

A TANÁRRÁ VÁLÁS ÉS A TANÁRSÁG KUTATÁSA

A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és
a művészetek műveltségi területen

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A tanárrá válás és a tanárság kutatása
A magyar nyelv és irodalom, az idegen
nyelvek és a művészetek műveltségi területen

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11.

A tanárrá válás és a tanárság kutatása

A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és
a művészetek műveltségi területen

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2015

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11.

Sorozatszerkesztők:
Antalné Szabó Ágnes, Major Éva

Szerzők:
Antalné Szabó Ágnes, Betlehem Márta, Danczi Annamária,
Davidovics Dávid, Fábíán Gyöngyi, Feld-Knapp Ilona, Hercz Mária,
Kránicz Eszter, Major Éva, Nagy Zoltán, Rakitai Réka,
Sáfrányné Molnár Mónika, Szőke-Milinte Enikő, Taczman Andrea

Szerkesztők:
Major Éva, Veszelszki Ágnes

Lektorok:
N. Császi Ildikó, Hercz Mária, Kalafatics Zsuzsanna

Technikai munkatárs:
Mártonfi Attila

Borítótervező:
Dobos Gábor

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat támogatásával készült.

ISSN 2416-1942 (online)
ISSN 2416-1772 (nyomtatott)
ISBN 978-963-284-664-4

© ELTE, 2015
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

Tartalom

A TANÁRRÁ VÁLÁS ÉS AZ ISKOLAI GYAKORLATOK KUTATÁSA	7
Hercz Mária: Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon.....	9
Szöke-Milinte Enikő: Oktatáspolitikai dilemmák – a gyakorlatok és az egyetemi képzés kapcsolata, a kísérszemináriumok jellemzői.....	28
Major Éva: A vezetőtanár és a mentor tevékenységei a tanítási gyakorlatok során – egy kérdőíves kutatás tanulságai	52
Rakitai Réka: A szaktárgyi tanítási gyakorlat helye a pedagógusképzésben	71
Danczi Annamária: A szaktárgyi gyakorlat didaktikai jellemzői.....	88
Nagy Zoltán: Az összefüggő gyakorlat jellemzői hallgatói szemszögből.....	102
Betlehem Márta Sarolta: Az egyéni összefüggő gyakorlat helye és szerepe a tanárképzésben	120
Antalné Szabó Ágnes–Davidovics Dávid– Major Éva– Sáfrányné Molnár Mónika: A gyakorlatok kutatása a bölcsész tanári szakos hallgatók képzésében.....	136
A TANÁRSÁG KUTATÁSA	177
Feld-Knapp Ilona: Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai	179
Feld-Knapp Ilona– Kránicz Eszter– Taczman Andrea: Tanárságkutatás a többnyelvűségről.....	213
Fábián Gyöngyi: A metaforaelemzés szubjektivitásának korlátozása pedagógiai nézetek vizsgálata során.....	233

**A tanárrá válás és
az iskolai gyakorlatok
kutatása**

Hercz Mária

Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon

1. Bevezető

A tanárképzés, a képzéshez kapcsolódó gyakorlat és a pályakezdők beillesztésének minősége a nemzetközi kutatások alapján egyik meghatározó tényezője az oktatás eredményességének (OECD TALIS 2008, 2013; Mourshed–Chijoke–Barber 2010). Több évtizede foglalkoztatja a kutatókat, hogy a képzés és a gyakorlat milyen módon szolgálhatja leginkább a felnövekvő pedagógus generációk eredményességét. Európában másfél évtizede indult az a kutatássorozat, amelynek fókuszában a tanári szakma jellemzőinek áttekintése, majd a pedagógus szakma vonzerejének növelése állt (Key topics in education in Europe, 2002a, 2002b, 2003, The teaching profession, 2004). Az első jelentésben a tanárképzés (Key topics 2002a), a másodikban a kereslet és kínálat kérdései (Key topics 2002b), a harmadikban a munkakörülmények és a jövedelmek kérdése került a kutatás fókuszába (Key topics 2003).

„A tanárképzés tendenciái nagyon különbözően alakultak az egyes európai országokban, de főbb jellemzőikben azonosságok mutatkoztak: a) a szakmára felkészítő kurzusok aránya alacsony volt; b) az iskolai gyakorlat rövid szakaszokra épült (a »kistanári szerep« gondjai mindenütt jelentkeztek); c) a nevelés elmélete és gyakorlata, illetve az iskolakutatás alacsony prioritást kapott, vagy egészében kimaradt a képzésből; d) az egyes tantárgyak tudományos szintű oktatása dominált. A tanárképzés tehát az elméleti tudást építette tovább, s nem a való életre készített fel” (Hercz 2008: 98).

Kutatói és tanári szemmel nézve, de a nemzetközi tapasztalatok és a hallgatói vélemények alapján is jelentős probléma, hogy a képzés során teljesítendő hospitálások és gyakorlatok, illetve azok egyes feladatai más-más egyetemi tanszékhez vagy intézethez tartoznak, különböző személyekhez kapcsolódnak, akik között nagyon ritkán van tényleges kommunikáció.

A neveléssel és oktatással foglalkozó alapozó tantárgyak logikus elgondolás révén a képzés elejére kerülnek, az általános tanítás- és tanulásméleti kurzusok nem kísérik végig a tanulmányokat. Vannak olyan tartalmi elemek, amelyekkel a hallgató többszörösen találkozik, s vannak, amelyek mindegyikből kimaradnak (például diákcentrikus módszerek és munkaformák alkalmazásának kipróbálása, differenciálás, multikulturális nevelési problémák, pedagógiai kommunikáció és konfliktuskezelés gyakorlata stb.).

