önmagában is motiváló a tanulók számára, de a képek, az érdekes, rövid megfogalmazások ezt tovább segítették.” „A tanulók érdeklődése a téma iránt folyamatos volt a tanórán és a házi feladatként kijelölteket is ellenvetés nélkül, sőt, kedvvel fogadták.”

„Érdekesen feldolgozható, izgalmas lecke.”

A legjobbra értékelt tankönyvi leckére adott véleményekből az is kiolvasható, hogy a biológiatanárok többsége szívesen alkalmazza már a páros és csoportmunkát, ha megfelelőnek találja ezekhez a feltételeket.

„Összességében a lecke alkalmas mind egyéni, mind csoportos feldolgozásra. Mi most páros munkán alapuló tanórán dolgoztuk fel.”

A csoportmunka általában azt jelenti, hogy a csoportok megkapnak egy-egy résztémát, amit aztán ők mutatnak be a többieknek.

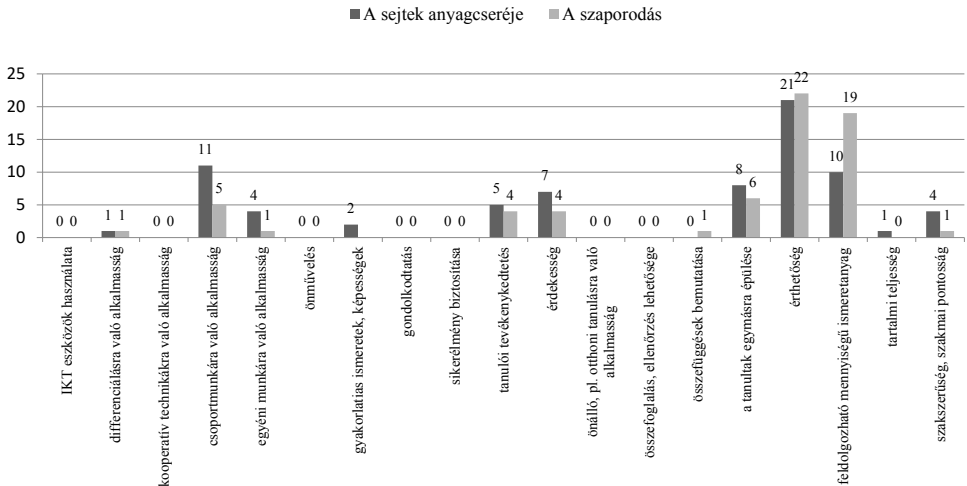
„A leckét csoportmunkában dolgoztattam fel. Mindegyik élőlényt külön csoport vizsgálta megfigyelési szempontok alapján. A tankönyv megfelelő háttérrel biztosított a munkához.”

Képességek szerinti differenciált csoportmunkáról csak egy-egy tanár írt.

A tanároknak a legkevésbé *A sejtek anyagcseréje* és *A szaporodás* című lecke tetszett. Az ezekre adott pontok átlaga 3,41 és 3,28 lett.

2. ÁBRA

A tanári értékelésekben megjelenő különböző pedagógiai szempontok a két legrosszszababra értékelt lecke esetében



FORRÁS: saját szerkesztés

A következő tanári vélemény *A sejtek anyagcseréje* című leckéről tömören összefoglalja, hogy a nagy többség milyen okok miatt ítélte problémásnak és jelentős mértékű átdolgozásra szorulónak e két leckét.

„A tananyagot frontálisan dolgoztam fel. A tanulók aktivitása nem volt nagy. Szerintem ez az anyag nem ennek a korosztálynak való. A tananyag hosszú, összetett. Egy órán nem tudtam befejezni.”

Sikertelennek érezték magukat az ismeretek átadásában, mert az ismeretanyag mennyisége és elvontsága megakadályozta, hogy a tanulókat megfelelően motiválják, és a diákokat aktivizáló munkaformák és feladatok alkalmazására sem volt mód. Nem csoda, hogy emiatt a szöveges véle-

ményekben az érthetőség, a tanulhatóság szempontja dominált. Ezenkívül sokan írtak még e leckék kapcsán az érdeklődés felkeltésének nehézségéről és a csoportmunka megvalósíthatatlanságáról.

A szerkesztők az átdolgozás során – megfogadva a tanárok többségének javaslatát –, e két leckét ebben a formájukban megszüntették. Érdemes megemlíteni, hogy azért voltak olyan tanárok is, akik nem tartották lehetetlennek és korainak az eredeti leckék feldolgozhatóságát sem. Vagyis az összképet tekintve negatívan értékelt leckék esetében is jelentős eltérések voltak megfigyelhetők az általános iskolai tanárok között a tekintetben, hogy mennyi és milyen nehézségű tananyagot tartottak volna szükségesnek és lehetségesnek meg-tanítani 7. osztályban (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

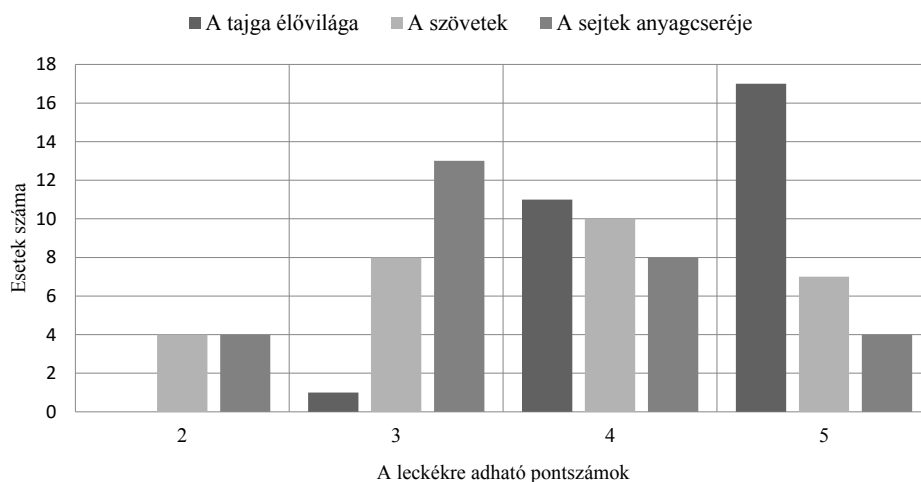
Eltérő tanári vélemények *A sejtek anyagcseréje* című tankönyvi leckéről

