

INTERAKTÍV ALKOTÁS

A tudásátadás és elsajátítás folyamata az építészetoktatásban

/munkaközi vázlat/

INTERAKTÍV ALKOTÁS

A tudásátadás és elsajátítás folyamata az építészetoktatásban

/munkaközi vázlat/

Absztrakt

Az építészeti tervezés egy kreatív alkotó tevékenység, melynek tanítása és tanulása bonyolult folyamat. Nincsenek egyértelműen leírható szabályai, szubjektív gondolatok és érzelmek indukálják, mégis valós kérdésekre próbál választ adni. Ebben a szinte megfoghatatlan folyamatban a személyes hozzáállás, egyéni tapasztalatok és nézőpontok egymásra hatása kiemelkedő szerepet kap.

Az építészeti tanulás-tanítás folyamatának két főszereplője az oktatás területén az oktató és a hallgató, hagyományos keretek között vizsgálva a mester és tanítvány. E két fél közös és eredményes munkájának feltétele a kölcsönös megértés, egyértelmű nyelvezet kialakítása, a személyes gondolkodásmód elfogadása. Csak ezek meglétével alakulhat ki egyfajta interaktív alkotó folyamat, melynek végeredménye az építészeti terv. Ennek a megszületésében az oktató és hallgató ugyanannyi szerepet vállal, viszont más-más szempontból, a tervezési-alkotási folyamatban játszott szerepük és eszközeik eltérnek úgy, hogy azok kiegészítik egymást. A tanítás-tanulás különböző szakaszaiban a két fél viszonya folyamatosan változik, a terv alakításában játszott szerepük is alakul.

Személyes érdeklődésem középpontjában e két fél interakciója áll, a tervezési-alkotási folyamatban játszott szerepük és eszközeik megismerésével célom, hogy közelebb kerüljek az építészeti tudásátadás folyamatának feltérképezéséhez.

TARTALOM

I Gondolatmenet

I Kreatív alkotás

I Építészeti kommunikáció

I Pedagógia és személyes attitűd

I Munkamódszer

I Kutatás ütemezése

I Irodalomjegyzék

I Kutatási kapcsolódási lehetőségek

I Esettanulmány

I Kérdőívek

I Beszélgetések és kérdőívek értékelése, összegzése

I Annotált bibliográfiák

I GONDOLATMENET

/ részletes kifejtése olvasható az alábbi pontoknak a ek_bordasmonika_szoveg pdf-ben/

I Kreatív alkotás

1. az építészet kreatív alkotó tevékenység
2. a kreativitás olyan tevékenységre vonatkozó kifejezés, ahol az alkotó ember maga birtokolja a problémákat – általában egy nagyobb közösség problémáit – és annak alapján ad általa nemcsak létrehozott, hanem eredményesség, moralitás, kivitelezhetőség – és így tovább – szerint értékelt megoldásokat, amelyekért ő felelősséget is vállal ¹
3. a kreativitás nem örökíthető át emberi – például a tanár-diák – kapcsolatok hiányában a fiatalabb nemzedékekre ¹
4. a tanárnak nem szabad sokat ismételnie magát, inkább alkotnia kell... ez az alkotás legyen interaktív, amelyben a hallgató is részt vesz. A hangsúly az interaktív kreativitáson, interaktív alkotáson fekszik¹

¹ Magyar Beck István (2010): A kreativitás fejlesztése a felsőoktatásban. „Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések” Konferencia előadások. NFKK Füzetek 5. 49-62. alapján megfogalmazott pontok

I Építészeti kommunikáció

1. a tervezés a cselekedetek közbeni folytonos mérlegések /*reflection-in-action*/ sorozata
2. a tanár és diák párbeszédükben verbális /leírás-megértés/ és vizuális /példa-imitálás/ eszközök segítségével alkotják meg közös kommunikációs csatornájukat
3. interakció a két fél között akkor léphet fel, ha egymást kölcsönösen megértik
4. a fejlődés alatt a hallgató a másik fél másolásáról saját maga imitálására tér át
5. a kapott információk, utasítások és a másolás egy ponton átalakulnak saját ötletekké és tapasztalatokká, melyeket a későbbi tervezési folyamatokba beépíthet
6. ahogy a diák megtanul tervezni, azt is megtanulja, hogy tanul meg tervezni - vagyis a gyakorlatot gyakorlás útján sajátítja el

Donald Schön (1990): Educating the reflective practitioner. Oxford, Chapter 5. The dialogue between coach and student írását alapul véve

I Pedagógia és személyes attitűd

1. az építészeti gondolkodás átadását és befogadását alapvetően személyes kompetenciák és magatartás határozzák meg
2. szubjektív, kreativitást igénylő alkotó munkában megjelenő tanár-diák kapcsolat egyik legfontosabb eleme a személyes viszonyulás és megnyilvánulások
3. tanítási módszerek közül az egyik leghatékonyabb a kompetencia- vagyis személyiségközpontú oktatás
4. a tudásátadás mellett a visszacsatolás, az értékelés szintén nagyon fontos tényező, melynek fontos fejlesztő eszközei az elismerés és motiválás, és a kritika
5. az oktatók pedagógiai felkészültsége nagyban hozzájárul a hallgatók tanulási hajlandóságához, eredményes munkájukhoz hosszú távon is

Baróti Enikő (2010): Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek a faipari mérnökképzésben, Doktori disszertáció, Sopron tézispontjait és táblázatait alapul véve

I MUNKAMÓDSZER

I Fogalomkörök tisztázása és meghatározása

Kreativitás, interaktív alkotás, tervezés fogalmainak körüljárása mellett célokom az alkalmazott oktatási modellek és módszerek meghatározása, a jelenleg használt eszközök feltérképezése. Mindezeket kiegészítve a pedagógia területén ismert, személyiség központú, kompetenciaalapú oktatás előnyeinek megismerésével, lehetséges beépíthetőségével az oktatók készségeinek fejlesztésére.

Kulcsszavak | kreativitás, interakció, alkotás, motiváció, imitálás, pedagógia, személyes attitűd, kommunikáció

I Esettanulmány

BME építészképzés

A karon folyó oktatás egyik problémája a nagy létszámú képzésben rejlik. Kérdés, hogy ekkora létszám mellett mennyiben valósítható meg a személyes kapcsolat, tanár-diák párbeszéd közvetlen kialakítása, és hogy így milyen eszközök állnak rendelkezésére egy oktatónak, és a hallgatók milyen hatékonysággal tudják elsajátítani a tervezési módszereket. A kutatás másik kardinális kérdése, hogy a személyes

kapcsolat, az oktató személye és magatartása, egyénisége és pedagógiai készségei mennyire fontos szempontok a hallgatók eredményes és hatékony munkájának.

Ezekre a kérdésekre keresem a választ jelenlegi tervezési tárgyak keretein belül, beszélgetések során egyes tankörök oktatóival és hallgatóval, melyet kiegészít egy általam összeállított kérdőív is. Az ezekből nyert tanulságok alapján kirajzolódhat egy kép, hogy képzésünkben milyen oktatási modelleket alkalmaznak az oktatók, hol és hogyan változik meg az oktatók és hallgatók közötti kommunikáció, és ennek mik a jellemzői. Ezen felül az oktatók pedagógiai képzettségi hiányának következményeire, és ennek javítási lehetőségeire keresek válaszokat.

Mome építészképzés

„ Az intézetben folyó munka alapját a szoros tanár-diák együttműködés képezi; a stúdióinkénti kis létszám pedig lehetőséget ad a klasszikus mester-tanítvány párbeszéd kialakítására. ”

A fenti idézet a képzés leírásában szerepel, amely mutatja, hogy központi kérdésként kezelik a személyes kapcsolatok kialakulását, ebben a légkörben való tanítást és tanulást. Célszerű lehet megvizsgálni, hogy vajon a kis létszám és a mester-tanítvány viszony kialakítása mennyiben és miben hozhat más eredményeket, és milyen eszközökkel és módszerekkel folyik a tudásátadás és elsajátítás folyamata.

I KUTATÁS ÜTEMEZÉSE

1. Képzésünkben az oktatók és hallgatók közötti kapcsolat vizsgálata (2015.október-december)
 - jelenlegi tervezési tárgyak keretein belül egyes tankörök oktatóival és hallgatóval beszélgetések és kérdőív kitöltése
 - a kreativitás és az interaktív alkotás fogalmának körüljárása Magyar Beck István írásai alapján
 - Donald Schön : *Educating the reflective practitioner* című könyve alapján az oktatók és hallgatók közötti párbeszéd értelmezése
 - az oktatók pedagógiai képességeinek, felkészültségének lehetséges pozitív hatásainak feltérképezése Baróti Enikő *Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek a faipari mérnökképzésben* című doktori disszertációját felhasználva

I elvégzett munkarész
2. Az interaktív alkotási folyamat tanításának megismerése (2016. február-március)
 - kapcsolatfelvétel Magyar Beck Istvánnal, alkalmazott oktatási módszerének vizsgálata a Corvinus DLA képzésében
3. Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek

- kapcsolatfelvétel Baróti Enikővel, az általa és munkatársa által kidolgozott Mérnöki készségek és Önismeret című tárgyakkal kapcsolatos tapasztalatok megismerése, kutatásának utólélete
4. Mome építészképzésében elvégezni a nálunk elvégzett vizsgálatot (2016. március-április)
 - Mome-n oktató mesterek felkeresése
 - hallgatókkal való személyes beszélgetések
 5. 2 építészképzés összehasonlítása (2016. május)
 - összevetés fő szempontja a tervezési folyamat hatékony elsajátíthatósága, az oktatók személyes jelenléte, munkamódszerek összevetése, oktatók pedagógiai felkészültségének megismerése
 6. az általam oktatott 2015I16I2. féléves tervezési tárgy keretein belül az oktatás pedagógiai aspektusára koncentrálni, a felhasznált eszközök és módszerek dokumentálása és félév végi kiértékelése eredményesség szempontjából a hallgatók bevonásával

I IRODALOMJEGYZÉK

I Feldolgozott (annotált bibliográfiával):

Donald Schön (1990): Educating the reflective practitioner. Oxford

Magyar Beck István (2010): A kreativitás fejlesztése a felsőoktatásban. „Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések” Konferencia előadások. NFKK Füzetek 5. 49-62.