A tanítás iskolai világával való konkrét ismerkedésre, az önreflexió elsajátítására, a szakmai tudásmozaikok egységes képpé szervezésére, azoknak a pedagógiai képességeknek optimális szintű kifejlesztésére, amelyekre a hallgatónak a hétköznapi életben és a pedagóguséletpálya-modell által meghatározott lépcsőfokokon való előre haladáshoz szüksége lenne, nincs (elég) idő.

A tanárképzés és a tanítási gyakorlatok továbbfejlesztéséhez az ismert jellemzőkön és problémákon túl érdemes megismerni a hallgatók véleményét, meghallgatni a hallgatók hangját – a nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan – arról, hogy mennyire tartják a jelenlegi gyakorlatot eredményesnek, hogyan értékelik szerepét pedagógussá válásuk folyamatában. Tanulmányunk ennek bemutatását tűzi ki céljául.

2. A kutatás jellemzői

A kutatás a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekten belül az ELTE BTK kutatócsoportjának egyik alprojektje keretében a szaktárgyi és az egyéni összefüggő gyakorlatot vizsgálta. A tanulmányunkban elemzett kutatás kvantitatív szemlélettel zajlott, a kutatócsoport kérdőíves online adatfelvételt végzett önkéntes, önkitöltéses módon.

A hallgatók számára két párhuzamos, hasonló tartalmú, de nem teljesen azonos szerkezetű kérdőív készült. A hasonlóságot az összehasonlíthatóság igénye, a különbözőséget a két gyakorlat tartalmi jellemzőinek eltérése indokolta.

1. táblázat
A kérdőívek jellemzői

Kérdőív jellemzői	Kérdőív célcsoportja	
	Szaktárgyi tanítási gyakorlat	Összefüggő tanítási gyakorlat
Kérdések száma	79	90
Kérdőívtételek (itemek) száma	133	139
Pályaszocializációval kapcsolatos kérdések száma	6	4
Pályaszocializációval kapcsolatos kérdőívtételek (itemek) száma	52	55
A kérdőív megbízhatósága (Chonbach- α)	0,882 (110 item bevonásával)	0,895 (101 item bevonásával)

Az összeállításnál a kutatócsoport különféle igényeknek igyekezett megfelelni, amelyek több esetben ellentmondtak egymásnak. Ilyen kritériumpár volt például a könnyen és gyorsan kitölthetőség és a minél teljesebb tematikus lefedés, illetve az anonimitás, az ún. érzékeny kérdések kerülése és a háttérváltozók szerinti

különbségképzés igénye. Első esetben a téma lehető legteljesebb tartalmi lefedése mellett döntöttünk, ez viszont nagy valószínűséggel csökkentette a válaszadói hajlandóságot.

A kérdőívek többségükben zárt feladatokat tartalmaztak, de több esetben szükség volt a nyílt kérdések alkalmazására is a pontosabb, személyesebb válasz vagy indoklás miatt. Ezek a kérdőív-telek kvalitatív jellegűek, adatfeldolgozásuk e metodológiai segítségével axiális kódolással történt.

A mintaválasztás és az adatfelvétel számos adminisztratív nehézségbe ütközött, így a teljes körű mintavétel nem valósulhatott meg. Tipológiailag a szakértői mintavétel és a kényelmi mintavétel jellemzi leginkább a kutatást.

3. A pályaszocializáció néhány alapkérdése a nemzetközi és hazai szakirodalomban

A pedagógusjelöltek pályaszocializációjáról szólva utalunk a téma jelentőségére, áttekintjük a pályaszocializáció szakaszelméletét, s kiemeljük a témánk szempontjából legfontosabb kutatások főbb eredményeit a pályakezdőkre fókuszálva.

Tanulmányunk – volumenénél és célrendszerénél fogva – nem tekinti át a szakmai szocializációval kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatásokat, ehelyett a kérdéskör keretrendszerét mutatjuk be. A pályaszocializáció fogalmát a szocializáció azon részeként értelmezzük, amelynek során a tanárjelöltek megismerik és begyakorolják azokat a szerepeket, s a velük járó szerepviselkedési módokat, értékeket, normákat, amelyekre építve kialakíthatják szakmai személyiségük főbb vonásait.

A pedagógusszerepek meghatározása külön kutatási területe a pedagóguskutatásnak. Hazánkban a hatvanas évek szociálpszichológiai kutatásaitól kezdve (utalunk Kozma Tamás, Pataki Ferenc munkáira) számos kutató foglalkozott e kérdéssel (Trencsényi László, Sallai Éva, Falus Iván és munkatársai), így vázlatos áttekintésük is megaladná e tanulmány kereteit.

3.1. A pályakezdés és a pályaszocializáció kognitív szemléletű kutatásai

A pedagóguskutatás külön ága foglalkozott a pedagógusképzés és a pályakezdés, vagyis a szélesebb értelemben vett pályára való felkészítés, az identifikáció problémakörével szinte a kutatások kezdete óta (Hercz 2008b: 50–51). Két irányban folytatódott a kutatás, az egyik az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására, a másik a pedagógusmesterségre, ennek pedagógiai készségeire helyezte a hangsúlyt, ezen belül a pedagógusmesterség összetevőire, a különféle pedagógusszerepekre való felkészítés tartalmára és módjára (Falus 2001a).