| | |
|---|--|
| <p>A lecke nem alkalmas a tananyag átadására, nem a korosztálynak megfelelő ismeretanyagot tartalmazza. A fogalmak keverednek, nem tisztáztak, csak zűrzavart alakít ki a diákok fejében.</p> | <p>A tankönyv leckéjének szövegezése megfelelő, illeszkedik a kerettantervi követelményekhez. Jól érthető, szakszerű.</p> |
| <p>Érzésem szerint [a lecke] túl alapos akar lenni. Túl hosszú, ezért nem motiváló hatása a gyerekek számára. A magyarázatokat rövidebbre kellene venni és meghagyni a pedagógusnak ezt a lehetőséget. Tartalmilag kapcsolódik a fejezet többi leckéjéhez. Frontális és csoportmunkában feldolgozható. Önálló munkában viszont egy átlagos képességű osztályban nem. A jobb megértést a szöveg csökkentésével, a magyarázatok kiegészítő anyagba való áttételével lehetne segíteni.</p> | <p>Összességében jól felépített lecke. A szöveg tartalmi része szakszerű, jól tagolt, átlátható, elegendő információt tartalmaz; érthetően van megfogalmazva a hetedikes korosztály számára.</p> |

FORRÁS: saját szerkesztés

3. ÁBRA

A tanári pontszámadások eseteinek eloszlása a legjobbra és a legrosszabba értékelt, illetve a legellentétebben megítélt lecke esetében



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanárok értékelése *A szövegek és A szaporodás* leckék esetében tért el leginkább egymástól. A szórás értéke az előbbinél 1,2 az utóbbinál 1,11 volt.

A 3. ábra a tanári pontok eloszlását mutatja a legjobbra és a legrosszabba értékelt, illetve a legellentétebben megítélt lecke esetében.

A szövegek című leckéről írt kiugróan pozitív és negatív tanári vélemények összehasonlításakor kiderült, hogy a lecke feldolgozhatóságára és tanulhatóságára vonatkozóan tért el leginkább a tanárok véleménye (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

Tanári vélemények *A szövegek* című tankönyvi leckéről

| | |
|---|--|
| <p>5 pontra értékelték a leckét</p> <p>Jó gondolat külön a szövegekkel foglalkozni, de a növények és az állatok életével foglalkozó fejezetekhez is hozzá lehetne rendelni ezeket az ismereteket.</p> <p>A szöveg érthető, alapos, szakszerű. Több a kiemelés (az új fogalmak), de a részletesebb tagolás hiányzik.</p> <p>A kiegészítő szövegben található jó, könnyen kivitelezhető gyakorlati feladatokat.</p> <p>A képek és az ábrák segítik a megértést, bár az 1. ábránál hiányolom a feliratozást.</p> | <p>2 pontra értékelték a leckét</p> <p>A lecke bonyolultságánál fogva nem alkalmas az ismeretek átadására. Az adott korosztály számára nehéz, érdektelen is. A kísérletek segítik a megértést, de összességében nem felel meg a téma ilyen részletezéssel történő bemutatása az adott korosztálynak.</p> |
| <p>Összességében a lecke alkalmas mind egyéni, mind csoportos feldolgozásra. Mi most is csoportmunkában dolgoztuk fel.</p> <p>Véleményem szerint tankönyvi oldalról nincs szükség több segítségre. Mind a szöveg, mind a képanyag, a kiegészítő szövegek és az ábra is illeszkednek a főszöveghez.</p> <p>A munkafüzetbeli feladatok jók, változatosak, hasznosak, megoldhatóak. Segítettek a fogalmak helyzetételében, a gyakorlásban. A legtöbbjüket a tanórai keretek között csoportban oldottuk meg.</p> <p>Kapcsolódási pont a témakör előző leckéi mind, a rendszertani leckék, ahol már szövegről lehet beszélni. E lecke egyenes folytatása a <i>Növények és az Állatok élete</i> (46–47. lecke) és az összefoglalás.</p> | <p>Azért tartom rossznak a leckét, mert egyetlen anyagba rengeteg új információt nyomorít, emiatt értékelhetően nem vehető át ez a téma. Csak nagyon rohanva, felületesen, aminek meg nem sok értelme van, mivel 8.-ban szükség lenne a téma ismeretére.</p> |

A lecke ellentétes megítélésében szerepet játszhatott, hogy a tanárok éppen milyen összetételű osztályokkal dolgoztak, de még inkább az, hogy alapvetően mit gondolnak arról, hogy az általános iskolában biológiából mit és milyen mélységben érdemes megtanulni a diákoknak.

TÖRTÉNELEM

Szerkesztői tapasztalatok⁶

Az Újgenerációs történelemtankönyvek és a hozzájuk készült munkafüzetek a tanulói tevékenységekbe ágyazott ismeretszerzést állították előtérbe. A leckékben egyszerre sokféle szöveges és vizuális ismeretforrással találkozhattak a diákok. A kérdések és feladatok következetesen négy különböző pedagógiai funkciót tölthetnek be. A lecke elején olyan ismétlődő kérdések és feladatok szerepeltek, amelyek kapcsolatokat teremtetek a korábbi és az új ismeretek között, illetve az itt található térképpel együtt a térben és időben való tájékozódást segítették. A szövegek között elhelyezett kérdések az olvasottak megértésének ellenőrzésére és továbbgondolására szolgáltak. A történelmi források, térképek, ábrák és képek feladatai az ezekben talált, az ezekről leolvasható vagy az ezek alapján kikövetkeztethető információk megtalálását segítették és gyakoroltatták. A leckék végén található összefoglaló kérdések és feladatok pedig a nagyobb történelmi fo-

a történelmi gondolkodás fejlesztésében főszerepet játszó metafogalmak

lyamatok és az összefüggések felismerését és bemutatását igényelték a diákoktól.