Kovács László (2014): Felsőoktatás-módszertani kihívások itt és most

dr. Mészáros Attila szerk. (2014) A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerő piaci kihívásai a XXI. században, Szent István Egyetem Győr

Baróti Enikő (2010): Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek a faipari mérnökképzésben (doktori értekezés), Sopron

I Feldolgozandó:

Simon Unwin (2012): Exercises in architecture: Learning to think as an architect, Abingdon, Routledge

Ashraf M. Salama (2015): Spatial Design Education: New Direction for Pedagogy in Architecture and Beyond, Ashgate Publishing Limited

I KAPCSOLATI LEHETŐSÉGEK

Radnóczy László:

Az építészeti szemlélet kialakulása elősegíti a közös párbeszéd kialakíthatóságát, hallgatók és oktatók könnyebben megértik egymást, és megértetik magukat a másikkal. Fontos összefüggés lehet a szemléletváltás és az oktató-hallgató viszony átalakulása között, és az oktatók pedagógiai és szakmai hozzáállásának változásával a hallgatókkal szemben az egyetemi tanulmányok előmenetelével párhuzamosan.

Balázs Marcell:

Fontos ismernünk, hogy kik azok, akiket oktatunk, hogyan változott meg a hallgatóság hozzáállása és tanulási képessége, hajlandósága az elmúlt években. Így a Z generáció jellegzetességeinek feltárása lehet egy kiinduló pontja a pedagógiai fejlesztéseknek.

I ESETTANULMÁNY

Elvégzett munkarész, a kérdőívek kiértékelése munkaközi fázisban

Kérdőív hallgatóknak

Kutatás célja.

Az oktatók és hallgatók közötti kommunikáció szerepének megismerése az építészeti alkotó tevékenység, tervezés folyamatában. Kérdések megközelítésének középpontjában a kreativitás fejlesztése, párbeszéd kialakulása áll. Milyen eszközök segítségével érhető el a felszabadult alkotói munka?

Jelenlegi tervezési tárgyad:

Jellemző konzultációs mód az óra keretén belül:

..... egy konzulens egy hallgató

..... több konzulens egy hallgató egyidejűleg

..... egy konzulens több hallgató egyidejűleg

..... csoport, több konzulens több hallgató (akár teljes tankör)

Születési éved:

1. Az oktató miatt jelentkezted ebbe a tankörbe, vagy véletlenszerűen kerültél ide?
a./igen, az oktató miatt
b./ide osztottak be
c./nem, ez maradt, későn jelentkeztem
egyéb./
2. Fontosnak és eredményesnek érzed, hogy minden héten van konzultációs alkalom?
a./igen, szükségem van a heti konzultációra
b./nem, elég lenne ritkábban
3. Ha te határoznád meg, milyen rendszerességgel járnál konzultálni?
a./
4. Milyen stádiumokban, milyen részletettséggel mutatnád meg a terved az oktatódnak?
a./ahogyan most, minden héten, minden előrelépés után
b./félévente kb. háromszor, amikor már kidolgoztam egyes részeket (vázlattev szerűen)
c./a végső beadás előtt egyszer
egyéb./
5. Segít a konzultáció, vagy néha megakasztja a munkádat?
a./ segít, a konzultáció után tudok csak tovább lépni
b./könnyebben megy az egyedül dolgozás, a konzultáció jellemzően csak megakaszt
c./viszonylag ritkán konzultálok, de akkor nagyon hasznos
d./rendszeresen konzultálok, mert segít az apróbb kérdésekben, de egyedül haladok
egyéb./
6. Szerinted működne a tervezés tanulása személyes beszélgetések, konzultáció nélkül? Miért?
a./igen
b./nem

miért./

7. Az alábbiak közül melyik oktatói módszert érzed leghatékonyabb segítségnek a tervedben való előrelépésben? Sorszámozd be, akár ugyanazt a sorszámot is adhatod többször, vagy ki is húzhatsz a felsorolásból. Az 1 a leghatékonyabb.

.... oktató vetít, kiselőadást tart a témában
.... nyomtatott formában visz be példákat, azokat közösen átbeszélitek
.... beszélgettek a funkcióról, szempontokról konkrét rajz, makett nélkül
.... kérdéseket tesz fel, válaszadás nélkül
.... több konkrét megoldási javaslattal, állítással kommunikál
.... személyes élményről mesél (amikor én ilyen terveztem..., amikor ilyen épületben járok...)
.... rajzol, konkrét és elvont tartalommal egyaránt
.... minden órára kér makettet, annak segítségével magyaráz

8. Miért az első sorszámú módszert érzed a leghatékonyabbnak?

9. Az oktató kritikájától jellemzően megtorpan a terved, vagy éppen beindítja a gondolataidat?

a./a kritika mindig munkára sarkall, az alapján új gondolataim születnek
b./a kritikától elmegy a kedvem a tovább tervezéstől
c./a kritika alapján próbálom kivenni a tervemből az általa hibásnak vélt részeket
d./a kritika besűkíti a gondolkodásom, csak a hibákra tudok fókuszálni
egyéb./

10. Ha te dönthetsz, hogyan készülsz fel az órára legszívesebben? Mivel tudod leginkább a gondolataidat bemutatni? Miért?

a./makett
b./firkák, skiccek
c./kutatás, előképek, példák
d./kidolgozott rajz, alaprajzok, metszetek, homlokzatok
egyéb./

11. Hogyan érzed, a terved a tiéd, vagy a konzulenséd és a te terved közösen?

a./az én tervem, a konzulensem csak korrekciós feladatot lát el
b./közös a terv, mind a ketten ugyanúgy részt veszünk a megszületésében
c./enyém a terv, de szükséges a közreműködése, sokban befolyásolja a végeredményt
d./ közös a terv, és ez engem zavar is, szeretném nagyobb részben a magaménak érezni
egyéb./

12. Mi segítene abban, hogy azt érezd, hogy a terv a sajátod, önmagad jártad be az utad, az eredmény is a te döntéseid végeredménye?

a./teljesen magaménak érzem a terveim
b./ha szabadabb kereteket kapnék a feldolgozáshoz
c./ha ritkábban terelnék más irányba a tervezési folyamatom
egyéb./

13. Nagyobb lelkesedéssel állnál a tervezési feladatokhoz, ha azok konkrét projektek lennének (pl. pályázatok) Vagy inkább nagyobb nyomás nehezedne rád, ami a tervezési folyamat tanulásának a rovására menne?
a./igen, mindenképp nagyobb lenne a lelkesedésem
b./nagy lenne a nyomás rajtam, nem örülnék neki
egyéb./
14. A tervvel való foglalkozást kötelező keretek között őröd jellemzően, vagy a személyes érdeklődésed középpontjában áll, szívesen foglalkozol vele bármikor?
a./a kötelező feladatokat ellátom, de időhiány miatt nem foglalkozom vele szabadidőmben
b./ a kötelező feladatokat ellátom, azon kívül nincs is kedvem foglalkozni vele
c./szívesen foglalkozom vele, amikor csak időm engedi
d./a tervvel, témával kapcsolatban sokat kutatok, olvasok
egyéb./
15. Szokott rajzolni az oktatód?
a./igen szokott
b./nem szokott
c./nagyon ritkán
16. Ha az oktatód lerajzol egy megoldási lehetőséget, az téged segít a tovább gondolásban, vagy éppen megakadályoz?
a./segíti, de csak a rajzi kifejezésmód tanulásában
b./előreviszi a tervem, ha látok egy konkrét lerajzolt megoldást
c./azután csak azt a konkrét rajzot érzem jó megoldásnak, nem tudok mást lerajzolni
d./megakaszt, így nem is szeretem nézni, ha rajzol nekem
egyéb./
17. Haza szoktad vinni az oktatód által rajzolt skicceket, ábrákat? Megnézed otthon?
a./mindig elviszem, de nem szoktam elővenni otthon
b./elviszem, és minden esetben áttanulmányozom, próbálom értelmezni
c./nem viszem haza, mert nem adja oda
d./nem szoktam hazavinni, megjegyzem fejben
egyéb./
18. Ha hazaviszed (odaadja) hajlamos vagy annak lemásolására, vagy csak gondolatébresztőnek használod?
a./csak gondolatébresztő, sosem másolom le
b./lemásolom, de csak a jobb megértés miatt, aztán átdolgozom
c./sokszor ugyanazt viszem átmásolva a következő konzultációra
egyéb./
19. Mindenben egyet szoktál érteni az oktatóddal, a tapasztalata alapján mindig helyesnek érzed a véleményét? Ha nem, el szoktad mondani a te álláspontod? Ha nem, miért?
a./mindig helyesnek vélem a megállapításait
b./néha nem értek vele egyet, de nem mondom el, mert félek belebonyolódni egy ilyen beszélgetésbe