„A kognitív paradigma általánossá válása nagy hatással volt a tanárképzésre vonatkozó kutatásokra, azok céljának és szükséges szemléletének meghatározására is. A felfogás lényege az volt, hogy a képzésbe kerülő hallgatók nem tiszta lappal indulnak, hanem valamiféle előzetes tudással és nézetrendszerrel, illetve rendszertelen tudástöredékekkel, amelyek az iskola világának magyarázatára szolgálnak, s értékelő rendszerként működnek. Megismerésük azért is fontos, mert csak erre építve alakíthatóak. A képzés határfoka összefügg a hallgatók nézeteivel” (Kothagen 1988, idézi Falus 2001b).

A kognitív szemléletű kutatások egyik irányzata a pedagógusok gondolkodását kutatta, ezen belül a szakmai tudás fejlődését és a pedagógusok szakmai fejlődésének alakulását (Day–Pope–Denicolo 1990; Day–Calderhead–Denicolo 1993). Általános megállapításuk, hogy a tanárképzés során az addig szerzett tapasztalatok szűrőként funkcionálnak, az elméleti ismeretek tehát olyan mértékben épülnek be a hallgató személyiségébe, amilyen mértékben erre nézetei alapján predesztinált. A hallgatói nézetek feltárása nélkül tehát sokkal kevésbé hatékony a képzés.

A következő jelentős problémának az elmélet és a gyakorlat közötti különbséget találták, nevezetesen, hogy a hallgatók a tanultakat nagyon alacsony arányban használják tanításuk során. Wubbels szerint (1992) ennek oka lehet a szaknyelv elsajátításának problémája, illetve az elmélet mozaikszerűsége (Hercz 2007: 20).

3.2. A pályaszocializáció jelentősége napjainkban

„Rendkívül fontos, hogy a tanári pálya vonzó legyen a legrátermettebbek és legjobb képességekkel rendelkezők számára. A pedagógusok kulcsfontosságú szereppel bírnak a mai tudásalapú gazdaságunkban, ahol a jó oktatás minden gyermek számára elengedhetetlen az életben való boldoguláshoz” – mondta Andreas Schleicher, az OECD oktatásért és képzésért felelős igazgatóságának igazgatója Tokióban (OECD 2014).

A második McKinsey-jelentés (Mourshed–Chijoke–Barber 2010) a pedagógushivatás szükséges megerősítésének három fő területe között elsőként fogalmazta meg a pályára kerülők rátermettségének javítását.

Bebizonyosodott, hogy a képzés és a gyakorlat eredményessége egy ország oktatási eredményességének egyik meghatározó tényezője. Az OECD pedagógushivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozóján megfogalmazott oktatásfejlesztési reformirányok között is fókuszba került a pedagógusképzés és a pályakezdekők betanításának folyamata (Sági 2011).

A nemzetközi kutatások (többek között a TALIS 2008, 2013) sokat foglalkoztak a pályakezdekés és a pályán maradás kérdésével. Egyöntetű eredmény, hogy a pályakezdekés minősége döntő hatása a pályaszocializációban. A tapasztalat azt mutatja, hogy

a pályaelhagyás és a fluktuáció a hátrányos helyzetű térségek iskoláiban a legmagasabb, s ha nem is hagyják el e területeken a fiatalok a pályát, a nehéz indulás lehetővé teszi önbizalmukat, az iskolák nem profitálnak a későbbiekben sem ötleteikből, lelkesedésükből. A problémák megoldásában jelentős szerepük a segítő-betanító programok, különösen, amelyek a képzés alatt kezdődnek (sz. n. 2004: 139–145).

3.3. A pályaszocializáció szakaszai

A pályaszocializáció különféle szakaszelméletei közül kiemelünk néhányat. Szabó István négy főszakaszra osztotta a szakmai szocializációt. Az első szakaszt a pályorientációval, a másodikat a szakmai képzéssel azonosította. Az első szakaszban alakul ki az elköteleződés az adott pálya iránt. A szakmai képzés során a megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása történik. A szakmai képzés végére – ideális esetben – az egyén eljut a potenciális pályaegettség szintjére, ami azt jelenti, hogy képessé válik a tanult szakmában helyt állni. A harmadik, a pályakezdés szakasza. Ebben a szakaszban kiderül, hogy tényleg felkészült-e az adott pálya, jelen esetben a tanári pálya vitelére a fiatal, tényleg neki való-e az, amit választott. Ha a pályakezdőt sikerek érik, akkor várhatjuk, hogy kialakul benne a hivatásérzet, a vágy a pályán maradáshoz. A negyedik a pályavitel szakasza. Ebben a szakaszban már nem kezdő az ember, tisztában van az adott pálya előnyös és hátrányos oldalával (Szabó 1994).