A tankönyvi fejezeteket lezáró összefoglalásokba csoportos és egyéni feladatok kerültek, hogy a pedagógusok minél tevékenykedtetőbb és változatosabb összefoglaló órákat tudjanak ezek felhasználásával megtervezni. A feladatok elkészítésének fontos szempontja volt a különböző leckékben szereplő információk összekapcsolása, illetve a korszak hosszabb távú változásainak és összefüggéseinek felismertetése a tanulókkal.

Az általános iskolai Újgenerációs történelemtankönyvek is nagy hangsúlyt fektettek a történelmi gondolkodás fejlesztésében főszerepet játszó metafogalmakra (pl. *változás és folyamatosság, okok és következmények, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, nézőpont*). A szerzők a különféle ismeretforrásokkal végzett feladatokat folyamatosan összekapcsolták e metafogalmak megértésének elmélyítésével.

A tankönyvi leckék külön blokkokban rendszeresen felhívták a diákok figyelmét a múltban történtek rekonstruálásának és interpretálásának különböző problémáira, azonosítva azt is, hogy a bemutatott példák esetében melyik metafogalom helyes értelmezésére van leginkább szükség. A történelmi gondolkodásfejlesztésnek e nemzetközi szinten már elterjedt és bevált stratégiája a magyar történelemtanárok többsége számára e tankönyvek megjelenése előtt még szinte teljesen ismeretlen volt.

Újdonságot jelentett nálunk még az is, hogy a tankönyvi fejezetek nyitó oldalai az érdeklődés felkeltésén kívül mindig azt is bemutatták a diákoknak, hogy milyen

⁶ A kísérleti történelemtankönyvek egyik vezető szerkesztője a cikk szerzője volt.

tevékenységeket fognak végezni, vagyis ők maguk miben fognak fejlődni egy-egy új téma feldolgozása során. Ez a fajta közvetlen beavatás a képességfejlesztés folyamataiba elősegítheti a diákok aktív és tudatos közreműködését.

A forrásokat és a forrásfeldolgozó feladatokat a történelemtanárok nagyon pozitívan fogadták. Ugyanakkor rendszeresen panaszkodtak arra, hogy a kiegészítő részekre és a feladatokra nem marad idejük a tanórán. Bár sokszor

beszéltek az ismeretanyag mennyisége miatti túlfeszített tempóról, a módosító javaslataik legnagyobb része mégis a szöveges részek tartalmi kiegészítésére tett javaslatot. A legtöbbször

az volt a kifogásuk a tankönyvi leckékkel szemben, hogy nem tartalmaznak minden fontos eseményt, adatot és ismeretet, amit ki lehet kérdezni, vagy amit az adott tanár a téma kapcsán mindenképpen fontosnak tartott volna. Más jellegű felfogást tükrözött, amikor viszont valaki azért hiányolt bizonyos információkat, mert azokat az összefüggések mélyebb megértése szempontjából hasznosnak tartotta volna.

A térképet minden történelemtanár nagyon fontos eszköznek tekintette. A képeket és ábrákat a szemléltetés és képességfejlesztés szempontjából is fontosnak tartották. Az általános iskolások esetében mindenképpen igényelték a szövegkiemeléseket és a tankönyvi oldalakon rögtön megtalálható fogalommagyarázatokat is. A leckékben található kérdéseket és feladatokat használták, és szükségesnek tartották, hogy minden egyes szövegrészhez és a kiegészítő szövegekhez is mindig tartozzanak ilyenek. A leckék végi összefoglaló kérdéseket jónak tartották abból a szempontból, hogy a teljes tartalom átgondolására kész-

tették a tanulókat. Voltak azonban, akik a gyengébb képességű tanulók miatt itt is inkább konkrét nevekre, eseményekre vonatkozó kérdéseket szerettek volna látni.

A nagy többség örült a történelmi gondolkodást igénylő kérdéseknek és feladatoknak is, bár ezek megválaszolására, megoldására nem minden diákot tartottak képesnek. A tanárok válaszaiban viszonylag gyakran megjelent a csoportmunka alkalmazása, ennél ritkábban a differen-

ciálás is. Számos esetben üdvözölték, vagy éppen hiányolták a kreativitást igénylő feladatokat. Saját javaslatokat is tettek ilyenekre.

A történelemtanárok véleménye leginkább a

munkafüzetben található feladatok megítélésében tért el markánsan egymástól.

A tanárok egy része rendszeresen hibaként jelezte, ha a munkafüzet feladataiban olyan információk is megjelentek, amelyek a tankönyvben nem. Ez arra utal, hogy a munkafüzetet ők továbbra is elsősorban a már megtanult ismeretek begyakoroltatásának, a nevek, adatok memorizálásának eszközeként használnák. A gondolkodtató, az ismeretforrásokhoz kapcsolódó és a szövegértéses feladatokat túl nehéznek tartották, ezért sokkal szívesebben használták a rejtvénytyszerű munkafüzeti feladatokat. A tanárok másik része ugyanakkor kifejezetten örült az ismeretszerző és gondolkodási képességek fejlesztését is szolgáló munkafüzeti feladatoknak. Ők a szöveges forrásokat és képeket is tartalmazó, a gyerekek kommunikációs képességeit is fejlesztő feladatokat sokkal érdekesebbnek és hasznosabbnak tartották a nevek párosítását, vagy keresztretjvények megfejlesztését igénylő feladatoknál.

a nagy többség örült a történelmi gondolkodást igénylő kérdéseknek

Munkanaplók elemzése

A Történelem 7. osztályos kísérleti tankönyv két legjobbra értékelt leckéje *A sokarcú Budapest* és *A lehetőségek hazája. Az Egyesült Államok* volt. Az előbbi 4,72-es, az utóbbi 4,53-as átlagot ért el a kipróbáló tanárok által adott pontszámok alapján.

Vannak olyan történelmi témák, pl. a dualizmuskor belpolitikai küzdelmei, amelyeket a téma bonyolultsága és a gyerekek érdeklődésének a hiánya miatt a tanárok eleve nem szeretnek. Budapest dualizmuskori történetének tanítása viszont ennek éppen az ellenkezője. A főváros látványos fejlődésével szívesen foglalkoznak a tanárok, és ez a téma a gyerekek érdeklődését is fel szokta kelteni. A lecke kiemelkedően pozitív értékelése valószínűleg erre is visszavezethető. Persze ehhez az is kellett, hogy a tanárok kellően érdekesnek és használhatónak találják a tankönyvi feldolgozást.