- c./ néha nem értek vele egyet, ilyenkor elmondom a véleményem, és mindig jó beszélgetés alakul belőle
d./sosem értek vele egyet, de nem mondom el, mert nincs értelme
e./ sosem értek vele egyet, elmondom, és ebből feszült helyzet alakul ki általában
egyéb./
20. Ha ajánl az oktatód egy építészt, épületet, cikket vagy könyvet, annak utána szoktál járni? Mennyiben érzed fontosnak az oktató részéről, hogy példákat javasoljon neked?
a./nem szokott ajánlani
b./szokott ajánlani, mindig utánanézek, nagyon fontos számomra a fejlődésem szempontjából
c./ szokott ajánlani, de általában nem nézek utána, nem érzem fontosnak
d./ritkán szokott, jobb lenne, ha minden alkalommal kapnék példákat
egyéb./
21. Az óra vagy konzultáció keretén kívül beszélgettek az oktatóddal? Ha igen, jellemzően szakmai dolgokról?
a./nem, csak az órán
b./igen, jellemzően építészetről
c./igen, de nem szakmai dolgokról
d./igen, egyetemi kereteken kívül is tartjuk a kapcsolatot (kirándulás, munka, pályázat)
egyéb./
22. Jellemzően egy oktatóval konzultálsz, vagy csoportban, több oktató egyidejű részvételével? A jelenlegi gyakorlatot jónak, hasznos érzed? Ha nem, mit tartanál hatékonyabbnak?
a./1 oktatóval, és ezt jó módszernek érzem
b./1 oktatóval, de jobb lenne mások véleményét is hallani
c./több oktatóval, de általában összezavar a többféle vélemény
d./több oktatóval, és ezt hasznosnak érzem, a különböző álláspontok segítenek
egyéb./
23. A személyes megszólítást és kapcsolatot mennyire érzed fontosnak hallgató és oktató között? Ha közvetlen a viszony, könnyebben tudtok együtt dolgozni?
a./nem annyira fontos, talán még feszélyez is a személyes konzultáció
b./nagyon fontos, anélkül nem is tudok tervezni
c./valamennyire fontos, de nem ez alapján érzem eredményesnek a munkám
d./egyáltalán nem fontos, érdekesebb lenne az egyéni konzultációkat kihagyni
egyéb./
24. Van olyan oktató, akinél több tervezési tárgyat csináltál már? Ha igen, miért őt választottad többször is?
a./nem, mindig másnál csináltam a tervezési tárgyakat
b./nem, de jó lett volna
c./igen, mert nagyon jól tudtunk közösen dolgozni
d./igen, mert a tankörből mindenki hozzá jelentkezett, a csoport miatt én is
egyéb./
25. Hasznosnak éreznéd, ha egyetlen oktató mellett csinálhatnád/csinálhattad volna az összes tervezési tárgyat? Miért?

- a./igen mindenképp, könnyebben terveznek olyan segítségével, akit jobban ismerek
- b./igen, így egyfajta szemléletmód alapján tanulhatnék
- c./nem, mert akkor csak egyfajta építészeti hozzáállást tapasztalnék
- egyéb./

26. Melyik tervezési tárgy keretén belül érezted először azt, hogy jól tudtok együtt dolgozni, fontos a személyes kontaktus, működik az egy az egyes beszélgetés? tárgy./

27. Van olyan oktatód, akit a „mesterednek” érzel?

- a./igen van
- b./nincs, szerintem olyan nem is létezik
- c./nincs, de nagy hiányát érzem
- egyéb./

28. Szívesebben konzultálsz egy oktatóval a tervezés folyamán, vagy több vélemény, hozzászólás, több fajta szempont segíti jobban a munkád?

- a./csak egy oktatóval konzultálok, a több vélemény csak összezavar
- b./mindig több oktatóval is konzultálok, fontos a több nézőpont
- c./egy oktatóval konzultálok, de jobb lenne több véleményt hallani
- egyéb./

29. Melyiket érzed legfontosabbnak az oktatóddal kapcsolatban? Állítsd sorrendbe! Az 1 a legfontosabb.

- a személye szimpatikus legyen
- szakmailag elismerd a munkáját, egyetérts vele építészetiileg
- fiatalos, közvetlen legyen
- az óra keretein kívül is legyen veled kapcsolatod
- jó a kommunikációs készsége
- jó pedagógiai képességekkel rendelkezik

30. Ha egyetlen szót használhatnál az oktatódra melyik lenne az? Csak egyet válassz!

- a./tanár
- b./tanító
- c./oktató
- d./tervezőtárs
- e./konzulens
- f./mester
- egyéb./

I Hallgatókkal való beszélgetések összefoglalói

Kérdőívek általános értékelése

A kérdőív fókuszában a tanárok- diákok között személyes kapcsolat fontossága áll, hogy milyen mértékben van hatással egy oktató személye, szakmai felkészültsége a hallgatók munkájára és elsajátítási hajlandóságára. A kérdések kiterjednek a kettejük közötti kommunikáció jellemzésére, az építészeti párbeszédükben használt eszközök használatára, és ezek hatékonyságára. Számomra az egyik fő kérdés arra irányult, hogy a tanulmányok előrehaladtával változik e a személyes kapcsolatra törekvés az oktatóval, melyik félévben mi jellemzi ezt a kapcsolatot, lehet e jellemzően kiemelni egy időszakot, amikor ennek jelentősége megnő.

A kitöltött kérdőívek száma is egyfajta eredményt mutat számomra. Ahol személyesen részt vettem az órán, magam vittem be a kérdőíveket és beszéltem a kérdéskörrel, amely érdekel, és amire irányulnak a kérdések, ott 100%-os arányban kaptam vissza a kitöltött íveket, és a beszélgetések is nagyon gördülékenyek voltak, a hallgató nyíltak és érdeklődőnek bizonyultak. Amikor e-mailen keresztül küldtem el őket, a kitöltési arány nagyon alacsony lett, mindössze 10%. A harmadik eset sem bizonyult hatékonynak, miszerint az órán személyesen részt vettem, viszont a kérdőíveket utólag, egy későbbi időpontban kértem leadva. Jelenleg ez a kísérlet 3,5%-os kitöltési arányt mutat (munkaközi!).

Térkompozíció: 1. félév /jellemzően 1997-1996 között született hallgatók/

A tankör féléves kiértékelő órájára hívtak meg, ahol a tankör vezető az alkalom elején a féléves jegyeket mondta el, és a féléves munkájukat értékelte a hallgatóknak. A teremben körbe ültek a hallgatók és az oktatók, mindenki figyelt, viszonylag kevesen hiányoztak annak ellenére, hogy aznap több félév végi leadás is volt.

Az értékelés közben az adott hallgató legjobb munkája volt kivetítve, miközben az oktató elmondta a kapott jegyet és az értékelést. Elsőként az osztályozás szigorú rendjét betartva, pontos átlagszámítás alapján, késedelmi levonásokkal és többlet feladatok teljesítéséért járó plusz pontokkal együtt megtudták a hallgatók a félévi jegyüket. Ezután mindenkinek, név szerint szólítva, felé fordulva az oktató elmondta, hogy a félévi munka során mik voltak a hallgató erősségei, legjobb „pillanatai”, melyik ponton teljesíthetett volna jobban. A kivetített kép alapján hivatkozott az oktató a hallgató képességeire, és kiemelte, hogy miben lenne érdemes fejlődnie, és hogy a következő félévekre nézve milyen pontokra érdemes még inkább koncentrálnia. Ez minden hallgató esetében megtörtént, még azoknál is, akik nem voltak jelen. Tehát a hallgatók teljes képet kaptak munkájukról egy egzakt osztályozási rendszer alapján, amellyel kapcsolatban már év elején tudták, hogy miért mennyi plusz és mínusz pont jár, és a pontos

képlet alapján kijövő átlag fogja meghatározni a félév végi jegyüket. Ezt kiegészítve, sőt inkább e fölé rendelve pozitív kritikai eszközökkel elmondta az oktató, hogy a teljesítményük hol tart, mik az erősségeik, amit érdemes megtartani és arra támaszkodni a későbbi tervezési feladatok során, mik a gyengeségeik, amin érdemes javítani. Ahogy a reakciókat figyeltem, az a hallgató is valamelyest elégedetten hallgatta ezt végig, aki az átlaga alapján rossz végosztályzatot kapott, hiszen a szám mellé egy pontos magyarázat is társult, és a későbbiekre nézve biztató, bátorító jellemzést is kapott magáról és a tervezési hozzáállásáról. Tehát nem csak egy számot kapott, hanem vizuális megjelenítést egy félévi alkotásáról, visszacsatolást a munkájáról. Mindezek összessége együttesen segítséget nyújt önmaga számára, hogy átértékelje a féléves teljesítményét, lássa és érezze gyengeségeit és erősségeit, és mindezeket felhasználja a következő félévek során.

