

Autonómia a tanártovábbképzésben

Nem saját magáról kellene elgondolkoznia először annak, aki az oktatásban a tanulók autonómiáját akarja fejleszteni?

Az első kérdés rögtön ez lehetne: Én magam autonóm személyiség vagyok-e? Az alábbi tanulmány szerzői évek óta némettanárok továbbképzőjeként tevékenykednek.

Elméleti síkon már hosszú ideje intenzíven foglalkoznak a témával, de rengeteg személyes tapasztalatot is szereztek.

E munka során alakították ki azt a tanártovábbképzésben alkalmazható személyiségfejlesztő koncepciót,

amely nemcsak a szakmai kompetencia átadására

hivatott, hanem alkalmas arra is, hogy

a résztvevők és a továbbképzők együtt vizsgálják

és fejlesszék társas/társadalmi és egyéni

kompetenciájukat.

Gondolatmenetünk első részében röviden arról lesz szó, hogy az autonómia fogalma hogyan változott az utóbbi években, és miért szükséges, hogy az autonómia központi helyet foglaljon el a tanártovábbképzésben.

A második részben a tanártovábbképzésben szerzett saját tapasztalataink alapján olyan kérdésekre próbálunk meg választ adni, mint például: „Milyen beállítottság és milyen tanári magatartás a meghatározó az autonóm tanulásban?” Ezután bemutatunk egy vázlatot, amelynek segítségével egy továbbképző szakember egyénisége, képességei, viselkedése feltérképezhető. Eredményként ne egy eszményképet várjunk, hanem fogjuk fel ezt a kérdéssort olyan dinamikus segédeszközként, amellyel fel tudjuk tární erős oldalainkat és a gyengéinket.

Rövid visszatekintés

Az „autonómia” (1) fogalmát az idegennyelv-tanításban és -tanulásban *H. Holec* posztulálta 1980-ban. A következő években az Európa Tanács nyelvi projektjeinek keretében több munka kiállt a különböző tanítási és tanulási helyzetekben (iskola, felnőttoktatás) kívánatos autonómia eszméje mellett. 1996-ban készült el egy nyelvi portfólió, (2) amely nemcsak ellenőrzési és információs eszköz kíván lenni, hanem a jobb oktatástervezéshez is lehetőséget nyújt a tanulóknak.

1989-ben jelent meg németül az *Autonóm és társas tanulás* című gyűjteményes kötet, (3) amely több, az idegennyelv-oktatásból származó modellt és példát tartalmaz. A tanulmányok az autonómiának mindenekelőtt a következő alkalmazási területeivel foglalkoznak: a tanuló autonómiája – az autonómia mint vízió és utópia – autonómiafejlesztő oktatás – anyagok az autonómiához – az önálló tanulás központjai – társas, egyéni ütemű tanulás (pl. tandem).

Feltűnő, hogy a tanárok autonómiája csak a legutóbbi években lett témája a tanártovábbképzésnek: miután előbb a tanulókat „fedezték fel”, ma már a tanárok kerül-

nek az érdeklődés középpontjába, s ezáltal az oktatás és a továbbképzés interakciós folyamatára is egyre inkább fény vetül.

Koncepciónk

Az utóbbi években több országban tartottunk továbbképzéseket. Mind a megtervezés, mind a kivitelezés és az értékelés a mi feladatunk volt. E munka során nemcsak mi adtuk át nézeteinket és modelljeinket, hanem mi magunk is különböző világokkal és más-más „tanulási és tanítási koncepciókkal” szembesültünk, sőt mi több, önmagunkkal is konfrontálódtunk. Eközben egy folytonos (ön)képző folyamatban volt részünk, melynek során átgondoltuk és újrafogalmaztuk saját képzeteinket, elképzeléseinket, valamint a képzésről és továbbképzésről alkotott „igazságainkat”. A tanfolyamok résztvevőinek köszönhetően mi, továbbképző szakemberek, jelentős lépéseket tettünk a továbbképzők autonómiája felé. (4)

Véleményünk szerint a tanártovábbképzésben két alapelvet kell figyelembe venni az autonóm tanulás fejlesztése érdekében:

1. Az autonómiát először mindig a saját bőrünkön kell megtapasztalnunk és kipróbálnunk. E tekintetben tehát igencsak szükséges, hogy az autonómia a tanárok (tovább)képzésében fontos témaként és metodikai-didaktikai alapelvként szerepeljen.

2. Az autonómia nem egy olyan állandó vagy ideális entitás/egység, amelyre törekedni kell, hanem egy sokrétű vállalkozás.

Mi, a szerzők, mindnyájan megpróbáltuk megfogalmazni, mit értünk autonómián a tanártovábbképzésben:

– Az autonómia legfontosabb előfeltétele, hogy szerényen és tudatosan eredjünk saját fogyatékoságaink nyomába; így nem lesz már akadálya annak, hogy eljussunk bensőnkbe, felfedezzük önmagunkat. Ez teszi lehetővé számunkra, hogy mások tanulási folyamatában is felelősségteljesen megmerítkezzünk, és hogy újabb és újabb helyzetekbe vágjunk bele.