„Szép lecke a fővárosunkról, szerettek a diákok, hiszen erről a témáról már tudtak sokat a téma feldolgozása előtt is. Csoportokban mutatták be egymásnak a város nevezetességeit. A lecke jól bemutatja, hogy a dualizmus milyen hatással volt ránk, milyen mértékben fejlődött a fővárosunk is.”

Elégedettek voltak az ismeretanyag mennyiségével, a szövegezés érthetőségével és a korábban tanultakhoz való kapcsolódás megteremtésével is.

„Csoportos munkára is alkalmas, jól feldolgozható, a gyengébb képességű tanulók is boldogulnak a szöveggel. Különösen tetszett a gyerekeknek a *Budapest völegénye* c. kiegészítés.”

Néhány tanári véleményben a történelmi változásokkal összefüggő szemléletformálás is megjelent. Köztük a múlt és a jelen közötti kapcsolatok megteremtésének szükségessége is.

„A lecke jól oldja meg feladatát, bemutatja Budapest egységes várossá válásának szükségességét, majd a sokoldalú fejlődés dinamizmusát. A dualizmus Magyarországon jelentős fejlődést hozott, ennek szerves része Budapest fejlődése is, amely biztosítja a kapcsolódást a korábbi leckékkel. A sok összehasonlítás lehetőség a mai Budapesttel motiváló hatású volt, biztosította az érdeklődés fenntartását. A tananyag jellege lehetővé tette a csoportos feldolgozást is.”

Több tanár fontosnak tartotta a fejlődés összetevőinek és ellentmondásosságainak a megjelenítését is. Ez arra utal, hogy az általános iskolai történelemtanárok egy része is a múlt sokszínű és kiegyensúlyozott bemutatására törekszik, és ezt megközelítésmódot elvárná a tankönyvektől is.

„A lecke átfogó képet ad a korabeli Budapestről, a fejlődést, a pozitív változást helyezve előtérbe. Viszont egyoldalú a város másik arcának rovására.”

Az amerikai vadnyugat korszakáról szóló lecke tanári megítélésére is pozitívan hathatott a téma népszerűsége. A kalandregényekből és filmekből származó élményeik hatására a diákokat különösen érdeklik ezek az események, és az így megszerzett előismereteiket a történelemtanárok is jól fel tudják használni.

A többség alapvetően elégedett volt az ismeretek bemutatásának érdekességével és érthetőségével, és kellően változatosnak tartotta a feldolgozáshoz adott forrásokat és feladatokat is. A legtöbbször itt is ezek a

szempontok játszották a főszerepet a leckéről kialakított tanári véleményekben.

Az ismeretek mennyiségét azonban még azok is sokallták, akik egyébként nagyon is elégedettek voltak a lecke tartalmával és feldolgozásmódjával. Igazából mindent érdekesnek és fontosnak tartottak ők is abból, ami a leckében megjelent, de azt is érzékelték, hogy mindez a feldolgozására jutó egyetlen tanórába nem fér bele.

„A lecke felkeltette a tanulók érdeklődését, viszont hosszúsága, adatgazdagsága miatt megtanulni már nehezebbnek bizonyult. Szívesen foglalkoztak volna még a témával, sok volt a kérdés. Megoldás csak a dupla óra lehetne.”

A polgárháború eseményei, okai és következményei jó alkalmat adnak a tanároknak a történelmi összefüggések megértéséhez és bemutatásához szükséges képességek fejlesztésére. Ez a szempont is megjelent többeknél a leckéről írt értékeléseikben.

„Jó a lecke felépítése. Logikusan áttekinthető a kialakult erő- és törésvonalakat. Pontosan mutatja a következményeket. A kiegészítő szövegeivel érdekes. Szó- és fogalomhasználatában épít a tanulók eddigi ismereteire.”

„Mind a tankönyv, mind a munkafüzet feladatai a gondolkodást, a véleményformálást, a kreativitást helyezik a fókuszba. Ennek következtében motiváló hatásúak.”

Voltak, akik a történelmi szereplők személyes, emberi vonásai bemutatásának lehetőségére is kitértek az értékelésükben.

„A leckéhez kapcsolódó olvasmány még több betekintést nyújt az elnök személyisége, politikájába.”

„A tervezett célt a tartalom megvalósította – kellemes olvasmány emberi megközelítéssel, őszinte bemutatással. Szerencsére a pátozosság kimaradt belőle.”

A tanári értékelésekről készült statisztikai adatokból az látható, hogy az ismeretanyag mennyiségének és érthetőségének említése annál a leckénél jelent meg sűrűbben, amelyiknél a tanárok többsége ezt problematikusnak tartotta. A tanulók aktivizálásának és a lecke egyéni és csoportmunkára való alkalmasságának szempontjáról pedig akkor írtak többen az értékelésükben, amikor az ismeretanyag mennyiségével nem volt gond. Valószínűleg azért, mert ez utóbbi esetben juthatott csak elég idő ilyen munkákra is az órákon.