Hasonló felosztás jelent meg egy korábbi svájci kutatásban (valamivel korábban) (Huberman 1992). A kutatás eredményeképpen megállapították, hogy az első három évben a túlélés (mélyvíz) és a felfedezés (az első osztály, saját, önálló tevékenység) együttélése jellemző. Itt dől el, hogy meg tud-e maradni a pályán az újonc. Erre a szakaszra szokták használni a „kezdő sokk” vagy „mélyvíz” kifejezést, ezt azonban egy másik kutatás cáfolja (Caspersen 2013). A következő szakasz a 4–6 év gyakorlat, mely a stabilizáció, az elkötelezettség a szakma iránt, beépülés a szakmai közösségbe, lehetőségek felfedezése. A következő nagy időszak a 7–18 év a pályán, mely kettős irányba mutat. Egyrészt ez a szakmai aktivitás, kísérletezés időszaka: a tapasztalatok egy idő után a kísérletezés igényét vetik fel. Felismeri korlátait, és keresi a tágabb lehetőségeket a változtatásra, végül készen áll új kihívásokra. Ugyanakkor ez az időszak a leltár és a kétségek/megerősítés szakasza is. A két út egymásba futhat, vagy külön utat jelenthet a karrier alakulásában. (A további szakaszok témánk szempontjából lényegtelenek.)

A szakaszelméletek kétségtelenül működőképesek, de a különféle megvalósítható pályáik miatt nem ilyen egyértelműek. Lehetséges, hogy valaki a későbbiek során, akár egy sikeres pályakezdés után is kénytelen változtatni, akár a személyisége, az érdeklődése, akár a külső körülmények változása miatt. Daheim mutatott rá, hogy a pályaszocializáció különböző szakaszaiban más-más személyek befolyása a legjelentősebb. A folyamat elején a család, a szülők szerepe a leglényegesebb, később a

tanárok és a kortársak befolyásoló hatása is egyre erősebb lesz, míg a pályakezdés és a pályavitel során a szakmai és munkacsoportok, kollégák és felettesek szocializációs hatása válik a legjelentősebbé (Szilágyi 1993).

3.4. A pályakezdő pedagógusok és pedagógushallgatók

A pedagóguspálya-szakaszelméletek a pályakezdő tanárokat a kutatások jelentős részének a középpontjába állítják. A tanárokat a legfőbb szereplők közt említhetjük a szocializáció és a nevelés folyamatában. Ők azok, akik tanítanak, értékeli társadalmunk eljövendő polgárait, személyiségük fejlettsége és kompetenciáik szintje befolyásolja a tanulók oktatását és oktatásának eredményességét. Viselkedésük és a saját képességeikben való hitük jelentős mértékben alakítja a tanítványaik teljesítményét. Az azonnal a „mélyvízbe dobott” friss diplomás pedagógusok, az „újoncok nyíltan ki vannak téve a szervezet és a szakma kihívásainak, mivel számukra a szakmai környezet még új, nem igazodtak a szokásokhoz, ugyanakkor meg kell felelniük a szakmai előírásoknak és a helyi sajátosságoknak” (Caspersen 2013).

A gyakorlat során, a munkahelyen szerzett tudás jelentősége kiemelkedő a kezdő szakemberek, illetve hallgatók esetében. Carrington (2010) kutatása kiemeli, hogy a pedagóguspályán ez sokkal kevésbé van jelen, mint más területeken. A munkahelyi ismeretszerzés (tanulás) sokkal kevésbé természetes, mint például egy kezdő orvos esetében. Az OFSTED (2003) nyilvánosságra hozta a pályakezdő tanárok értékelését beilleszkedésükről, amelynek egyik leginkább elgondolkodtató megállapítása: „A tantestület sok tagja számára, különösen pályakezdő éveikben, a kapott fejlődési lehetőségek és támogatás minősége véletlenszerű” (Carrington 2010: 7).

Maaranen (2009) a kezdő tanárok fejlődési folyamatát vizsgálta. A felmérés az elmélet és a gyakorlat integrálódásának kérdéseit tárja fel. Az interjúalanyok válaszait arra a kérdésre, hogy hogyan sikerült átvészelnük a képzés előtti éveket, három kategóriába sorolták: tapasztalati tanulás, az iskola mint tanár fejlődésének közege és esetspecifikus tanulás. Az eredmények szerint azok, akik munka közben tanultak, felhasználták a tanultakat munkájukban, igényesebb oktatási célokat foglalmaztak meg, és elvontabban reflektáltak a saját munkájukra. A munkájuk gyakorlati kérdéseikhez kapcsolódó szakdolgozati kutatási témát választók úgy nyilatkoztak, hogy az elmélet és a gyakorlat kiegészítette egymást munkáikban.

Tahkokallio (2014) hospitálásán alapuló eredményei azt mutatják, hogy a gyermekek tapasztalatai szakmai tanulási folyamatot indukálhatnak, amelynek során a tanárnak újra kell értékelnie, és részben megkérdőjeleznie nemcsak a saját munkamódszereit, hanem az érvényben lévő pedagógiai paradigmákat is, valamint a kimondatlan szabályokat és elvárásokat, amelyek jelen vannak a nevelésben. A kritikai gondolkodás és az elemzés képességének beépítése a szakmai gyakorlatokba ezért nagy jelentőségű.

3.5. A tanítási gyakorlat megújításának néhány kiemelt kérdése

3.5.1. Főbb problémák és tartalmak

„A társadalmi igények és a kutatások együttes hatásaként a képzésen belül két terület megváltoztatása vált elkerülhetlenné: az elmélet és a gyakorlat arányának és tartalmának, illetve a tanítási gyakorlat jellemzőinek átalakítása.

A tanítási gyakorlat reformjának egyik jellegzetes vonása, hogy a hallgatók a tágan értelmezett pedagógustevékenység területein gyakorolnak. Nemcsak órákat látogatnak, hanem vizsgákat, nevelési értekezleteket, szülői értekezleteket, szupervíziókat is. A gyakorlat ideje mindegyik vizsgált országban hosszabbodott.