– Továbbképzőként és résztvevőként is vegyük komolyan magunkat („Légy a magad ‘chairpersonja!’”) (5), felejtsük el azt a szót, hogy „kötelező”: el kell jutnunk a „képes vagyok rá és akarom” érzéséig! Eközben magunkat, másokat és a különböző valóságokat is világosabban fogjuk érzékelni. Ehhez az is hozzátartozik, hogy úgy kell előadnunk szakmai és személyes tudásunkat, mint ahogyan egy színész vagy egy dzsesszzenész improvizál.

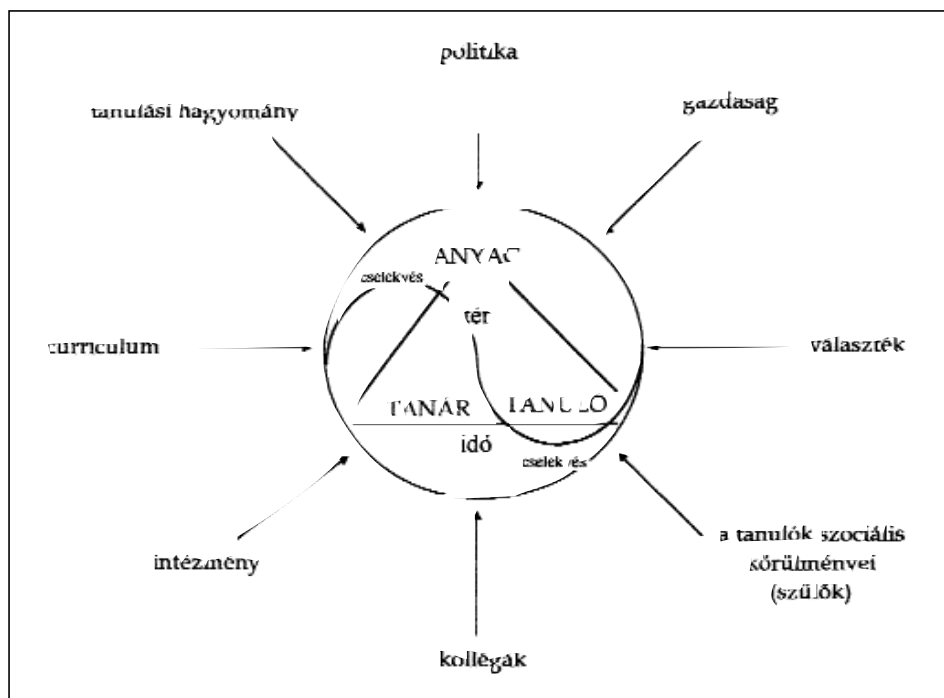
– Az autonómia előfeltétel és cél is egyszerre. Előfeltétel abban az értelemben, hogy az érintettek önként kell, hogy részt vegyenek a továbbképzésen, hiszen saját gyakorlatukhoz képest akarnak valami újat kipróbálni. Az autonómia célja a szakmai kompetencia elmélyítése, a tudatbéli ön- és szociális kompetencia bővítése, az iskola és a tanulók jövőjének alakítása.

AUTONÓMIA

Tudatosan kell tudnunk dönteni, mikor, hogyan, hol és kitől várunk tanácsot, még hozzá úgy, hogy emellett szabadok is maradjunk. Teljes odaadással kell végeznünk a dolgokat, hogy a tanácsot adónak magunk is adhassunk tanácsokat.

Mit jelent az autonómia az Ön számára a tanulásban?

Az autonómia, az egyéni ütemezés és a saját felelősség foka a tanulási folyamatokban különböző tényezőktől és azok „egyensúlyától” függ (1. ábra). E különböző faktorok súlyától és befolyásától függően nő vagy csökken mind egy továbbképzés, mind az oktatásban való későbbi megvalósítás lehetséges autonómiájának mértéke.



1. ábra

Tényezők, amelyek az idegennyelv-oktatásban és a továbbképzésben az autonómia lehetőségeit és feltételeit befolyásolják

Mit tudnak a tanárok a tanulásról?

A (tovább)képzésben az autonómia alapvető feltétele, hogy a tanárok megismerjék önmagukat, valamint saját tanulási és tanítási módjukat. Saját tanulási és tanítási stílusunk egyes tanulási stílusokat előnyben részesít, másokat azonban kevésbé preferál. A tanár máshogy tanít, ha tudatában van annak, hogy az oktatás gyakorlatilag nem más, mint egy bizonyos tanulótípus találkozása és összjátéka sok más, egymástól igencsak különböző tanulótípussal.