Az értékelés után került sor a beszélgetésre, mely során érzékeltem, hogy a felsőbb években feltett kérdések nem relevánsak, azokat máshogyan kell, vagy nem érdemes feltenni. A tankör nagy létszámban, kevés oktatóval végezte a félévet, így a személyes kapcsolatok kiépítéséről nem igazán tudunk beszélni. Viszont a „mit változtatnál meg ebben a tárgyban” kérdésre azt a választ kaptuk, hogy túl sokan vannak, így nem jut idő beszélgetésekre, megfelelő mélységű visszacsatolásokra. Tehát az igény egyértelmű mutatkozik arra, hogy a munkájukról kapjanak megfelelő kritikát, a továbblépéshez segítséget, és ez ne általánosságban, hanem konkrétan rájuk szabva, az ő tervükkel kapcsolatosan történjen. A kockákba gondolataik sűrítették, melyek magyarázatra szorulnak, és még az egyetem kezdetén járva fogalmi, kifejezésbeli nehézségeik is akadnak, melyet csak gyakorlás útján javíthatnak, az oktató segítségével és támogatásával.

A másik kérdéskör, amiben több választ is kaptam, az az első évben az oktató nyelvezetének érthetősége volt. Kissé bátortalanul, de olyan válaszok érkeztek, hogy gyakran az volt zavaró számukra, hogy a 3 oktató külön véleményt mond, vagy amit mondtak az nem egyértelmű, és ez számukra nehézséget okoz a továbblépésben. Tehát talán a kezdeti tárgyak esetében érdemes az oktatóknak egy közös álláspontot képviselni, mivel a szakmával, építészeti nyelvezettel még csak ismerkedő diákokat az hatékonyabban segítheti.

Kitértünk az oktatók életkori sajátosságaira, hogy mennyiben segítők vagy gátló tényező, hogy a kezdeti tervezési tárgyakban jellemzően fiatal, vagy szinte teljesen kezdő oktatókkal találkoznak. Alapvetően ezt kedvezőnek ítélik meg, könnyebben merik a saját szavaikkal, egyszerű megfogalmazásban ötleteiket, kétségeiket, könnyebben lépnek verbális kapcsolatba egy fiatal, náluk pár évvel idősebb oktatóval. Viszont a későbbi tervezési tárgyaikkal kapcsolatosan felmerül bennük az igény egy idősebb, tapasztaltabb, szakmailag elmélyültebb oktató irányítására.

A záró kérdés arra irányult, hogy mennyire érzik jól magukat a képzésben, megbántás e választásukat, és hogy a jövőre nézve mik a terveik, mit gondolnak a későbbi építési hivatásukra. Erre a kérdésre mindenki válaszolt, bár lehet, hogy a válaszok kissé torz képet mutatnak, mivel jelen voltak az oktatók,

de alapvetően őszinte megnyilvánulásokat láttam. Minden hallgató a sok negatívum, túlterheltség, átrajzolt éjszakák, szabadidő hiánya ellenére azt mondta, hogy nagyon örül, hogy ezt a képzést választotta. Beszéltek arról, hogy mennyire lelkesíti őket, ha valami újat hozhatnak létre, a gondolataik papíron, vagy makett formájában megvalósulhatnak. Ezen felül többen kiemelték a Térkompozíció tárgy jelentőségét, hogy mennyire jól érezték magukat az órán, és az otthoni munka alatt is. Ez a tárgy egyfajta „lazítóként” jelent meg számukra a kötelező tárgyak sűrűjében, így lelkesen álltak mindig a munkához. Az óra végén az oktató a következő félévek tervezési tárgyairól adott egy gyors összefoglalót egészen a diplomatervig, majd kissé részletesebben az Építészet alapjai tárgyról beszélt. Úgy éreztem a hallgató figyelméből, hogy ez nagyon érdekli őket, a későbbi félévekről, arról, hogy mire számíthatnak, nagyon ritkán kapnak információkat. Úgy gondolom, hogy ez is egy fontos, előrelátó pedagógiai hozzáállás. Így alapvetően a beszélgetésből kiderült számomra, hogy amikor az oktató lelkes, akkor a hallgató is azzá válik. Ha tudja a hallgató, hogy mit kérnek tőle, és mit kap ha teljesít, sokkal könnyebben fogadja el a végső értékelést. Ha önmagáról, teljesítményéről pontos leírást kap, az esetleges hibái is felszínre kerülnek, nagyobb lelkesedéssel folytatja a munkáját.

Lakó: 3. félév /jellemzően 1995 és 1996 között született hallgatók/

A tankör vezető elmondása alapján egy jó képességű, aktív, szorgalmas társaság, jó tanulmányi eredményekkel, így viszonylag könnyebbnek tűnik a velük való munkálkodás. A beszélgetések alapján, és a személyes jelenlétem során én is ezt tapasztaltam, érdeklődők, szívesen elmondják véleményüket, és alapvetően hivatásként gondolnak az építészetre. Így egy olyan terepen tehettem fel kérdéseimet, ahol érzékelhető volt a figyelem, a minél inkább mélyreható tervezésre való törekvés, annak ellenére, hogy még csak 2. éves hallgatókról van szó.

Az óra elején ameddig megérkeztek az oktatók, kiosztottam az általam készített kérdőíveket. Hangsúlyoztam, hogy az az töltse ki, akit érdekel ez a téma, fontosnak érzi a hozzászólását, nem kötelező, és a legfőbb kérésem az őszinteség volt. Mindenki kért kérdőívet, és úgy láttam, hogy tényleg tüzetesen elolvassák, és meggondoltan válaszolnak. Közben meséltem róla, hogy alapvetően mik és miért foglalkoztatnak, állításokkal és kérdésekkel, a hangnemet inkább diáktársként meghatározva. Annyira belemélyedtek a kitöltésbe, hogy síri csend lett, belebújtak, aki később érkezett, azt hitte, hogy zh-t írnak.

A konzulensek megérkezése után elkezdődött az óra. Kézzel rajzolt félévvégi rajzokat hoztak be megmutatni, főként a rajztechnikákra, lapelrendezésekre, igényességre koncentrálva. Az oktatók a tábla előtt álltak, nagyrészt a tankör vezető beszélt, de a tantársai is többször megszólaltak. Ha egy eszközt kellene kiemelnem az eszközkészletükből, az a humor lenne. Közvetlen, humoros, fiatalos, inkább élménybeszámoló jellegű volt a felvezetés: „amikor én összecsokiztam a rajzom...”

A félévben másodszor volt ezután egyéni konzultáció, mindenki maga dönti el, hogy kivel szeretne konzultálni. A 4 oktató külön helyre leült, és körük csoportosultak, de jellemzően csak az figyelt az oktatóra, akinek a rajzai kinn voltak az asztalon.

Közben én kisebb csoportokban beszélgettem a várakozó diákokkal. Így, kiskörben (2-3 fő) is nagyon nyíltak, érdeklődők és őszinték voltak. A kérdések, amelyekről beszélgettünk, főként az eddigi oktatóik és köztük kialakult viszonyról, illetve az oktatók munkamódszeréről beszélgettünk. Egyértelműen, kivétel nélkül nagyon fontosnak tartják a személyes beszélgetéseket, a tervekhez kötődő kritikákat nem megakasztó tényezőnek érzékelik, hanem inspiráló továbbhaladási lehetőségnek. Az aktív oda-vissza kommunikációs hajlandóságukat az oktató életkorától függően jellemezték. Ha fiatal, szinte diáktárs az oktató, akkor egyértelműen elmondják, ha nem értenek egyet, kíváncsiak a véleményére, de nem érzek megkérdőjelezhetetlennek. Ha egy idősebb, tapasztaltabb oktatóval kerülnek szembe, akkor általában még akkor sem mondják el a saját álláspontjukat, ha az merőben más, és ez alakította ki a tervüket. Mindkét korosztályt nagyon fontosnak érzik, a fiatal, tapasztalatlanabb oktatókkal felszabadultabbak, sok esetben brainstorming jellegű konzultációkat élnek meg, míg az idősebb oktatókkal való beszélgetésekben (amelyek sok esetben inkább csak egyoldalúak) a gondolkodásmódot, kifejezések ellesését és módszerek tanulását helyezték előtérbe. Jó felállásnak tartják, ha 1, max. 2 tapasztaltabb oktató mellett több fiatalabb, kezdő tanár van.

Többen a fiatal, kezdő oktatókat türelmetlenebbnek, kapkodónak, gorombának jellemezték.

Sokan panaszkodtak arra, hogy túl nagy a leterheltségük, nem jut idő az igazán fontos dolgokra, és nem tudnak megfelelő energiát szánni arra, ami igazán érdekli őket.

Több hallgató meséléséből az derült ki számomra, hogy egy tankörben voltak a megelőző két tervezési tárgyban is, amely nagy hatást tett rájuk. A térkompozíció és az építészet alapjai tárgyban olyan tankörben voltak, ahol fiatal és kreatív oktatók voltak, többet kértek, mint mások, de nagyon izgalmasak és interaktívak voltak a feladatok, így szívesen foglalkoztak vele az átlagnál több időt.

Kiemelt fontosságot kapott a beszélgetésekben, hogy az oktató hozzáállása, lelkesedése, felkészültsége milyen az órán. Ha az oktató nem látják a tárgy vagy a tervek szeretetét, kevésbé aktívak, ők is motivációjukat veszítik.

Egy elmondás nagyon érdekes volt, miszerint szerinte az egyetemnek semmi köze az építészethez, maximum csak egy-két nagyon apró ponton találkozik vele. 3 évet töltött az egyetem elkezdése előtt egy építész mellett, és számára az volt meghatározó, annak az építésznek a személye, gondolkodásmódja, stílusa. Azt vallja, hogy ez a legfontosabb, a vezető személy nélkül nem lehet építészetet tanulni, és azt a személyt meg kell keresni. Itt erre még nem talált lehetőséget.