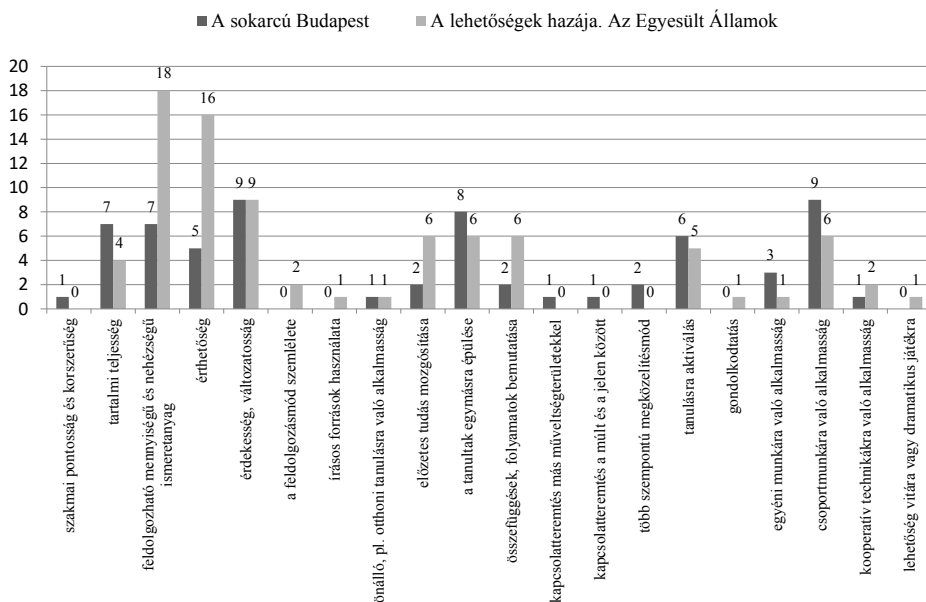
Megemlítendő, hogy egyik lecke értékelésében sem írtak a tanárok olyan észrevételt, amely az önművelésről, az összefoglalás és ellenőrzés lehetőségéről, a differenciálásra való alkalmasságról vagy az IKT-eszközök használatáról szólt volna.

A tanároknak a legkevésbé a *Magyarország az első világháború előtti években* és a *Hírközlés, tömegtájékoztatás* című leckék tetszettek. Az ezekre adott pontok átlaga mindkét esetben 3,731 lett.

Ahogy a pozitív értékelésekben, úgy a két lecke negatív értékelésben is nagy szerepet játszott a leckék témája, de más-más módon. Az első világháború előtti belpolitikai harcok esetében a tanárok nem kérdőjelezték meg a téma feldolgozásának szükségességét, de azt is tudják, hogy ezt a feladatot szinte lehetetlen jól megoldani az általános iskolásokkal. A gyerekeknek nincs elég háttértudása az ilyen jellegű problémák megértéséhez, ezért az ilyen ügyek nem is érdeklik őket igazán.

4. ÁBRA

A tanári értékelésekben megjelenő pedagógiai szempontok a legjobbra értékelt leckék esetében



FORRÁS: saját szerkesztés

„Nagyon nehéz lecke, legjobb lenne kihagyni.”
 „Szárak tananyag, nem motiváló.”
 „Kevés dolog keltette fel a diákok érdeklődését, főleg a tananyag jellege miatt.”
 „A lecke nem váltott ki túlzott érdeklődést a tanulókból, kevés számukra izgalmas eseményt tartalmaz. Az ilyen típusú államelméleti, működési ismeretek nem kötik le a korosztályt.”

A tanulók korlátozott háttérismerte-e ebben az esetben nemcsak a részletek megértésének, hanem az egész téma kontextusba helyezésének is akadálya. Ezt az alapproblémát az egyik tanár így fogalmazta meg:

„Az ilyen típusú államelméleti, működési ismeretek nem kötik le a korosztályt, főként a számukra való nehézkes értelmezhetőség miatt. A lecke megjelenése tanárszemmel logikus, de a tanulók számára nehéz kapcsolódást felfedezni a későbbi történésekkel.”

Elgondolkodtató, hogy még ennél a többség által ennyire nehéznek talált leckénél is voltak tanárok, akik szerint még ez is kevés, és voltak, akik bizonyos tartalmi részletek hiánya miatt adtak kevesebb pontot rá.

„A tananyag kiválasztása megfelelő, de az ismeretanyag kevés, megemlíteném a véderővitát és az *obstrukció* kifejezést.”

Voltak olyanok is, akiknek a lecke ismeretanyagának mennyiségével és érthetőségével nem volt gondja, de a korszak bemutatása során más témákra helyezték volna a hangsúlyt, illetve a téma megközelítésmódjára vonatkozó kritikát fogalmaztak meg.

„Lényegtelen információkkal van tele, miközben a tényleges, érdekes tények felett elsiklik a lecke. Pl. arról sincs ismertetés, hogy viselkedünk a fegyverkezési helyzetben, hogyan reagálunk a nemzetközi helyzetekre, pl. Bosznia-H. megszállása. A világháború előtti évekbe ez is beleszámít.”

„Az ellenzék és a kibontakozó munkástiltakozások kapcsán helyenként egyoldalúan, nem minden nézőpontot bemutatva fogalmaz a lecke szövege.”

Több tanár azt kifogásolta, hogy ez a lecke nem a dualizmus koráról szóló fejezet végére került.

„A lecke mehetett volna a II. fejezet utolsó leckéjéhez is. Az akkor eléggé torzóra sikerült emiatt.”

„Sokkal célszerűbb, és a diákok számára érthetőbbnek, ha ezzel a leckével zárják a dualizmus korabeli Magyarország fejezetét.”

Az egyik tanár a kerettantervi változtatást okolta a megértési problémákért, mivel emiatt került ez a téma is a 8. évfolyamról a 7. évfolyamra. Ez a típusú probléma rendszeresen megfogalmazódott a tankönyv más leckéinek kapcsán is. Számos téma feldolgozásának nehézségét a tanárok alapvetően arra vezették vissza, hogy ezekhez még nem elég érettek a hetedikes diákok. Ez a panasz a tanárok részéről a 20. századi eseményekről szóló leckék esetében még erősebbé és általánosabbá vált.

A *Hírközlés, tömegtájékoztató* című lecke esetében is leginkább maga a téma okozott sokaknak gondot, de teljesen más-képpen, mint amit az előbb láttunk. Itt a téma újszerűsége és szokatlansága váltott ki többekből kritikát. Jól érzékelhetővé vált az általános iskolai tanárok ambivalenciája a megszokott kánonhoz, rutinhoz való ragaszkodás és a történelemtanítás tartalmi megújításának igénye között. A tanárok majdnem fele itt alapvetően azzal nem értett egyet, hogy ez a nem eseménytörténeti és nem politikátörténeti téma egy külön leckét kapott a tankönyvben, bár azt ők is elismerték, hogy a gyerekek érdeklődését nagyon is felkeltette.