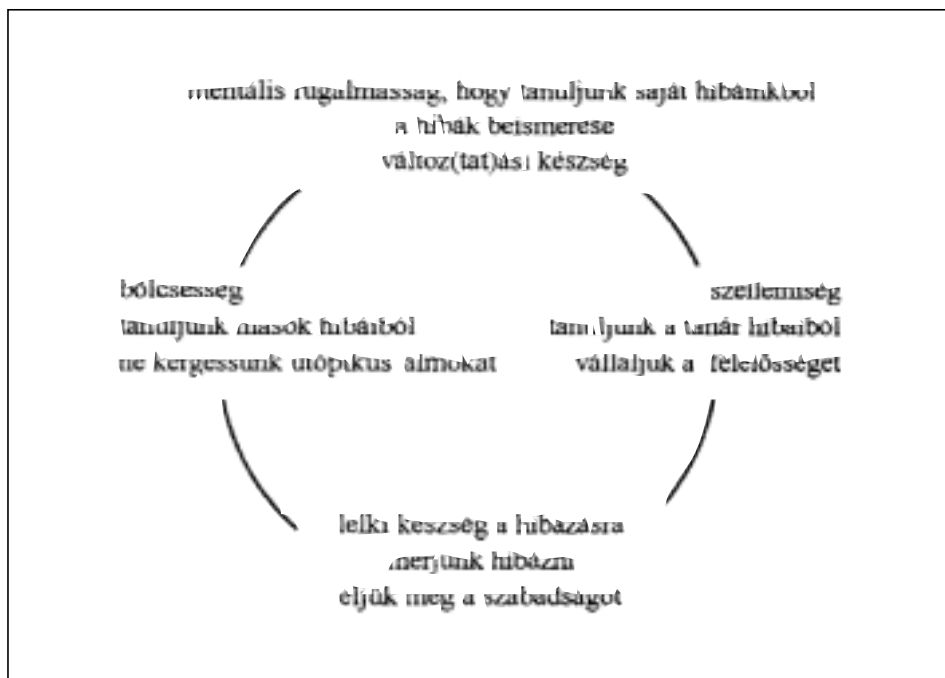
Azáltal, hogy a tanulótípus megállapítására alkalmas eszközökkel (6) ismerkedünk meg, és tanulói életrajzunkat továbbképzéseken dolgozzuk fel, tudatosítjuk, hogy milyen a saját tanulási és tanítási stílusunk, és azt is, hogy másoké milyen. Ennek nyomán olyan utak rajzolódnak ki, amelyek a sikeresebb tanuláshoz vezetnek, és amelyek a saját tanítási gyakorlatunkban is követendő modellekké válhatnak. A játékos eszközöknek megvan az az előnyük, hogy a tanulók nem ragaszkodnak egy bizonyos tanulótípushoz, mint ahogy az a tanulótípus-tesztek esetében történik.

A hibákhoz való hozzáállás – az autonóm tanulás előfeltétele

A továbbképzéseken – tapasztalataink szerint – az autonómiát támogató munka másik előfeltétele, hogy a tanulás során essék szó a „hiba” fogalmáról. Ezáltal mindenki odafigyel a saját tanulási folyamatára, és a hiba felismerése után újra elindítja a tanulási folyamatot. Ezen a ponton érdemes foglalkozni az indiai filozófiából származó „Hibák kerekével”, amelyet a DUDEN-ből vett hiba-fogalommal vethetünk össze (2. ábra). E szembeállítás alapján megvilágítható, hogy a ’tanulás’ fogalomkörében milyen szociokulturális hatás éri az egyén elképzeléseit, normáit.

A hibákról gondolkodni és beszélni

hiba 1a) *v.mi, ami rossz, a helyestől eltér: helytelenség*: durva, kiküszöbölhető, buta, végzetes ~; nyelvtani, stilisztikai ~; helyesírási ~; ~ csúszott a számításba; a ~-t kijavítani; 10 hibája volt a tollbamondásban; b) *tévedésből hozott döntés, rendelkezés*: egy hibát elkövetni, jóvátenni: hibázni; ~ volt (*rossz döntés*), hogy elmentünk; ez az én hibám volt (*én voltam az oka* 2a) rossz tulajdonság, hiányosság, gyengeség: jellem~, testi ~; az a hibája, hogy sokat eszik; a dolog hibája (*hátránya*) csak annyi, hogy...; b) *egy árun az a hely, amely nem olyan, mint amilyennek lennie kellene*: hibás anyag, porcelán. (7)

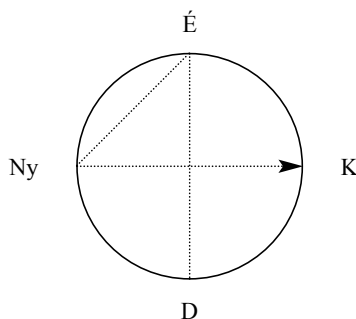


2/a. ábra

A hibák kereke (régí indián bölcsesség) (8)

A „Hibák kereke” az indián hagyományban az emberi fejlődés alapvető hajtóereje, ezáltal az élet kerekének egyik ősi hajtóereje is. Aki nem tanul, az már nem is él. A kerék egyes állomásai az ember fejlődési folyamatát jelenítik meg. Az egyéni fejlődési folyamatok kezdetén mindig az áll, hogy lelkileg fel vagyunk készülve arra, hogy hibát követünk el; a társadalmi folyamatok változásának előfeltétele viszont az a készségünk, hogy képesek vagyunk mások hibáiból és a másokkal együtt elkövetett hibáinkból tanulni.