Néhányukon nagy magabiztosságot éreztem, és több esetben nem a nagyon nyitott, hangos személyek esetében, ami számomra nagyon meglepő volt. Egyikük azt mondta, hogy biztos benne, hogy nagyon jó

úton jár, remek lesz a terve, nagyon sokat dolgozott vele. Jó volt látni ezt az önbizalmat és magabiztosságot, amihez valahogyan mégis egyfajta szerénység, alázat is társult.

Annak ellenére, hogy mindenki hangsúlyozta a „mesterszemélyiség” jelenlegi hiányát, senki nem állt a mellé az állítás mellé, hogy jobb lenne 5 évig egy oktató mellett, az ő vezetése alatt tanulni. Pozitívnak érzik, hogy félévente válhatnak, megismerhetnek több álláspontot, stílust és karaktert.

Az előző két félévre visszatekintve hiányolják a pedagógiai hozzáállást az oktatóktól. Tehát az első évben nagyobb szükségük lett volna tanárookra, akik magyaráznak, értelmeznek, segítenek, és empatikusabban állnak hozzájuk, akik a középiskolai kereteket még épphogy átlépve, keresik a helyüket az egyetemen.

Kiskomplex: 7. félév /jellemzően 1992 és 1994 között született hallgatók/

Ha rajzol az oktató, az anyyiban segít, hogy a rajzolási technikát figyelik, mit hogyan jelöl, hogyan fejezi ki a gondolatait rajzban. Ha az oktató odaadja a rajzot, az megköti a hallgató gondolkodását, valamilyen szinten másoláshoz vezet. Ha nem adja oda, akkor az emlékezetben rögzült legerősebb gondolat, vonal marad meg, melyet egyedül maradván gondol tovább a diák, ami néhány esetben félresiklik, mert rossz momentum ragad meg benne, és nem tudja visszanezni.

Előképek, épület példák ajánlása, azok felírása, ill. elküldése az oktató részről pozitívként emelődött ki. Erre nagy igény mutatkozik, és elindítja a keresgélés öngerjesztő folyamatát is. Rendszerint 1 konkrét példa után maguktól néznek meg több, a témához kapcsolódó épületet, építész. Ha nem történik meg az első ajánlás, vagy a sorozatos példa említés, megakad a folyamat.

Sokkal erősebben él a hallgatókban az osztályozás súlya, mint az alkotási kedv. Nem élük meg a felszabadult gondolatokat és ezek következtében kialakuló tervek örömet, a bemutatások során csak az értékelés előjele számít. Sok esetben szorongással teli a konzultáció is.

Nem mernek beszélgetésbe bonyolódni, inkább választják azt az utat, hogy pár mondatban elmondják, hogy mit csináltak, és utána hallgatják az oktató véleményét, hozzászólását, hogy mit javítsanak ki. Ritkán merik elmondani, ha nem értenek egyet, vagy más irányú a véleményük, melynek hátterében az áll, hogy valószínűleg nem jól gondolják, hiszen velük szemben egy oktató ül (aki pedig sok esetben nem sokkal tapasztaltabb, mint ők), aki egy osztályzattal fogja őket értékelni. Ez a frusztráció általában előzetes tapasztalatok miatt van (az elmondások alapján).

Elhangzott, hogy talán kreatívabb, felszabadultabb tervek születnének részükről konzultáció nélkül, mert szívesebben néznek utána önállóan adatoknak, hasznos információknak, és javítják ezzel önmagukat, mint hogy egy oktató véleményétől félve próbálnak egy közepszerű, általános tervet bevinni a konzultációra, hogy ne legyen vele nagy probléma. Tehát az oktató egy gondolatkorlátozó szerepben jelenik meg.

Többen meséltek a szakirány választás előtti stresszről, így az 6. félév előtti tervezési tárgyak esetében a minél jobb jegyek elérésére, és a teljesítésre összpontosítanak.

Nagyban akadályozza a munkájukat, hogy nincs az egyetemen tervezésre, rajzolásra, makettezésre megfelelő hely. Aki távoli településről utazik be az egyetemre, több esetben azért nem hoz magával makettet, mert nem tudja hol hagyni, tárolni, az utazás vele pedig körülményes.

A saját terem hiánya egyfajta középiskolás élményt hív elő bennük, nem érzik azt, hogy bármelyik teret a sajátjuknak tekinthetnék. Az egyetem termei közötti vándorlás sok energiát is időt vesz el, közösségek kiépítésének hiánya is részben visszavezethető ide.

Önmaguktól jellemzően nem keresik fel az oktatókat, az óra keretein belülre korlátozódik a kommunikáció.

A személyes megszólítás (név szerint), tervezésen, konkrét feladaton kívüli beszélgetések oldják a feszültséget, nagyobb kedvet kapnak ezek után a tervezéshez is.

Alapvető problémaként értékelem az elmondások alapján, hogy nem beszélhetünk oktató-hallgató közötti kétirányú kommunikációról, interakcióról. Sokkal inkább egy közoktatásra jellemző, oktató felől jövő egyirányú, megkérdőjelezhetetlen információ átadásról, kritikai megfogalmazásokon keresztül való folytonos értékelésről. Másrészt a hallgatók egyirányú információ feldolgozásáról, a kritikai hozzászólások adatként, osztályzatként való felfogásáról. Azt éreztem, hogy nem a jelen tárgy kereteiből fakadnak a fő akadályozó és befolyásoló tényezők az interakció kialakulására, hanem az előzmények, a többi teljesített tervezési tárgy tapasztalatai, és az egyetemi körülmények.

Diploma 10. félév /jellemzően 1990 és 1991 között született hallgatók/

Komplex 9. félév /jellemzően 1990 és 1993 között született hallgatók/

Közös beszélgetés diplomázókkal és komplexezőkkel a konzultációra várva. A hallgatók visszafogottak és csendesek, viszont egyértelmű és határozott véleményük van a témával, a kérdésfeltevéseimmel kapcsolatban. Nagy különbség érzékelhető a kommunikációs készségekben és a véleményformálásban a másod, sőt harmadévesek és a diplomázók és komplexezők között.

Az oktatók választhatóságát, a tárgyak felépítettségét, a személyes kapcsolatok fokozatos kialakíthatóságát az oktatási rendszerünkben nem kifogásolták. Az egy oktató mellett eltölthető 5 évet semmiképp nem pártolják, viszont jó lehetőségnek bizonyul, hogy lehetőség nyílik rá, hogy ha valaki szeretné, ugyanahhoz az oktatóhoz többször jelentkezik. A tervezési módszertan elsajátításában megakadásnak érzik jellemzően a 2. év elejét.

„ A szakirány választásig egy nagy masszában vagyunk, és utána kezd rendeződni, egyre többen a nevemen szólítanak, és így kezdem magam otthonosabban érezni, ami ebben a szakmában elengedhetetlen.”

A terek használata alapján a képzésünk oktatás központú, és nem hallgató központú. Minden óra máshol van, a hallgatónak kell odamennie az oktatáshoz, nem ő jön hozzá. Ha lehetne egy saját műhelyük, ott nem csak kényelmesebben, praktikusabban és otthonosabban tudnának dolgozni, hanem azt éreznék, hogy ők számítanak, ők a fontosak.

Az oktatók pedagógiai készségei nagyon változóak, és egyértelműen látszik, hogy erre nem fektet hangsúlyt a képzésünk, a megfelelő kommunikáció kialakítására oktató és hallgató között. Bukarestben az építészképzésben van egy 3 kredites tárgy a graduális képzésben, amely keretén belül pedagógiai ismereteket tanulnak, előadásokat tartanak és kommunikáció fejlesztő gyakorlatokat végeznek. Az oktatók hozzáállásán, képességein és módszerein ennek a fejlesztésnek a hiánya nagyon jól látszik.

Ma már nem igazán beszélhetünk hagyományos véve mester-tanítvány szerepekről, ez inkább csak egy idealisztikus kép. A hallgatóság hozzáállása és magatartási is változik, sok esetben előnyben részesítik inkább a kollegális konzultációs formákat. Másrészt az elmondások alapján hiányzik, vagyis csak nagyon minimális az olyan oktató, aki megfelel a mester szerepnek. Valószínűleg (?) kimaradt az oktatói utánpótlásból egy pár év, akik jelenleg képezhetnék ezt a réteget. Ezekből számomra egyértelműen kiderül, hogy a mester jellemző egyértelműen korhoz is kötött. Egy fiatal, tapasztalatokkal is rendelkező oktatóra mesterként nem tudnak tekinteni, sokkal inkább tervezőtársként (pozitív jelző).

Hosszú távon nem biztos, hogy a hallgató választ, sok esetben a „mester” választja ki azt, akivel szívesen dolgoznak együtt. Így lehetőséget kaphatnak az arra érdemesek, és egy egyetemi kereteken túlmutató kapcsolat alakulhat ki. Bár néhányan nem tudnák elképzelni azt, hogy egyetemi oktatójuk mellett dolgozzanak a későbbiekben.

Az oktatót nem úgy érzékelik, mint aki tanít. Beszélget, gondolatokat közöl, elmondja a hozzáállását, de nem azt mondja meg, hogy mi jó és mi nem. Az anekdoták, monológok során sok részletre tér ki, ezzel gondolatokat ébreszt, amelyek tudatosan vagy tudat alatt beépülnek a tervekbe. A gondolatok mellé, ha rajzocskák is társulnak, az még inkább tudatosítja, és emlékezetessé teszik az elhangzottakat.