„A lecke minden részletére 5-ös fokozatot adtam, a lecke egészére mégis csak 4-est. Ennek oka a leckével kapcsolatos ambivalens érzéseim. A témakörben hiányoltam, hogy több lényeges rész kimaradt az eseménytörténetből. Az eseményekhez szorosan nem kötődő hírközlés és propaganda viszont belefért.”

„A diákok érdeklődését felkeltette, önálló feldolgozásra alkalmas, ugyanakkor az éves tananyag mennyisége miatt csak kiegészítő anyagként, ismeretbővítésre használható, mivel nem tantervi követelmény.”

„A tanulók számára érdekes, a könnyebb leckék közé tartozik. Számomra féltő, hogy a nehéz második világháborús eseményekre jut-e elegendő idő.”

„Nem tartom olyan fontosnak ezt a leckét, hogy egy egész órát rászánjunk. Olvasmánynak, házi dolgozatnak, kis beszámolóknak nagyon jó téma, de ilyen feszített tempó mellett én luxusnak tartom ezt önálló óraként.”

Az ellenérzések másik oka az volt, hogy ez a lecke a kerettantervben előírt hosszsmetszeti témaként korokon átvélő

módon foglalkozott a tömegtájékoztatási eszközök terén lezajlott változásokkal, és ilyen értelemben is eltért a korábban megszokott gyakorlattól.

„A lecke nem egyértelmű, hogy a két vh. közötti Magyarországról lenne szó, sokkal inkább a dualizmust írja le.”

Voltak tanárok, akik viszont egyértelműen örültek és üdvözölték a diákok érdeklődését is felkeltő leckének.

„Felkeltette a diákok érdeklődését, újszerűsége ösztönzően hatott a diákok munkájára. A kérdések és feladatok motiválták a tanulókat, a leckéhez kapcsolódó kutatómunkák, a kérdések segítségével folytatható viták és érvelések mellett a lecke egy sor előzetes ismeret felidézését is elvárja a tanulóktól, ezzel is még hasznosabbá téve a feldolgozás folyamatát.”

Néhányan azt is pozitívként emelték ki, hogy a téma alkalmat adott az IKT-eszközök használatára, pl. a korabeli filmrészletek megkereséséhez és bemutatásához.

„Lehetőséget teremt infokommunikációs eszközök bevonására.”

„A tanórán az említettek szemléltetve is előkerültek, számukra bemutattam a híradórészleteket és a szövegben levő tartalmakat.”

Egy tanár említette viszont csak meg a jelen viszonyaival való összehasonlítás lehetőségét.

„Érdekesnek találták a tanulók a mai információáramlás és a korabeli hírforrások közti különbségeket.”

Voltak, akik a témaválasztásnak örültek, de úgy találták, hogy a lecke nem aknázza ki megfelelően a gyerekek érdeklődéséből adódó lehetőséget.

„A téma nagyon hálás lehetne, de a gyerekek számára a szövegezés nagy része az általános fogalmazás miatt nehezen érthető, illetve értelmezhető. Nekik a konkrét bemutatáson keresztül való szemléltetés vezet a megfelelő értelmezéshez – ezzel szemben a lecke szövegezése a könnyedség ellenére tele van számukra magyarázatra szoruló kifejezésekkel és szófordulatokkal.”

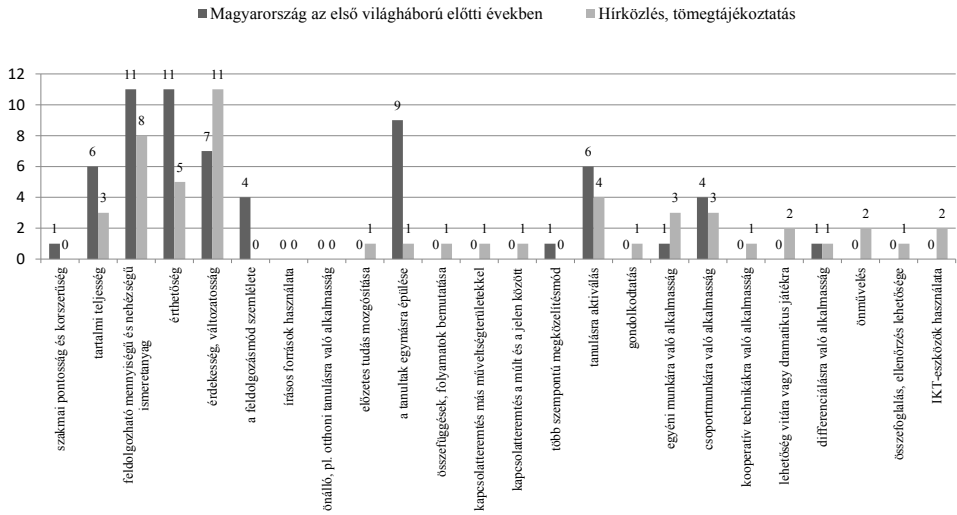
A legrosszabbra értékelt leckék esetében is a legtöbb észrevétel és kritika (legyen az akár pozitív, vagy akár negatív) az ismeretanyag feldolgozhatóságával függött össze. Feltűnő viszont az érdekesség és változatoság szempontjából tett megjegyzések magas száma. Ez azzal függ össze, hogy a dualizmus korának utolsó szakaszáról szóló lecke témáját a gyerekek számára kifejezetten unalmasnak, a hírközlés és szórakozásról szóló leckét viszont nagyon is érdekesnek tartották. Ez utóbbi lecke tartalmi és szemléletbeli újdonságával magyarázható az is, hogy a tanárok ehhez fűzött megjegyzései sokkal több szempontot érintettek.

A tanárok értékelése az *Európa a világ élen* és *A holokauszt* című leckék esetében tért el leginkább egymástól. A szórás értéke az előbbinél 1,41, az utóbbinál 1,1 volt.

Az *Európa a világ élen* című lecke esetében a tanárok egy részéből az váltott ki erős kritikát, hogy túl nehéznek találták ezt a témát ahhoz képest, hogy ez a tanév első, új anyagot feldolgozó leckéje. Különösen az okozott sokaknak gondot, hogy korábbi tanévben tanult előismeretek felidézésére volt hozzá szükség.