A tanárjelöltek elvárásai megnöttek a gyakorlatokkal szemben: egyrészt az elmélet és a gyakorlat integrálását várják tőle, másrészt a magáról a tanításról is alapos tudást szeretnének szerezni a gyakorló tanítás során. Cakmak (2006) kutatási eredményei szerint a hallgatói elvárások öt legjelentősebb eleme a következők megtanulása: 1. a tanulókkal való hatékony kommunikáció, 2. a tanulók figyelmének lekötése, 3. olyan tevékenységek tervezése, melyek biztosítják a tanulók aktivitását, 4. sokféle hatékony tanítási módszer és technika használata, 5. a verbális és nonverbális eszközök megismerése és eredményes alkalmazásának elsajátítása” (Hercz 2008b: 51).

Ma is érvényesek Veenan (1984), illetve Britton és mtsai (1999) nemzetközi kutatásának eredményei, amelyek szerint a kezdő tanárok kihívásai oktatási rendszerektől függetlenül azonosak: 1. tanulásra ösztönözni a diákokat, 2. óravezetés, 3. a diákok közötti különbségek kezelése, 4. a diákok teljesítményének felmérése, 5. szülőkkel való kommunikáció (sz. n. 2004: 139–145).

3.5.2. Tradicionális kontra modern tanításfelfogás

A tanárképzés nemzetközi tapasztalatai alapján különféle célú és jellemzőjű gyakorlatokat különböztethetünk meg tartalma és tanári szemléletmódja szerint (Herman 2009).

A tanítási gyakorlat tartalma szerint:

- Rendszerező gyakorlat (házi feladatok, munkafüzetek ellenőrzése, frontális tanítás)
- Diákorientált gyakorlat (csoportmunka, eltérő feladatok a diákok képességei szerint)
- Különleges tevékenységek (egyhetes feladat, vita, esszéírás)

A tanítási szerepfelfogás szerint:

- Közvetítő felfogás (tárgyi tudás átadása, megmutatni a problémamegoldás módját)
- Konstruktivista felfogás (összefüggések és nem tárgyi tudás, önálló gondolkodás)

A TALIS 2008-as magyar adatok elemzése alapján Herman (2009) felhívja a figyelmet arra, hogy tanáraink szerepfelfogása és gyakorlata életkorcsoportok szerint jelentősen eltér, meglepő módon a fiatalabb generáció részesíti előnyben a rendszeresítő, az idősebb a diákorientált gyakorlatot, de ugyanilyen jellegű a frontális munkaforma és a differenciált csoportmunka alkalmazása közötti különbség is. A tradicionális kontra modern gondolkodás tekintetében magyar hallgatókra vonatkozó további kutatási eredmények is erre a tendenciára hívják fel a figyelmet (Hercz 2012, 2013). A nemzetközi tendencia ezzel ellentétes irányú, vagy nincs generációs különbség.

3.5.3. A reflexivitás

A reflexivitás, az önreflexió fontos szerepe a pedagógushallgatók és a pedagógusok szocializációjában ma elfogadott tény. Az egyéni értékek, elképzelések és meggyőződés a gyakorlat alapjául szolgál a pedagógiai munkában. Stenberg (2011) szerint a jó tanárnak tisztában kell lennie azzal is, hogy pedagógiai döntéseinek milyen forrásai vannak. Kutatása során bebizonyosodott, hogy az önismeret vizsgálata, tudatosulása és fejlesztése komoly szerepet játszhat a szakmai fejlődésben. Mindezek alapján a szakmai fejlődés alapvető eleme az önismeret fejlődése, amely magába foglalja az egyéni és szakmai tapasztalatok reflexióját. A reflexió két típusát különbözteti meg:

- a személyes identitást (*personal identity*), az élettapasztalatok reflexióját és
- a szakmai identitást (*professional identity*), az osztálytermi gyakorlat naplón alapuló reflexióját.

Az önreflexió és önértékelés kiemelt szempont a hallgatói pályaszocializációban.

Caires és Almeida (2005) megállapította, hogy jelentős különbség van a hallgatók nézetei között a tanítási gyakorlat elején és a végén. Azt is kiemelték, hogy a mentorok fontos fejlesztő-támogató szerepet töltenek be a pedagógusjelöltek szakmai és személyiségfejlődésének segítésében (Hercz 2008b).

3.5.4. Kollaboráció

A TALIS (2013) nemzetközi tanárkutatás – amelyben 34 ország pedagógusai vettek részt, de Magyarország nem – rámutat arra, hogy a világon a pedagógusok nagy része még elszigetelten dolgozik, a megkérdezettek fele nem vett részt soha, vagy csak ritkán vesz részt „kollaboratív” tanításban, *team-teaching* keretében, s csak egyharmaduk hospitál kollégáinál. Azok a tanárok, akik bekapcsolódhatnak ilyen munkába, nagyobb mértékben bíznak képességeikben, jobban érzik magukat, elégedettebbek munkájukkal.

3.5.5. Elmélet és gyakorlat

A tanárképzéshez kapcsolódó gyakorlat megújítására számos kezdeményezés és kísérlet zajlott Magyarországon az elmúlt két évtizedben. Ezek közül kettőt

emelünk ki, az ELTE Angol Tanszéke és gyakorlóiskolái, valamint az SZTE egy-egy programját.