I ANNOTÁLT BIBLIOGRÁFIÁK

Magyari Bech István (2010): A kreativitás fejlesztése a felsőoktatásban

Szerk. Dobó István, Perjés István, Temesi József (2010) „Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések” Konferencia előadások.

NFKK Füzetek 5. 49-62.

Problémafölvetés

- az oktatás főként technikai eszközeinek a fejlesztéséről folynak a disputák
- az emberi – például a tanár-diák – kapcsolatok hiányában a kreativitás nem örökíthető át a fiatalabb nemzedékekre

Tanári eljárás

- a tanárnak nem szabad sokat ismételnie magát, inkább alkotnia kell magukon az előadásokon is
- az alkotás legyen interaktív, amelyben a hallgató is részt vesz
- a hangsúly nem a megbeszélés, tehát a kommunikációs interaktivitáson van, hanem az interaktív kreativitáson, interaktív alkotáson fekszik
- a kreatív interaktivitásban jelenhet meg explicit módon az alkotó munka és tevékenység élő modellje
- megjelenhet a pedagógiai hozam, mely révén a hallgató egyedül maradva a megoldandó kérdéseivel, képes alkotó módon túllépni önmaga korlátain
- elkerülhető az egyetemi oktató, pedagógus belső kiégése
- az előadások általában frissek, nem a kifáradt rutin manifesztációi
- ezzel az egyetempedagógiai módszerrel jelentősen kompenzálható a valódi kutatást napjainkban sújtó időhiány, az előadások is kutató műhellyé válnak
- eljárás tanár-diák interakciót feltételez
- jelenleg mind több szorosán vett technikai szerkezet épül be a tanár és a diák közé, amellyel az említett viszony közvetetté válik és a személyes tanári hatás pedig lehetetlenné
- a tanár-diák interakció kommunikációs csatornáit redukálja. Sem a tanár nem jelenik meg a maga viselkedésével, hanghordozásával, nézésével stb., sem pedig a diák

Kreatív pedagógia

- a kreativitás olyan tevékenységre vonatkozó kifejezés, ahol az alkotó ember maga birtokolja a problémákat – általában egy nagyobb közösség problémáit – és annak alapján ad általa nemcsak

létrehozott, hanem eredményesség, moralitás, kivitelezhetőség – és így tovább – szerint értékelt megoldásokat, amelyekért ő felelősséget is vállal

- a komputeres prezentáció tanárkímélő, segítő eszköz, de megköti mind a tanár, mind a diák gondolkodását, nem változtatható spontán
- az alkotó tevékenység mind a térben, mind az időben átfogóbb jellegű, mint az egyszerű újítás
- a térbeli szélessége és mélysége adja rendszer-jellegét, időbeli kiterjedése meg a fejlődést, amit részben előre lát a lehetőségek között, részben előidéz
- közvetlenül kapcsolódik a kultúrához, amelynek dolgozik
- ennek az értékközpontúságnak – sőt értékbiztonságnak – be kell épülnie a diákok, különösen az egyetemi hallgatók személyiségébe
- az egyetemi hallgatókat azért indokolt külön kiemelni, mert ők állnak a legközelebb ahhoz, hogy tanulmányaik a kor ismereteinek a határait feszegessék
- az adott kultúra alapvető értékeit ismernie kell, azonosulnia velük és alkalmaznia őket, mint motivációs tényezőket, mint pedig szűrőket, melyek által egyes gondolatokat továbbfejlesztésre ítél, másokat erre alkalmatlanoknak talál
- a kreativitás visszaadja az ember értékvilágát természetes hordozójának
- az egyén felelősségteljes alkotó gyakorlatává válik, melyben mind ő, mind a társadalom ismét koherens fejlődésnek indul

Donald Schön (1990): Educating the reflective practitioner. Oxford

Chapter 5. The dialogue between coach and student

Oktató és hallgató közötti párbeszéd

- nehézségek: a tervezés alapvető sajátossága, hogy elkerüli az egyértelműen kijelenthető szabályokat
- viszonylag rövid idő alatt mégis kialakul egyfajta közös nyelv, kommunikáció hallgatók és oktatók között
- közösen áthidalják a látszólag áthidalhatatlan kommunikációs szakadékot, amit egy jelentésbeli konvergenciává alakítanak
- (vannak olyan hallgatók, akik sosem értik meg miről beszél az oktató – vagy azt hiszik értik, miközben az oktató biztos benne, hogy nem így van -, és vannak olyan oktatók, akik sosem tudják megértetni a mondandójukat a hallgatókkal)
- Az oktató próbálja felismerni, mi az, amit a hallgató megért, miből adódnak a sajátos nehézségei, követendő példákat kínál fel; kérdések, utasítások, tanácsok vagy kritika segítségével leírja a tervezés valamely tulajdonságát

- vannak olyan oktatók, akik nem hajlandóak rajzolni, mert attól tartanak, hogy a hallgató csak vakon és gépiesen lemásolja azt. Mások pedig csak rajzolnak, nem bízva abban, hogy pusztán a szavak képesek lennének átadni egy olyan eredendő vizuális dolgot, mint a tervezés.
- a hallgató próbálja megfejteni az oktató szemléltetéseit és leírásait, a saját maga által konstruált értelmezéseket pedig úgy teszteli, hogy alkalmazza őket a további terveiben
- hallgató és oktató egyaránt mérlegel a cselekedetei közben, és kialakul a folyamatos párbeszéd
- „Ebben a folyamatban számos tanulási mód egybefonódik. A hallgató megtanulja felismerni és értékelni egy jó terv tulajdonságait, ugyanazon folyamat során, amelyben azt is megtanulja, hogyan teremtsen meg ezeket a tulajdonságokat. Megtanulja a műszaki műveletek jelentését ugyanazon folyamat során, amelyben azt is megtanulja, hogyan hajtsa végre őket. Ahogy megtanul tervezni, azt is megtanulja, hogy tanul meg tervezni - vagyis a gyakorlatot gyakorlás útján sajátítja el.”

Elmondás és meghallgatás

- oktató eszközei:
adhat konkrét instrukciókat, értékeli a hallgató gondolatait és munkafolyamatát kiegészítve javaslatokkal
oktató elkezdheti használni ugyanazokat a szavakat, amiket a hallgató használ
kereshet egy konkrét képet, amely a hallgatója által érthető, amely az asszociációk egy bonyolult hálózatát hordozza magában
elemezhető és újragondolható problémákat vet fel
- instrukciók jellemzői:
mindig (elkerülhetetlenül) hiányosak
általában nem egyértelműek, vagy nincs meg az az egyértelműségük, amely a hallgató ismereteivel egyeznének
sokszor kétértelműek, az adó számára egyértelmű, de a befogadónak a saját ismeretei tekintetében mást jelenthet – az adó félnek egyértelműsíteni kell az utasítást zavarosak lehetnek, olyan dolgokra, folyamatokra, tulajdonságokra utalhatnak, amelyek ismeretlenek lehetnek a hallgató fél számára, vagy nem kompatibilisek azokkal az értelmezésekkel, amik már a birtokában vannak
- amikor egy hallgató követ egy instrukciót, akkor feltárja, hogy hogyan értelmezi azokat, jelezve azt, hogy töltötte be a kétértelműség vagy a furcsaság által okozott rést
- minden próbálkozás, ami egy instrukció kitalálására irányul, egy olyan kísérlet, amely teszteli, hogy az oktató mennyire érti meg a hallgató nehézségeit

- minden egyént másoktól különállóan kell tanítani, minden egyén számára egy különálló módszer szükséges
- „Az lesz a legjobb tanár, akinek a nyelve hegyén van egy magyarázata annak, hogy mi zavarja az adott diákat. Ezek a magyarázatok megadják a tanár számára a lehető legtöbb módszert, az új módszerek kitalálásának képességét és mindennek előtt azt, hogy nem egy módszerhez kell vakon ragaszkodni, a legjobb módszer pedig az, amely a lehető legjobb megoldást adja egy diák nehézségeire, ez pedig nem egy módszer, hanem egy művészet és egy tehetség. Az egyes diákok értelmezésében rejlő tökéletlenségek figyelembe vételével, és ezekre nem a tanuló hibájaként, hanem saját maga hibájaként tekintve, minden tanítónak muszáj fejleszteni magában az új módszerek kitalálásának képességét.”
- a hallgatók reakciói tükrözik az oktató különböző oldalait, amit nekik mutat

Bemutatás és másolás

- egy megfigyelt tevékenység utánozó rekonstrukciója egyfajta problémamegoldás
- a másolás, más utánozása természetes tanulási folyamat
- a másolás egy szelektív felépítési folyamat, ahol az érzékelő az általa fontosnak vélt részeket megjegyzi, értelmezi és a saját újraértelmezésében ismét létrehozza
- a problémamegoldás megjelenhet két formában is: egy globális gesztus sikeres differenciálásaként, vagy az egyes tevékenységek összekapcsolásával
- a konstruktív folyamat egy cselekvés közbeni mérlegelés
- a másolási folyamat elvezet a másolt dolog megismeréséhez, segít azt új megvilágításban látni
- a fejlődés alatt a másik fél másolásáról a saját maga imitálására tér át a hallgató
- a leghatékonyabb, leginkább konstruktív imitációs folyamatok interaktívak, tehát a befogadó és imitáló párbeszédbe lépnek egymással
- a másolás a folyamatra és a végtermékre is egyaránt vonatkozik
- „mit csinál valójában?” közben „mit is csinállok valójában?” megismerés