5. ÁBRA

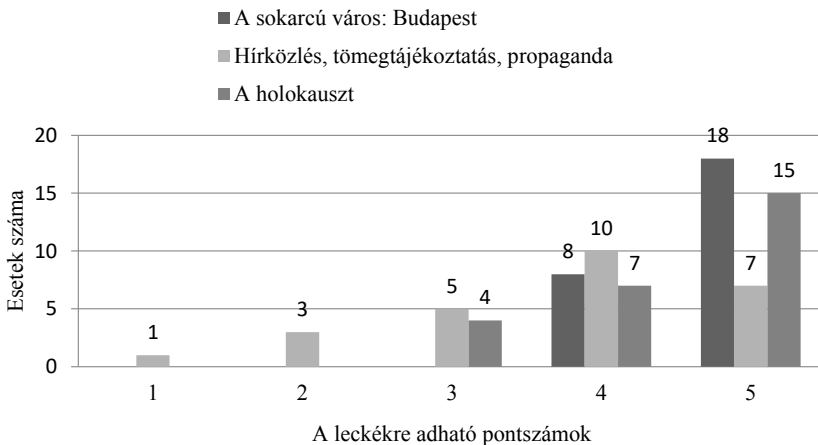
A tanári értékelésekben megjelenő pedagógiai szempontok megemlítésének száma a két legrosszabba értékelt lecke esetében



FORRÁS: saját szerkesztés

6. ÁBRA

A tanári pontszámadások eseteinek eloszlása a legjobbra és a legrosszabba értékelt, valamint a legellentétebben megítélt lecke esetében



FORRÁS: saját szerkesztés

„Mindjárt az év elején több idő kell a kapcsolódó ismeretek felidézésére. Nem marad idő a munkafüzet feladataival érdemben foglalkozni.”

„Nehéz tanévi első leckét csatolni a korábbi ismeretekhez – főleg, ha azok az előző tanévben is korábbi leckékben, témakörben szerepeltek.”

A tanárok másik részének viszont éppen azért tetszett a lecke, mert alkalmat adott a korábban tanultakkal való összekötésre.

„A lecke biztosította, hogy aktívan részt vegyenek a gyerekek a tananyag elsajátításában. Több ponton is fel tudtuk eleveníteni a már tanult ismereteket (angol polgárháború, gazdasági változások, francia forradalom, Napóleon). A későbbi leckéket is elő tudtuk készíteni (nemzetállamok kora, a gyarmatbirodalmak kora).

„Tartalmi kapcsolódások pedig a tavalyi anyagrészekkel és a leendő ideai témákkal is koherenciában vannak.”

Abban is jelentősen eltért a tanárok véleménye, hogy a lecke tartalma és a hozzá kapcsolódó kérdések, feladatok mennyire voltak érthetők és önállóan feldolgozhatók a gyerekek számára. Voltak, akik szerint kevésbé, és ez volt az oka, hogy a tanári magyarázatok és kiegészítések voltak jellemzők az órára, a tanulók önálló munkája helyett.

„Fontos a tanár szerepe, a hetedikes évfolyam jelentős része önállóan nem képes megfelelően feldolgozni az anyagot. Csoportos munka esetén is csak a jobbak dominálnak. Tanári irányítással, akár frontális munkában, jól feldolgozható a lecke.”

„A lecke kiegészítésekkel és sok tanári magyarázattal alkalmas a tananyag átadására. A diákok érdeklődését felkelti, de a hiányzó információkra gyakran rákérdeznek. Csoportmunkára nem alkalmas.”

Mások ezzel ellenkező tapasztalatokról számoltak be, és éppen a tanulók motiváltsága és a változatos feladatok lehetősége miatt értékelték jobbnak a leckét.

„A tananyag szerintem korrekt módon mutatja be a XIX. század végi fejlődését Nagy-Britanniának és Franciaországnak, illetve a két fővárosnak. A tananyag szerkezete megfelelő, leírása könnyed, szellemes, alkalmas a tanulói érdeklődés felkeltésére. Sok olyan része van, amely alkalmas egyéni vagy csoportos feldolgozásra. Csak egyet említek a számtalan lehetőség közül. Londont és Párizst is kiválóan fel lehet dolgozni csoportmunkában. Ha jobban akarok differenciálni az óra egy részében, ezt a képanyaggal könnyen megtehetem.”

„Elégedett vagyok ezzel a leckével. Kiemeli a lényegét, jól eltalált képekkel és kiegészítő szövegekkel segítette a megértést. Lehetőséget teremt a tanulók aktivizálására, pl. az Eiffel-toronyhoz kapcsolódó feladat.”

Miközben voltak, akik túl nehéznek találták a leckében szereplő információk feldolgozását, többen itt is további tartalmi kiegészítéseket tartottak volna szükségesnek.

„Muszáj újra leírnom, hogy én nem elégednék meg ennek a két európai országnak a bemutatásával.”

„Hiányossága viszont, hogy egyáltalán nem tárgyalja harmadik fontos hata-

lomként Oroszország hatalmi ambícióit, a krími háborút, annak ellenére, hogy mind Nagy-Britannia, mind pedig Franciaország érintett volt a konfliktusban.”
 „Hiányolom a diplomáciai folyamatok bemutatását. Remekül lehetne összefüggéseket megértetni.”
 „Úgy érzem, a lényeges tudnivaló kimaradt a leckéből, a lényegtelen meg csak úgy itt van.”

A tanárok körében a másik megosztó lecke a holokausztról szóló volt. Sokan azért értékelték jónak a leckét a hozzátartozó munkafüzeti feladatokkal együtt, mert e nehéz és összetett témát az ő megítélésük szerint feldolgozható mennyiségű információval, ugyanakkor a gyerekek érdeklődését felkeltve, sőt a megrendülésüket is kiváltva sikerült bemutatni.

„A tananyag jól felépített. Bemutatja a holokauszt okait és következményeit. Nem feledkezik meg a folyamat ábrázolásáról sem, amelyben a háború előrehaladtával a zsidó emberek sorsa egyre drámaibb fordulatot vett. A lényeges elemeket tartalmazza, megfelelőek a kiemelések és a kiegészítések. Alkalmas a diákok érdeklődésének a felkeltésére és a tragikus események végiggondolására, megértésére.”