Az ELTE kutatása (Balassa 1998) kiváló példát ad a kutató- és képzőegyetem és a gyakorlóiskolák együttműködésére, a hallgatói hospitálások új alapra helyezésére és tudatos, tervszerű megvalósításának jelentőségére a gyakorlat eredményessége érdekében. Az azóta eltelt idő ellenére követendő tartalmi példa lehet a megújuláshoz.

A másik érdekes, máig eredményesen működő program a Szegei Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézetében közel 15 éve bevezetett szakmai szocializációt célzó gyakorlata (Józsa–Nagy–Zsolnai 2001), amelyet a kísérlet során a hallgatók 90%-a pozitívan értékelt saját tanárrá válása szempontjából. A programot bemutató tanulmány záró gondolataiban kiemeli, hogy a tanárjelöltek pálya iránti elkötelezettsége jelentősen különböző, a képzés során pozitív és negatív irányban is alakul (Józsa 1999).

A szakirodalom áttekintése során négy fő témakör rajzolódik ki a tanárok szakmai szocializációjának vizsgálatakor. 1. A pálya különböző szempontok alapján megállapított szakaszai feltárják a pálya főbb állomásait és buktatóit, amelyek a pedagógus fejlődése szempontjából jelentősek lehetnek. 2. A pályakezdők nehézségeivel és kezdeti problémáival foglalkozók segítenek a képzés és a gyakorlat minőségének fejlesztésében. 3. A tanítási gyakorlat tartalmi és formai megújulásának lehetőségei és eredményességének feltárása a reformfolyamatok és az innovációs kísérletek alapjául szolgál. 4. A rendszer működtetéséhez fontosak a gyakorló pedagógusok pályán maradását célzó, fejlődési feltételeit feltáró kutatások.

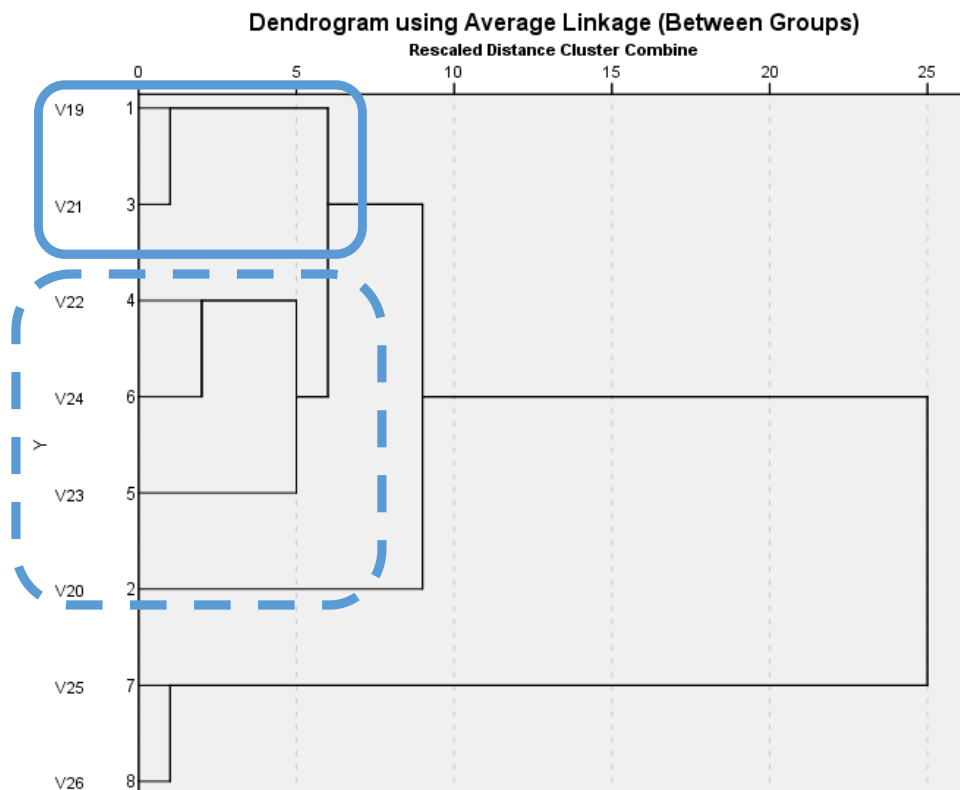
4. A hallgatók „hangja”: a tanítási gyakorlat értékelése (pályaszocializációs hatások)

A tanítási gyakorlatok értékelését a hallgatók vélekedése és értékelése alapján mutatjuk be. A két különféle célú gyakorlaton részt vevő hallgatók értékelésének általános vonásait emeltük ki a pályaszocializáció szempontjából fontos részkérdésekben, így nem tettünk különbséget a két almintá válaszlai között, de minden esetben megvizsgáltuk, hogy eltér-e a véleményük egymástól.

4.1. A gyakorlat hasznossága

Az első és legfontosabb kérdés számunkra az volt, hogy miként értékelik összességében a gyakorlatot. A gyakorlatok hasznosságának megítélése mindkét vizsgált almintában pozitív volt (ötös skálán 4,4-4,6 átlag), a csoportok között nincs szignifikáns véleménykülönbség.

A szaktárgyi gyakorlatot a hallgatóknak csak 11%-a értékelte közepesen vagy kevésbé hasznosnak, az összefüggő gyakorlatnál ez 14%. Ha a kérdés szöveges indoklásait témánk szempontjából tekintjük át, ki kell emelnünk néhány dolgot, ami valószínűleg negatívan hat: 1. szakonkénti eltérő elvárások; 2. gyakorlóiskolák közötti eltérő elvárások; 3. információáramlási problémák. Pozitív eredményként értékelhetjük, hogy a gyakorlatok tartalmára, a hallgatói „kistanár-szerepre” vonatkozó negatív tapasztalat nem merült fel.