Elmondás és meghallgatás kombinálása a bemutatás és másolás folyamatával

- általában ezek a folyamatok együtt vannak jelen a tervezés tanulása alatt
- képesek betölteni a kommunikációs réseket
- sok esetben az oktató általi bemutatás túl bonyolult, így nem imitálható, viszont szóbeli leírással kiegészítve értelmezhető és befogadható
- a hallgatók részéről fontos a saját nyelvezet kialakítása, amellyel a saját tevékenységüket mérlegelhetik, értékelhetik, a hibákat leírhatják

- a hallgató felismeri a szabályokat, műveleteket, értelmezési lehetőségeket az oktató tevékenysége kapcsán, majd a maga által elkészített tervet összeveti az oktató gondolataival, így válik egy belső folyamattá a tervezés
- az információk, utasítások és a másolás egy ponton átalakulnak saját ötletekké és tapasztalatokká, melyeket a későbbi tervezési folyamatokba beépíthet a hallgató
- a hallgatón áll, hogy mit és hogyan vesz át az oktatótól, mit fogad el és mit utasít el

A mérlegelés fokozatai

- kérdések, válaszok, tanácsok, utasítások, másolás, kritika összekapcsolódnak olyan módon, hogy egy közbeszólás vagy egy reakció egy másikat építhet vagy idézhet elő
- kölcsönös tevékenységek és mérlegelések láncolata, amely a hallgató és az oktató párbeszédét alkotja, számos módszerrel elemezhető
- beavatkozás és reakció modellje:

Oktató		Hallgató
Bemutat	←	Megfigyel és meghallgat
		I
Kritizál	←	Imitál

- A tevékenységi szintek és tevékenység közbeni mérlegelés szintjei olyanok, mint a létra fokai. Ahogy mászunk fel a létrán, ami az alattunk lévő fokon történt, azt egy mérlegelési objektummá változtatjuk.
- átlós mozgások jönnek létre a mérlegelési létrán, amikor megindul az reakciók alapján az interaktív együttműködés, vagyis a mérlegelésre a másik fél tevékenysége a válasz
- ha elakad a kommunikáció, érdemes a létrán visszalépni egy szintet, és a félreértést tisztázni

4) Mérlegelése a tervezés leírásának mérlegelésének

3) Mérlegelése a tervezés leírásának

2) Tervezés leírása

1) Tervezés

- Egy sikeres hallgató és oktató közötti párbeszédnek nem kell véget érnie, ha a hallgató teljesíti az oktató instrukcióit, szándékainak megfelelően. Épp ellenkezőleg, minél jobban érti a hallgató az oktató gondolatait, annál inkább rájöhet, hogy nem akarja megtanulni, amit az oktató meg akar neki tanítani.

Konklúzió

- a műtermi oktatás alapja a gyakorlati tanulás

- a gyakorlat elsajátítása a hallgató és oktató között kétirányú hajlandóságot követel
- a tervezés tanulása és oktatása kísérletté válik a tervezési munkában és a tervezésről való kommunikáció során
- az oktatónak fel kell mérnie a hallgató kapacitását, erősségeit, nehézségeit, befogadási képességét, amely alapján egyéni módszert alakíthat ki
- a hallgatónak el kell sajátítani azokat a tényleges módszereket, amelyeket gyakorolva kialakíthatja saját tervezési folyamatát
- nem elég, ha a hallgató és az oktató rendelkezik ezekkel a képességekkel, gyakorolniuk is kell őket, egyfajta hozzáállást felállítva egymás iránt

I Baróti Enikő és dr. Mészáros Attila (2011): Módszertani diverzitások megjelenése a műszaki felsőoktatásban című fejezet

XI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai összefoglalóból

- Az új oktatási környezetnek, a megváltozott hallgatói hozzáállásnak és az aktuális munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés komoly kihívást jelent az oktatók számára
- A kompetencia-alapú oktatásra való felkészítés és a felsőoktatásban dolgozó oktatók infokommunikációs technológiában (IKT) való jártasságának fejlesztése merőben új módszertani eljárásokat igényel
- A mai, megváltozott tudástérben szükségszerűvé vált, hogy a felsőoktatás a konstruktív pedagógia módszereit alkalmazza, annak sajátos munkaformájával és eszközrendszerével együtt
- A műszaki, informatikai és természettudományos képzések oktatói jellemzően alacsony arányban rendelkeznek pedagógiai végzettséggel
- oktatók részére kidolgozták a blended-learning típusú képzési sorozatot
- képzés utáni eredmények:
 - *kooperatív technikákra épülő tananyagok fejlesztése;*
 - *integrált projektmunkák megjelenése a gyakorlati modulok esetében;*
 - *tutori-mentori tevékenységek használata az oktató-hallgatói munkában;*
 - *az előadások átalakítása konzultációkká, ahol e-tananyag súlypontjai kerültek tisztázásra*
- képzés utáni eredmények: a pedagógiai végzettség nélküli oktatók is megszerezhetik, továbbfejleszthetik a 21. századi felsőoktatásban szükséges oktatói-módszertani kompetenciákat

Baróti Enikő (2010): Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek a faipari mérnökképzésben, Sopron

„Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítsa bennünket a jól végzett munka örömeire és az alkotás izgalmára, hogy megtanítsa szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni”. - Szent-Györgyi Albert

Doktori értekezés tézisei

1. Adott tanítási-tanulási környezetben a hallgatói attitűdök és a tanári attitűdök között összefüggések vannak. A hallgatói magatartás több eleme a tanári magatartás egyenes következménye.
2. A pedagógiai módszertan és munkaforma egysíkú alkalmazása diszkriminatív a hallgatókkal szemben. A módszertani diverzitás alapkritériuma kell legyen a tanítási-tanulási folyamatnak.
3. A hallgatók személyiség-, és készségfejlesztése kihat a hosszú távú tanulmányi-, személyes, és szakmai előmenetelükre.
4. A megítélő, ismeretközpontú tanári ellenőrzési és értékelési formák a tanár által szigorúan rögzített követelményrendszerrel gátolják a belső személyes hallgatói motiváció kialakulását és a valóságos önirányító tanulási folyamat megvalósulását.
5. A kompetencia alapú oktatás megvalósulásának alapfeltétele az oktatók személyes- és módszertani továbbképzése.

1. tézis

- a hallgatók személyes és jó emberi kapcsolatra vágnak tanáraikkal, olyan tanári magatartásokat igényelnek, amelyek támogatják és segítik, mintsem megítélik őket
- A tanulás és aktív hallgatói magatartás alapfeltétele tehát a tanár-diák közötti jó kapcsolat és a tanár azonosulásra hívó személyisége és attitűdje
- ez olyan mint Newton harmadik axiómája, a hatás-ellenhatás törvénye. Az emberi kapcsolatok szubjektív terén is ugyanúgy működik, csupán az erőhatások – azon tanári „impulzusok”, amelyekre megfelelő hallgatói „válaszok” érkeznek és fordítva - nem láthatóak
- kompetencia: ismeretek, készségek–jártasságok-képességek és attitűdök összessége
- a magatartás, attitűd ezen kompetenciákkal bíró ember megnyilvánulása adott helyzetben, adott szerepkörben és adott kapcsolatokban gondolataival, érzéseivel, tudatos és tudattalan tartalmaival, akaratával és cselekedeteivel

Ha meg akarjuk érteni emberként, tanárként hallgatóink viselkedését, el kell mélyednünk néhány az adott területhez és legfőképpen személyiségükhöz kötődő fontos és a mélyebb megértést szolgáló modellekben, gondolok most a pszichológia, pedagógia, magatartás tudomány területeire, de legfőképpen önmagunk megismerésében, hiszen csak ez lehet alapja a másik ember megismerésének

Kidolgozott tantárgyak:

- kidolgozott tárgyak tréning-módszerű és témacentrikus interaktív oktatásra, kreatív és sajátélményű motiváló tanítási és tanulási módszerekre épülnek sok gyakorlati feladattal, amelyet a hallgatók egyénileg vagy csoportosan oldanak meg
- az alkalmazott módszertani diverzitás jó alapot biztosít a különböző érdeklődési körű, személyiségű és felkészültségű hallgatók kompetenciáinak fejlesztésére

„Azok a tanárok, akik energiát és kreativitást tudnak az osztályterembe vinni, boldogulni fognak”- Bill Gates

- A kutatás során alkalmazott módszerek a következők voltak:
 - Hazai és nemzetközi szakirodalom feldolgozása
 - Kérdőíves vizsgálat a kar hallgatói körében
 - Gyakorlati oktatói munka: megfigyelésen alapuló vizsgálat
 - Strukturált interjú a NYME, FMK oktatóival
 - Új módszertani elemeket alkalmazó tárgyfejlesztések empirikus vizsgálata

Az oktatás 4 fő alappillére Delors szerint: (23-25.o.)

- Megtanulni megismerni
- Megtanulni dolgozni
- Megtanulni együtt élni másokkal
- Megtanulni élni

A felsőoktatásban érvényesülő legfontosabb didaktikai alapelvek (28-31. o.)