Mindebből számunkra az a fontos, hogy csak akkor tárulhatnak fel a tanárok előtt új tanulási területek, ha újból lesz merszük



2/b. ábra

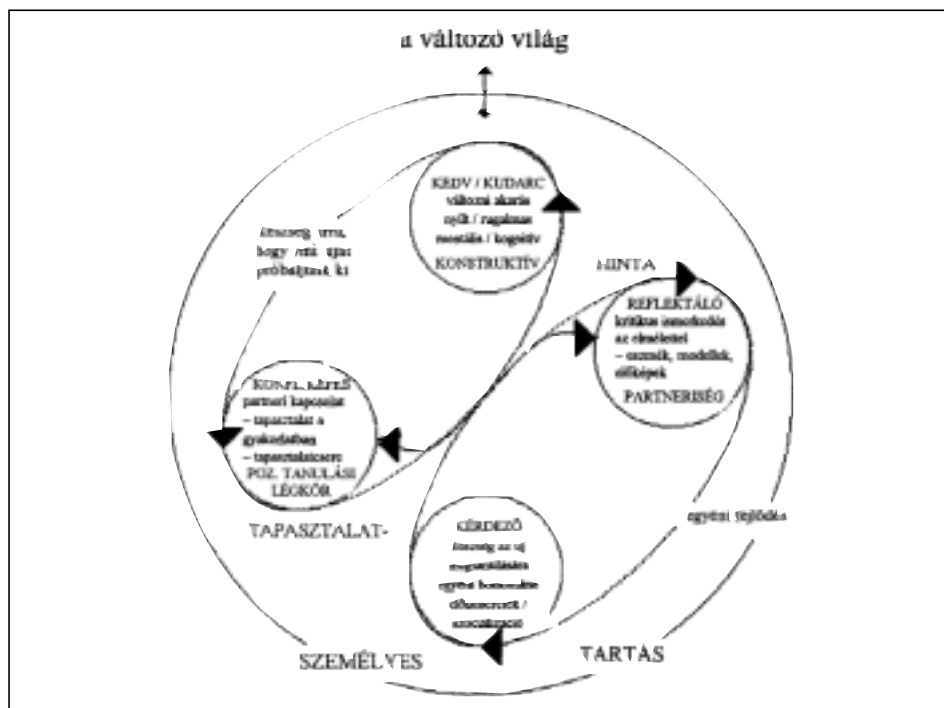
Az emberi tanulás hajtókerekét ebben az irányban kell olvasni

hibázni. Mindezzel természetesen nemcsak az instabilitás jár együtt, de a diszharmonia, a bizonytalanság és a frusztráció is, nem is beszélve a gyűlöletről vagy a félelelről. Ahhoz, hogy a stabilitást, a biztonságot és a harmóniát fel merjük áldozni azért, hogy új tapasztalatokat szerezzünk, kockázatvállalásra van szükség. Képesnek kell lennünk arra, hogy reálisan fel tudjuk mérni a kockázatokat, és hogy helyet tudjunk állni a válságos vagy feszült helyzetekben. Az egyén autonómiája azonban éppen ilyenkor fejlődik és erősödik a legjobban. Az a továbbképzés, amely autonómiára akar nevelni, teret enged a kísérletezésnek, a próbálgatásnak, a saját tapasztalatok feldolgozásának és mindenek előtt „a saját bőrünkön való megtapasztalásnak”.

Az egy életen át tartó tanulás folyamata

Az önként vállalt és egyéni ütemezésű tanulás egy életen át tartó, izgalmas kihívás kellene, hogy legyen a tanárok számára. Az egy életen tartó tanulás folyamatát a 3. ábra szemlélteti. (7) Ez a folyamat két síkon zajlik. A függőleges sík az egyéni és személyes növekedés területét jelenti, azt a hajlandóságunkat, hogy mindig valami újat akarjunk tanulni. Itt rejlik minden további fejlődés alapja, így az a legfontosabb tényező is, amelyet az alap- és továbbképzések tervezésekor szem előtt kell tartanunk: milyen cselekvési formák, milyen irányítási és evaluálási eszközök állnak nekem mint továbbképző szakembernek a rendelkezésemre, hogy a résztvevőkben kialakítsam, fejlesszem és az adott továbbképzésen túli időszakra is ébren tartsam a változásra és az új dolgok tanulására való készséget?