1. ábra

A gyakorlat összetevőinek értékelése a hallgatók tanárrá válásának folyamatában
(N = 155)

4.2. A gyakorlat összetevőinek hatása a pályaszocializációra

Tanárrá válásuk szempontjából a gyakorlat nyolc összetevőjét értékeltettük, amelyeket klaszteranalízissel vizsgálva az 1. ábrán bemutatott összefüggéseket kaptuk. A dendrogramon két nagy ág különül el egymástól, majd az első ágon belül (az ábrán felül) kirajzolódnak újabb kisebb ágak.

1. Nevelő-oktató szerepkör kapcsolatos tényezők
 - 1.1. Az általános pedagógus szerepre való felkészülés (nevelő szerep)
 - 1.1.1. Pedagóguskompetenciák (v21)
 - 1.1.2. Tanulókkal való közvetlen kapcsolat (v19)
 - 1.2. A szaktanári szerepre való felkészülés (oktató/tanító szerep)
 - 1.2.3. Szakmódszertani tudás (v22)
 - 1.2.4. Szaktárgyi tudás (v24)
 - 1.2.5. Szakma jellemzői (v23)
 - 1.3. Mentorról/vezetőtanárral való munka (v20)
2. Hivatali szerepkörrel kapcsolatos tényezők
 - 2.4. Az iskola belső kapcsolatrendszerének megismerése (v25)
 - 2.5. A szabályozó dokumentumok megismerése (v26)

A mentorokkal, vezetőtanárokkal való kapcsolatot a hallgatók a résztényezők közül legnagyobb jelentőségűnek tartják a vizsgált elemek között (átlag: 4,5; szórás: 0,8). A dendrogram alapján képzett faktorok egymáshoz való viszonyának vizsgálata során a kapott eredmények azt mutatják, hogy a mentorok és vezetőtanárok hatása kizárólag a szaktanári szereppel kapcsolatban jelentkezik szignifikánsan (2. táblázat).

2. táblázat

A gyakorlat összetevőiből képzett faktorok korrelációs mátrixa
(N=155, szignifikanciaszint: $p=0,01$)

Faktorok	Kapcsolat a mentorról/ vezetőtanárral	Általános pedagógus-szerep	Szaktanári szerep	Hivatali szerep
Kapcsolat a mentorról/ vezetőtanárral	1			
Általános pedagógus-szerep	0,045	1		
Szaktanári szerep	0,247**	0,406**	1	
Hivatali szerep	-0,015	0,334**	0,356**	1

A szaktanári és az általános pedagógusszerepekkel kapcsolatos faktor a hallgatók értékelése alapján szoros, szignifikáns kapcsolatban áll egymással és a hivatali szereppel is. A legmagasabb korrelációs érték a nevelő-oktató szerepkörrel kapcsolatos.

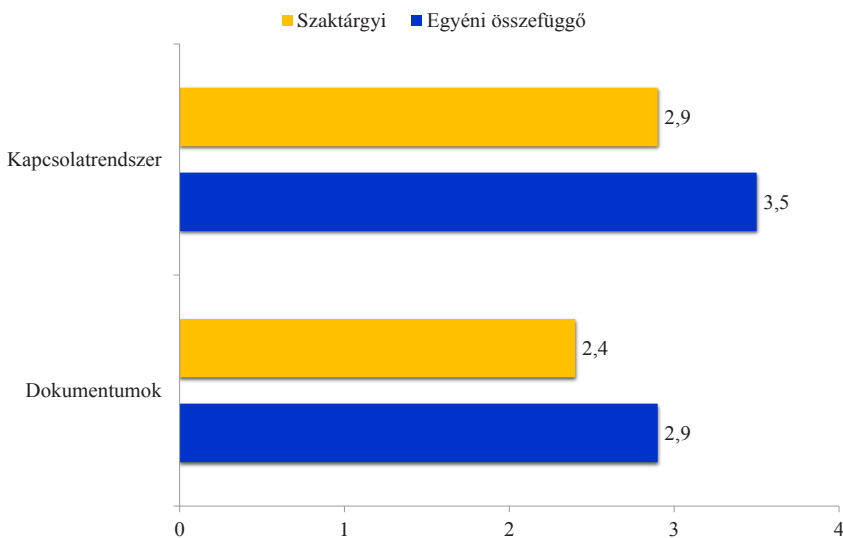
A vizsgált tényezőkből képzett faktorok fontosságának megítélésékor kiemelkedőnek tartották az általános pedagógusszereppel kapcsolatosakat (3. táblázat). A hallgatók csoportjai között nem volt különbség sem nemek, sem a gyakorlat helyének intézménytípusa szerint (kétmintás t-próbával vizsgálva).

3. táblázat

A gyakorlat összetevőiből képzett faktorok hallgatói értékelése (N=155)

Faktorok	Átlag	Szórás
Általános pedagógus szerep	4,38	0,887
Szaktanári szerep	3,88	0,942
Hivatali szerep	3,06	1,092

A hivatali szereppel kapcsolatos tényezőkre érdemes kissé kitérnünk. Kutatásunkban a hallgatók ezek szakmai szerepéről a gyakorlat értékelt összetevői közül legalacsonyabb értékkel nyilatkoztak, bár a kétféle gyakorlaton részt vevők között jelentős véleménykülönbség tapasztalható (kétmintás t-próbával $p = 0,02$ szignifikanciaszinten): az egyéni összefüggő gyakorlat résztvevői nagyobb mértékben tapasztalták ezt a tevékenységet.