„Lényegre törő és érthető volt a lecke. A gyerekek nagy érdeklődést mutattak a téma iránt. Jól szolgálta a holokauszt megismerését.”

„A lecke, néhány javasolt apróságtól eltekintve, minden fontos elemet tartalmaz, amit a holokausztról tudni kell. A munkafüzet feladatai különösen jól használhatók. A téma természetesen felkeltette a diákok érdeklődését, megfelelő feltételeket biztosított a tanulók aktivizálására. Ami esetleg még szerepelhetne

a leckében, az néhány filmjavaslat, amit a témával kapcsolatban a szerzők a diákoknak ajánlanak.”

A negatív értékelések egy része kevésnek találta azt, amit a lecke a holokausztról tartalmazott.

„Számomra eléggé közepes lecke, mert csak részben mutatta be a holokauszt borzalmait.”

Voltak, akik tételesen fel is sorolták, hogy miket hiányoltak.

„Tele van hiányosságokkal. Nem szerepel benne a munkatáborok és haláltáborok összefüggésének bemutatása, a tábori élet szörnyűségeinek feltárása – a kiegészítő anyagok is csak a megsemmisítést mutatják be. Sok esetben az egyszerűsítés a tartalom kárára megy – vannak gondolatok, amelyek befejezetlenek a szövegben – pl.: melyek voltak a zsidókkal szembeni megaláztatások, a lengyel és szovjet területeken zajló kivégzések és zsidóüldözések nem csak a németek számlájára írhatóak, a végső megoldást rögzítő Wannsee-jegyzőkönyv tartalma sem azonos a lecke szövegéből levonható következtetéssel.”

A hiányok között említették néhányan azt is, hogy a lecke főleg a zsidóság sorsával foglalkozik.

„Nem tér ki a más nép- és embercsoportok ellen elkövetett borzalmakra.”
 „Szerencsés lenne talán azzal is kiegészíteni az anyagrészt, hogy nem csak a zsidóság szenvedte el a holokausztot.”

A leckével kritikus tanárok egyike azzal nem értett egyet, hogy ezt a témát egy külön leckében mutatják be a szerzők, és nem

a világháború eseményeit bemutató többi leckébe lett beágyazva.

„Tartalmi változtatásokat tennék. Mint már említettem, az ilyen témákat nem célszerű leckeként feldolgozni.”

Az egész második világháború történelme kapcsán, de e téma esetében különösen, újra előtérbe került, hogy e korábban 8. osztályban tanított események a 7. osztályba kerültek át az új kerettanterv szerint.

„Ezt nagyon nehéz értékelni, mert ez az

egyik olyan téma, amit nagyon korainak találók a korosztálynak. Ehhez érettebbnek kell lenni. Ugyanakkor a lecke logikusan, jól felépített, képesek megtanulni, de érzelmi érettségük még

nincs hozzá. Az a közel egy év sokat számít. Én nagyon fontosnak tartom ennek a témának a feldolgozását, alapos megbeszélését, többször szerveztem kirándulást Auschwitzba, a Holokauszt Múzeumba, de ezzel a korosztállyal még nem merném.”

kellő mértékű
autonómiát kapva,
kezdeményezően és
kreatívan

szükségessége és a tárgyi feltételek közötti *ellentmondásokból fakadó problémákat* emelték ki az eredményes tanulás akadályaként. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a tanárok között

jelentős különbségek tapasztalhatók az új megoldásokkal szembeni nyitottság és az új módszertani megoldások alkalmazása tekintetében.

Meg lehet találni ma is az iskolákban azokat a tanárokat, akik kellő mértékű autonómiát kapva, kezdeményezően és kreatívan vennének részt az iskolai oktatás tartalmi és módszertani megújításában. Ugyanakkor összességében nem ez a nyitottság és megújulási készség jellemző most még az iskolákban dolgozó pedagógusok többségére. Az előttünk álló újabb reform sikeres megvalósításához mindenképpen szükség lenne a tanárok meggyőzésére az új módszerek elsajátítása és általában a változásokban való részvétel szükségességéről. Ehhez pedig nagyon sok személyes találkozóra, beszélgetésekre és értelmes vitákra is lehetőséget adó szakmai konzultációsorozatra lenne szükség.

ÖSSZEGZÉS

A kísérleti tankönyvekről írt tanári vélemények jól hasznosítható forrásai lehetnek az iskolákban folyó pedagógiai gyakorlat feltárásának. A kérdőíves vizsgálatokat kiegészítve segíthetnek reális helyzetképet alkotni a különböző tantárgyakat tanító pedagógusok pedagógiai szemléletéről és az általuk ténylegesen alkalmazott tanítási-tanulási módszerekről. E vélemények arról is sokat elárulnak, hogy maguk a tanárok

IRODALOM

- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf (2019. 09. 02.)
- Brookhart, S. M. és Freeman, D. J. (1992): Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, **62**. 1. sz., 37–60.
- Bullough, R. (1993): Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **9**. 4. sz., 385–396.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York.
- Fülöp Márta (1993): Pedagógusok nézetei a rivalizációról. *Új Pedagógiai Szemle*, **43**. 7–8. sz., 74–86.
- Golnhofer Erzsébet és M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, **81**. 3. sz., 305–310.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Goodenough, W. (1963). *Cooperation in change*. Russell Sage Foundation, New York.
- Györgyi Zoltán: A kísérleti tankönyvek készítésének és kipróbálásának rendszere. EKE–OFI, EFOP 3.2.2.-háttér-tanulmány, 2018.
- Kerber Zoltán (2002): A tantárgyi obszerváció néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 12. sz., 3–15. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00066/2002-12-ta-Kerber-Tantargyi.html> (2019. 09. 02)
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J. és Witcher, A. E. (2002): Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, **96**. 2. sz., 116–127.
- Nettle, E. B. (1998): Stability and change in the beliefs student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, **14**. 2. sz., 193–204.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, **62**. 3. sz., 307–332.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, MacMillan, New York, 102–119.
- Salisbury-Glennon, J. D. és Stevens, R. J. (1999): Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, **15**. 7. sz., 741–752.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