A vízszintes az idegenben vagy csoportban szerzett tapasztalatok síkja, a másokkal való kapcsolaté, amely cserefolyamatként, de a kollégákkal, valamint az elméleti és a me-



3. ábra
Az egy életen át tartó tanulás folyamata

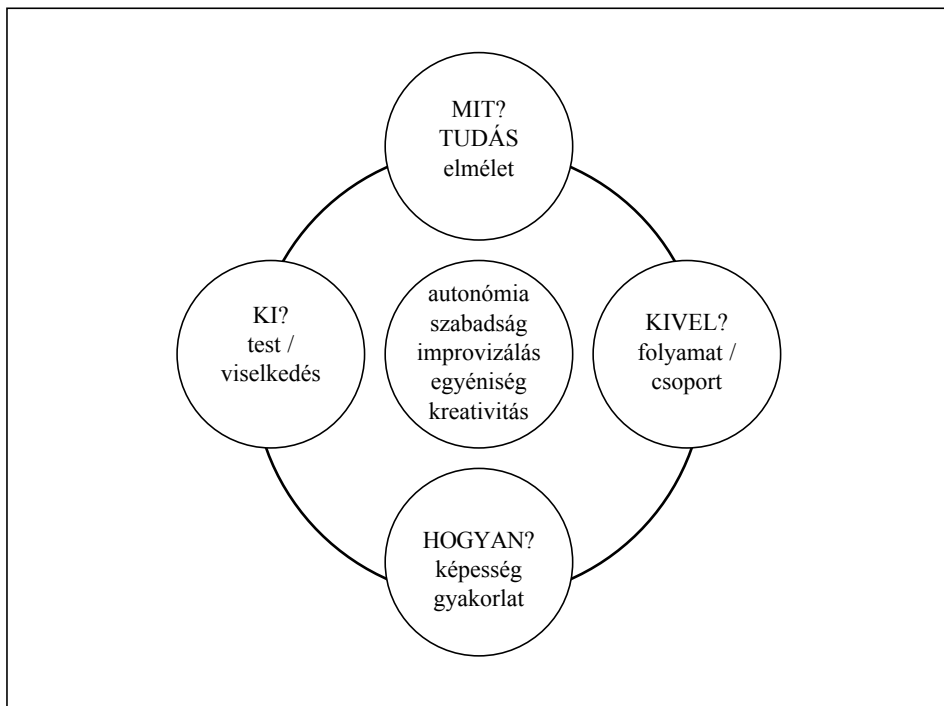
odikai-didaktikai szakirodalommal való megismerkedésként is felfogható. Ezen a ponton azonban minden továbbképzésen újra felmerül a kérdés, hogyan indíthatók be ezek a folyamatok úgy, hogy hosszútávon is hassanak.

A továbbképzés elméleti és gyakorlati anyagát úgy kell összeállítani, hogy minden résztvevő sok személyes, szociális és szakmai tapasztalattal gazdagodjon, és tudásuk mérhetően növekedjen. A szemináriumvezetőknek meg kell próbálniuk ezeket az elemeket a továbbképzések alkalmával egyensúlyban tartani. A résztvevőknek pedig arra kell törekedniük, hogy a továbbképzés után is lendületbe tudják majd hozni ezt a „hintát”, azaz a különböző területeken jelentkező egyéni egyenlenségeiket ki tudják egyensúlyozni.

A továbbképző szakember

Aki továbbképző szakemberként tevékenykedik, annak fokozottan nagy szüksége van az autonómiára mind a tanulásban, mind a tanításban. Személyes, szociális és szakmai síkon egyaránt rendelkeznie kell bizonyos képességekkel: egy továbbképző szakember például képes érzékelni a szervezeteknek és azok ügyfeleinek igényváltozásait. Mivel legtöbbször nem támaszkodhat előre elkészített anyagokra, aktuális témákkal kell foglalkoznia, és képesnek kell lennie arra, hogy állandóan új tanulási célokat és utakat találjon ki és ajánljon fel ügyfeleinek. Ezenkívül tudnia kell, hogyan bánjon konstruktívan a kritikával, s ezáltal hogyan tökéletesítse tudását, hogyan optimalja, illetve hogyan pótolja újjal „termékét” (a továbbképzési kínálatát).

A 4. ábra olyan szempontokat sorol fel, amelyek egy továbbképző szakember számára fontosak. Ez a rajz a továbbképzők számára a sikerességhez nélkülözhetetlen kompetenciákról, képességekről és készségekről folytatott vita kiindulópontja lehet: aki tanár-



4. ábra
Én mint továbbképző szakember (9)

ként és animátorként ismeri a saját gyengéit és erős oldalait, az tudatosabban képes erősségeit nagyobb számban bevetni és gyenge pontjait ellensúlyozni, illetve azokat továbbképzéssel erősíteni. Az ön- és szociális kompetencia bővítése tehát minden továbbképzés központi kívánalma mind a résztvevők, mind az oktatók részéről.