- A tudományosság és szakszerűség elve
- A hallgatók tudatosságának és aktivitásának elve
- A szemléletesség elve
- Az elmélet és gyakorlat kapcsolatának elve
- A hallgatók életkorához való alkalmazkodás elve

- Az oktatás rendszerességének elve
- Az ismeretek megszilárdításának elve
- A közösségi elv, és a hallgatók fejlettségéhez való alkalmazkodás elve

Új didaktikai alapelvek

- A tanulási folyamat impulzusokat és segítséget ad az egész életvitelhez.
- A hallgatókat bevonják a tervezésbe.
- Minden résztvevő egyéni habitusát, tanulási kultúráját, érdeklődését figyelembe veszik, ugyanúgy, mint a csoport habitusát és szerkezetét.
- A hallgatóknak autonómiát, egyéni felelősséget és önrendelkezési jogot biztosítanak.
- A tanulást komplex folyamatként fogják fel. A fej, az érzelem, az értékek és a szociális érzékenység egyenrangú tényezők.
- A tanulás - ökológiai értelemben - a realitásokkal való aktív, kritikus, kölcsönös kapcsolat.
- A hallgatók a tanulás eredményét maguknak is meg kell állapítani (önkontroll).
- A hallgatókat és tanárokat a tanulás egyenrangú résztvevőinek tartja.
- A tanulási impulzusokat a csoporton belüli cirkuláris folyamatnak fogja fel.

A műszaki felsőoktatás kihívásai

- Az „általános” és a „szakmai” kompetencia-követelmények határai egyre inkább elmosódnak.
- Az információk elérhetősége nagymértékben megnő, s ez merőben új tanulási környezetet teremt. Az iskola tudásátadási monopóliuma megszűnik.
- A kész információk fogyasztása helyett az információkban való kollektív eligazodás, sőt, a kollektív információ-teremtés kerül előtérbe.
- A hierarchikus tudáselosztás helyébe kollektív és kooperatív információ-keresési és értelmezési tevékenységek léphetnek.
- Mind a hallgatószerep, mind a tanárszerep megváltozik: A tanár dolga sokkal kevésbé a tényközlés lesz, feladata sokkal inkább a közös keresés, osztályozás, összehasonlítás, értékelés, érvelés, problematizálás, kérdezni tudás, együttműködés szervezése.
- A tanár az új tanulási környezet, tartalom szervezője és tartalom szolgáltatója lesz.
- A hallgatók az együttes tanulás és információkeresés partnereivé válhatnak: a rendszert nemcsak a központi elvárás, hanem a hallgatói kíváncsiság is vezérli.
- A tanulás legfontosabb motivációjává a hallgatói érintettség válik.

A tanítási-tanulási folyamat sajátosságai

Frontális tanítás

- a frontális tanítási formában a hallgató passzív, majd egyedül marad a tanulási folyamatban – nem eredményes
- az érzékelés – észlelés – figyelem – emlékezés – képzelet – gondolkodás együvé tartozó elemeiből csupán a figyelemre és az emlékezésre koncentrálnak
- a tanítás egyszerű ismeretátadás

Motiváció (42-43. o.)

- mint cselekvésre késztetés jelenik meg a tanulási folyamatban, és a sikeres célba jutást nagyban elősegíti
- a felnőttképzésben résztvevők életkora, tapasztalata, és a kitűzött cél tudatos elérésének vágya miatt a motiváció sokkal nagyobb erővel jelenik meg, mint például az alapképzés időszakában
- az egyénre belső és külső motivációs tényezők is hatnak egymást erősítve
- a belső motiváció az elsődleges motiváció, a tanulásra és a képzésre való ösztönzés gyakran a felnőttképzésben résztvevő személyiségéből fakad
- a külső motivációhoz olyan ösztönzések is tartoznak, mint pl. a jutalomért vagy valamilyen kudarc bekövetkezésének az elkerüléséért végzett tanulás
- A tanulási folyamaton belül motiváló tényezők lehetnek:
 - csoportmunka, verseny
 - problémák felfedezése és megoldása
 - a hibázás megengedése és az abból való tanulás élmény
 - az aktivitás megjelenése minden területen és az ebből bekövetkezett sikerélmények
 - az önálló munka és a felelősségvállalás lehetősége.
- Ugyanakkor demotiváló tényezők a következők:
 - elszigetelt egyedül végzett munka
 - a megoldások előzetes megadása
 - a hibázástól való félelem miatti elbizonytalanodás
 - passzív magatartás, önállóság, kudarcorientáltság
 - szemléltető magatartás
 - a felelősség másokra hárítása
- A motiváló képzési szituációban fontosak az alábbi tényezők: 25
 - tanulási feltételek (kedvező teremviszonyok, elhelyezkedés, fény, levegő),
 - szemléltetés a tananyag feldolgozásához,
 - munkaformák, módszerek, eszközök változatos alkalmazása, egyszerű vizualizálási lehetőségek,
 - egyszerű, képszerű de mégis szakszerű nyelvhasználat

A tanár feladatai a motivációval kapcsolatban

- Ne féljünk a játékosságtól és a humortól.
- Tartózkodjunk az intellektuális agressziótól.
- Alakítsunk ki személyes kapcsolatot a hallgatókkal.
- Kínáljunk követendő példákat.
- Mutassuk fel a tudás megszerzésében rejlő perspektívákat.
- Tegyük érdekessé az órát.

A kreativitás

- Jellemzői:
 - divergens
 - elágazó, hálózatos
 - originalitás, eredetiség, mások ötleteitől különböző
 - hipotézisalkotó, intuitív
- középpontjában az alkotó intuíció áll
- a jövő nagy kérdése, mennyire képes az iskola integrálni a kreativitáshoz kapcsolódó képességeket
- a többszörös intelligencia és a kreativitás elméletei - illetve ezek iskolai alkalmazása - már azt a törekvést tükrözik, hogy az egydimenziós okos-butá skálát (az intelligenciát) újabb dimenziók bevezetésével lazítsák fel, azaz a jó vagy gyenge iskolai teljesítményt komplexebb változókkal magyarázzák

Személyiség-dimenziók (50-53. o.)

Új módszertani lehetőségek, nem-formális oktatási és értékelési módszerek (53-59. o.)

Kooperatív tanulás

- együttműködő tagokból álló csapatban

Projekt módszer

- „Egyetlen gramm tapasztalat többet ér egy tonna teóriánál.” Dewey
- a tanuló konkrét, cselekvésekre épülő feladatmegoldása során találkozhat csak problémahelyzettel, problémával, amit egyénileg kell megoldania
- mindezek által nemcsak új ismerethez jut, hanem gyakorlatias, életszerű tudásra tesz szert, amelynek segítségével problémamegoldó képessége is fejlődik

- nem a sok, egymástól elszigetelt elméleti ismeret a fontos, hanem annak a készségnek a kialakítása, hogy a tanuló képes legyen, feladatokat önállóan megoldani, akadályokat legyőzni

Tréningmódszer

- a tréning egyfajta probléma-megoldási helyzetgyakorlat, amelyben a résztvevők maguk dolgozzák ki a megoldási lehetőségeket, több szempont alapján, egyre komplexebb megoldási stratégiák mentén

Kovács László (2014): Felsőoktatás-módszertani kihívások itt és most című fejezet

dr. Mészáros Attila szerk. (2014) A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerő piaci kihívásai a XXI. században, Szent István Egyetem Győr

Tanulmány fő kérdései

- Milyen módszertani kihívások jellemzik ma a magyar felsőoktatást? Miért nincs módszertani megújulás?
- az okokat főként az oktatók attitűdjében keresi
- megoldásokat vázol fel a tudatos felsőoktatási- módszerek és tanuláselméleti eredmények használatára

Problémafelvetés

- Felső-oktatásunk jellemzően ma is a szeminárium-előadás-gyakorlat formáiból áll, az oktatás erőteljesen tartalomalapú, amely nem teszi lehetővé a hallgatók hatékony képzését.

A módszertan hiánya

- a felsőoktatás-módszertan kutatásának már most is vannak hasznosítható eredményei, de ezeket nem hasznosítják
- általában az oktatók részéről nagy az ellenállás bármilyen módszertani megújulással szemben

Maya-fátylak (illúziók)

- mik lehetnek a módszertani váltás akadályozó tényezői?
- Kényelmesebb, könnyebb hagyományos módon tanítani.
- Nem lehet tudományos gondolkodásra nevelni játékosan, csoportmunkában, mert a logika és a saját szakterület szabályrendszerét meg kell ismerni.

- Nem gondolják az oktatók a hallgatókról, hogy képesek önállóan a megismerés útjára lépni, a segítő útmutató oktatóra, a tudás forrására feltétlenül nagy szüksége van, nélküle elveszett lenne.
- oktatás **célja nem az anyag leadása**, hanem a hallgató fejlődése az oktatóval és társaival való interakcióban az anyag kapcsán
- a konstruktivista tanulásmélelet figyelem-bevételével lenne érdemes tanítani
- nem szabadna az oktatónak úgy órát tartania, hogy nem ismeri a hallgatók kompetenciáit, ismeretét

Fátylak fellibbentésének lehetőségei

- A fátylak attitűdökként, tradicionális társadalmi szerepekben jelennek meg, ráadásul újra-termelődnek.
- Szükség van a magyar felsőoktatásban (is) a szemlélet formálására, ám ez a szociálpszichológiai vonatkozások miatt csak közösségfejlesztésben, felsőoktatás-módszertani tréningek keretében lehetséges.
- Fontos lenne a képzéseken kívül vagy azok keretében az oktatók önreflexiója és a kölcsönös óralátogatások bevezetése az egyetemeken, főiskolákon