A 6. ábrán látható kérdőív segíthet abban, hogy rájőjjünk, mik a gyengéink s az erős oldalaink. A másokkal folytatott beszélgetéseink során önképünk és a mások által rólunk alkotott kép szembeállításából egy kiegyenlített kép adódik. Ez a kép alapja lehet a továbbképző szakember önálló továbbtanulásának.

A továbbképzés arénája

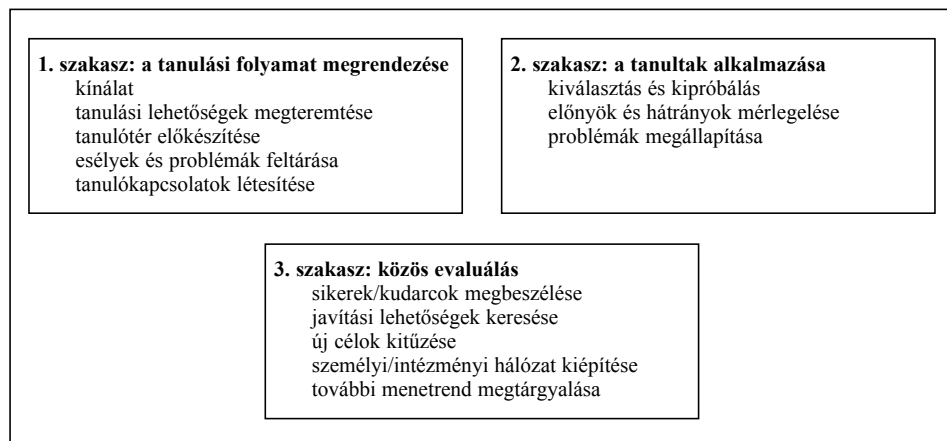
Ahogy autonómia nem létezhet önmagában, úgy a tanárok és a továbbképzésért felelős személyek sem hagyhatják figyelmen kívül kollégáikat és előjáróikat, a mintákat, a konkrét feltételeket és a rendelkezésre álló eszközöket. (8) Az autonómia jegyében vezetett továbbképzés túlmutat a tanítás keretein. A továbbképzés mindig személyes, szociális és szakmai szempontokat is magába foglal. Ha a szakmai részre koncentrálnunk, akkor mi a következő területeket tartjuk fontosnak:

- iskolán belüli továbbképzés;
- az iskola hitvallása;
- közös felelősségvállalás az iskola jövőjéért;
- munkahelyi hangulat;
- oktatási reformok.

A továbbképzés reformját tekintve a többi között szerintünk azok a formák előnyösekek, amelyeket nem feltétlenül egy rendező szerv hirdet meg, így például a tanárcsere, a tapasztalatcserek, a kölcsönös hospitálás, a kölcsönös tanácsadás. Szerepjátékok, a jövőt tervező műhelyek vagy hosszabb távú továbbképzések esetében különösen a kis konkrét projektek alkalmasak arra, hogy az autonómia folyamatát ezeken a területeken alátámasszák.

A továbbképzés – partneri folyamat

Tapasztalataink szerint a tanárok olyan impulzusokat várnak a továbbképzésektől, amelyek pozitívan hatnak ki a napi gyakorlatukra. Ezek az impulzusok ahhoz azonban a legtöbb



5. ábra
A háromfázisú modell

esetben nem elegendőek, hogy új kompetenciákra tegyenek szert, vagy hogy új szemléletmód szerint cselekedjenek. A továbbképzők célja ezért az kell, hogy legyen, hogy a résztvevőket képessé tegyék arra, hogy azok önállóan, segítség nélkül képezzék tovább magukat.

Az olyan továbbképzésnek, amely többet akar, mint stimulálni, amely partneri kapcsolatot akar kialakítani, és egy folyamatot akar elindítani, lendületben tartani, irányítani, és ezáltal célokat akar elérni, közép-, illetve hosszú távúnak kell lennie. Ezért mi is a három fázisos modell szerint dolgozunk, amely az 5. ábrán látható.

Az 1. szakaszban megrendezzük a tanulást. Egy vonzó, a résztvevők igényeihez igazított kínálat, jól előkészített tanulótér, az esélyek és nehézségek tisztázása sokat ígérő kihívássá teszik a témával és a csoporttal való megismerkedést. Új nézőpontok és tartalmak fokozzák a tanulási kedvet.

A 2. szakasz arra való, hogy az új ismereteket saját munkaterületünkön próbáljuk ki. Hol ütközünk ellenállásba, hol és hogyan mutatkoznak fogyatékoságok, akadályok vagy meglepő sikerek?

A 3. szakaszban megbeszéljük a pozitív és negatív tapasztalatokat, közös beszélgetések során elosztatjuk a bizonytalanságokat, jobbító javaslatokat dolgozunk ki, új célokat tűzünk ki. Eben a fázisban még az is fontos, hogy a résztvevők tudják, hogy a jövőben hogyan léphetnek majd kapcsolatba egymással. Ekkor rögzítjük a közös továbbtanulás céljait is.

Ezzel a három szakaszos modellel megpróbáljuk a tanártovábbképzést partneri folyamatként megszervezni. Ez azt jelenti, hogy az előzetes beszélgetések és kérdezősködések során puhatolóznunk kell, mik a résztvevők igényei, és már a programok kialakításaor, az egyes fázisok koncepciójának kidolgozásakor figyelembe kell vennünk azokat.

A munkaformák és -eszközök gazdag kínálatával minél több résztvevőt kell megszólítani, és ezáltal fejleszthetjük az önreflexiót, valamint a felelősségvállalást: a választék a tanulónaplótól, a tanulási szerződéstől, az utánzástól, a tervjátéktól a csoportos tanításon (team-teaching) át a bevett, általánosan használt szociális formákig (pl. plénum, kisebb vagy nagyobb csoportok) tart. Új szerepeket vehetünk be a munkába, a régieket pedig átírhatjuk, a résztvevők pl. átvehetik az animátor, a tanár, vagy akár a kurzusvezető szerepét. Mindez rugalmas, gördülékeny tervezést feltételez, azaz egy szigorú, rögzített tartalmú és munkaformájú program helyett olyan tervezés érvényesül, amely figyelembe veszi a csoport állandón változó igényeit.

A nyitott tervezés és a partneri összmunka szempontjából elengedhetetlen a folyamatok irányításához szükséges rendszeres evaluáció: hol kell a tartalmakat elmélyíteni, hol kell a súlypontokat vagy a célokat az új igényekhez igazítani? Hol kell újraírnia a szerepeket, hogy a résztvevők erőteljesebben vegyenek részt a közös tanulási folyamat irányításában, és célirányosan kapcsolódjanak be a programszervezés felelősségébe? Hol kell a zavaró tényezőket elsődlegesen szóvá tenni? A folyamat és a célok állandó evaluálása azt is megakadályozza, hogy a „tanár a tanulókról, a továbbképzős a tanárról nyilatkozik” modell csapdájába essünk.

Csak a bizalom és a kölcsönös tolerancia jegyében teremthetők meg a feltételek ahhoz, hogy minden résztvevő az autonómiához vezető utat válassza. Tapasztalataink szerint éppen ehhez járulhat hozzá, ha rámutatunk a csoportban felbukkant különböző viselkedésmódokra. Az egyes résztvevők viselkedésében tapasztalható különbségek szóvá tétele erősíti a kölcsönös odafigyelést és önmagunk észlelését is.

Például:

'szónok'

(inkább extrovertált)

- hangosan együttgondolkodik
- spontán jelentkeznek
- közbevág

'megfigyelő'

(inkább introvertált)

- magában gondolkodik
- hosszan morfondírozik
- megfigyel

FELNŐTTOKTATÁS

Gondold végig: „*Mi az, amit tudok, mi az, amit még nem tudok olyan jól, és mi az, amit meg szeretnék tanulni?*”

A gondolatmenet célja: Tanfolyamvezetőként meg kell tanulnunk, hogyan teremtjük meg az időt és a helyet az improvizáció, az autonómia és az egyéniség számára úgy, hogy ezáltal a motivációt, a tanulás légkörét és a tanulás sikerét optimaljuk.

1. MIT? TUDÁS: Szakmai és felnőttoktatás

Milyen területeken tudom a szakmai tudásomat személyes tapasztalatokra alapozni? Mikor dolgozom hitelesen és meggyőzően?

Képes vagyok tudásomat résztvevőcentrikusan, szerényen és nyugodtan átadni?

Vannak ismereteim a résztvevők tudásáról, tapasztalatairól? Építhetek ezekre?

Milyen területeken szeretnék még többet tudni/olvasni?

Ismerek a gyengéimet?

Milyen publikációkat ismerek/tudok ajánlani?

2. HOGYAN? KÉPESSÉG: A tudás alkalmazása és az animáció

Mi az, amit már tudok, de még nem vagyok képes jól alkalmazni/a gyakorlatba átültetni?

Tudom, hogy mi az, amit szívesen és jól csinállok, de azt is, amit nem szívesen teszek?

Tudok animálni?

Tudok vezetni?

Tudok bánni az idővel és a térrel?

Képes vagyok változatos munkaformákkal kreatív légkört teremteni?

Ki tudom osztani a feladatokat?

Tudom értékelni az eredményeket?

Tudok különböző evaluációs módszereket alkalmazni, hogy a kurzusról, a résztvevőkről és a vezetésről visszajelzést kapjak?

Képes vagyok az evaluáció eredményeit hasznosítani?

KI? TEST–VISELKEDÉS–JELENLÉT–TÉR

Szoktam észlelni magamat? Látom magam? Érzékelem magam? Hallom magam?

Milyen helyzetekben érzek stresszt/félelmet?

Hogyan reagál a testem ilyen situációkban?

A testem mely részeiben mutatkoznak a stressz és/vagy a félelem szimptomái?

Tudom, mit kell tennem ez ellen?

Mikor érzem jól magam? Ez miben mutatkozik meg?

Át tudok venni energiát a csoporttól, vagy tudok ellenük védekezni?

Hogyan tudom a teremben felhalmozódott feszültséget leépíteni?

Átalakításokkal, átrendezésekkel barátságosabbá tudom tenni a ter(m)et?

KIVEL? CSOPORT–FOLYAMAT

Képes vagyok folyamatokat észrevenni? Ismerem a korlátaimat?

Képes vagyok konfliktusokat, versenyhelyzetet beengedni a foglalkozásra, képes vagyok konfliktusokat, versenyhelyzetet teremteni vagy azok megoldásában segíteni?

Be szoktam ismerni a hibáimat?

Önkritikusan közelítek magamhoz?

Képes vagyok magamat a csoport részeként megfigyelni és észlelni?

Ismerem a csoport szociokulturális hátterét?

Fontosabb az én tudásom, mint a résztvevőké?

Szükségen van arra, hogy behatároljam magam?

Képes vagyok mások gyengéit / hibáit / hiányosságait szóvá tenni?

Tudok dicsérni – pozitív megerősítéseket kibocsátani?

Milyen gyakran nevetek?

Érzem, hogy mikor kell beavatkoznom, ill. hogy mikor lehet elsiklanom a dolog fölött?

Képes vagyok egy kis nyugalmat és hosszabb szüneteket beiktatni?

CLAC '95

*Nincsenek pozitív vagy negatív érzések. Csak érzések vannak.
Nincsenek pozitív vagy negatív észlelések. Csak észlelések vannak.*

6. ábra
Kérdőív

Ebből a következő kérdések adódnak: hogyan segíthet az egyik résztvevő a másiknak? Hogyan jön létre a csoportban egyensúly? Segítenek a játékszabályok? A közösen megtalált megoldások erősítik az egyén és a csoport öntudatát és önbizalmát.

Egy továbbképzés egyes céljainak tehát egy egészet kell alkotniuk. Úgy kell egymásba kapcsolódnuk, hogy a résztvevők lépésről lépésre próbálhassák ki és építhessék ki autonómiájukat. A tanult technikák, az elsajátított hozzáállások gyakorlatba való átültetése, alkalmazása és továbbfejlesztése szempontjából kívánatos lenne a résztvevők intézményszerű összekapcsolást: Peer groupok (egymást segítő társak csoportja), munkacsoportok, a tanárok partneri kapcsolata stb. képezhetik azokat a kereteket, amelyeken belül kezdeményezések csírázhatnak ki, ahol az autonómia alapvető feltétel, és ahol az eredmények tartósan életképesek maradnak.

Jegyzet

(1) HOLEC, H.: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg 1980.

(2) „Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse” munkacsoport (szerk.): *Language Portfolio* (tervezet) é. n.

(3) *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*. Szerk.: MÜLLER, M.–WERTENSCHLAG, L.–WOLFF, J. Langenscheidt, München 1989.

(4) Ezúton mondunk köszönetet a továbbképzéseken résztvevőknek, különösen a lengyel és magyar tanároknak, akik több éven keresztül új dolgok tanulására sarkalltak bennünket.

(5) Vö.: LANGMAACK, BARBARA: *Themenzentrierte Interaktion*. Psychologie-Verlag, Weinheim 1991, 76. old.

(6) Ilyen eszközöket találunk még az alábbi művekben:

– ELLIS, GAIL–SINCLAIR, BARBARA: *Learning to learn English*. Learners Book. Cambridge University Press, Cambridge 1989.

– MÜLLER, MARTIN és mások: *Tag für Tag 1992/93 Taschenkalender für den Deutschunterricht*. Langenscheidt, München 1992, 188. old.

– ENDRES, WOLFGANG–BERNARD, ELISABETH: *So ist Lernen Klasse*. Kösel 1989.

(7) In: DUDEN: *Das große Wörterbuch in 6 Bänden*. Bibliographisches Institut, Mannheim–Wien–Zürich.

(8) Martin Müller jegyzetei *Swift Deer*nek (Cherokee) Interlakenben „A lesben állás művészetéről” tartott szemináriumáról.

(9) MÜLLER, MARTIN–WERTENSCHLAG, LUKAS: *Továbbképzés DaF-referensek számára*. Workshop des Pädagogischen Instituts, Wien 1993.

(10) A modell a „Hibák kereké”-re és az indián gondolati tradíciókra támaszkodva a Goethe Intézet egy *Az idegennyelv-tanárok továbbképzésének égető kérdései* című továbbképzésén, Münchenben jött létre.

(11) A Svájci Továbbképző Központ, Luzern 1993-ban *A továbbképzési aréna – Arène de perfectionnement* című különkiadványában megmutatta azokat a feszültségtereket, amelyekben a tanártovábbképzés zajlik.