2. ábra

Az iskola szervezeti struktúrájába és adminisztrációjába való bevezetés jelentőségének hallgatói értékelése (N=155)

A pedagógus-életpályamodell által meghatározott kompetenciák gyakorlat alatti fejlődésének önértékelését kérve a hallgatóktól az értékek ötös skálán 4,3–3,2 közé estek.

Faktoranalízissel (varimax-rotációval) két jól elkülönülő csoport alakult ki (4. táblázat):

- klasszikus tanári szerepkör: a pedagóguspálya közismert, klasszikus szerepei tartoznak ide – magas factorsúlyokkal;
- [elvárt] szakember szerepkör: azok a kompetenciák, amelyek a pedagógusok szakember (munkavállaló, hivatali személy) jelenlegi elvárásai közé tartoznak.

A gyakorlat fejlesztő hatásának észlelt értékeit faktoronként vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a hallgatók a szakmberszerepükhöz tartozó kompetenciákban nagyobb fejlődést állapítottak meg (ötös skálán 4 érték körül), míg klasszikus tanárszerepek esetében alacsonyabban. Ha a pozitív értékeléseket vesszük figyelembe (a %-os gyakorisági eloszlásból a 4 és 5 értékeket), akkor a hallgatók 50%-a általános tanári szerepkörében, 70%-a szakmai szerepkörében konstataált a gyakorlaton fejlődést pedagóguskompetenciáiban.

A gyakorlat típusa szerinti két alminta között egyetlenegy tényező esetében találunk különbséget, az értékelési kompetencia (6.) fejlődésének megítélésében az összefüggő szakmai gyakorlat javára (3,8 : 3,3), ez azonban egyértelműen a két gyakorlat jellemzőiből eredhet.

Nem tapasztaltunk különbséget az általános iskolában vagy középiskolában gyakorlatot végzett válaszadók között.

4. táblázat

A gyakorlat által fejlesztett [hallgatók által észlelt] pedagóguskompetenciák faktoranalízise és statisztikai jellemzői (N = 152)

Faktorok megnevezése	Faktorsúlyok		Az életpályamodell pedagóguskompetenciái	Statisztikai jellemzők		Fejlődésüket pozitívan értékelők aránya
	1. faktor	2. faktor		átlag	szórás	
„Szakemberi szerepkör”	0,285	0,459	2. Tervezés és önreflexió	4,3	0,821	82%
	0,375	0,635	7. Kommunikáció és szakmai együttműködés	4,2	0,909	51%
	0,048	0,780	8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	4,1	1,023	75%
	0,075	0,614	1. Szakmai feladatok, szaktudományos és tárgyi, tantervi tudás	3,9	1,078	70%
„Klasszikus” tanári szerepkör”	0,724	0,297	3. A tanulás támogatása	3,8	1,018	62%
	0,747	0,315	6. Értékelés	3,4	1,114	47%
	0,852	0,032	5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése	3,3	1,318	46%
	0,803	0,146	4. A tanuló személyiségének fejlesztése	3,2	1,327	45%

Nemek szerint a 8. kompetencia, a szakmai elkötelezettség, a felelősségvállalás [...] kérdésében szignifikáns a véleménykülönbség a férfiak javára, ők 4,5 átlagra, míg a nők 3,9-re értékelték fejlődésüket ötös skálán.

Az egyes kompetenciák fejlesztésében nagy szerepük volt a mentor-, illetve vezetőtanároknak, akik kérés esetén a hallgatóknak segítséget nyújtottak. A hallgatók legtöbb tanácsot szakmai fejlődésükkel kapcsolatban kértek – ezek többsége valószínűleg az 1–2. kompetenciával kapcsolatos (65%), ezt a pedagógiai értékelés (6. kompetencia) és a hivatali adminisztráció (1. kompetencia) követte (44%). A hallgatók közel 40%-ának okozott problémát az időbeosztás, az önértékelés és az önreflexió, 30%-uk óraszervezési, 25%-uk pedig a differenciálás és a fegyelmezés kérdéskörében kért tanácsot.

A gyakorlat egészének értékelése során a szakma iránti elkötelezettség növekedését a hallgatók kétharmada értékelte jelentősnek, minden második hallgató nagyon jelentősnek. A háttértényezők mentén nem mutathatóak ki jelentős különbségek a részminták között (a két gyakorlat, nemek, gyakorlati helyek, képző intézmény).

5. Záró gondolatok: tapasztalatok és továbblépés lehetséges irányai

A szakmai gyakorlatok pozitív hatása a hallgatók szakmai szocializációjára, pedagógusszemélyiségére egyértelműen kimutatható. Összegzésünkben főbb részeredményeinket idézzük, s a képzésbe építés szempontjaira, helyenként a változtatás szükségességére hívjuk fel a figyelmet.

5.1. A mentorról, vezetőtanárral való kapcsolat

A gyakorlatot vezető pedagógussal kialakított kapcsolat jelentős hatótényező a hallgatók pályaszocializációjában (a tartalmi elemek közül legmagasabb szerepűnek értékelték), a hatás azonban kizárólag a szaktanári szerepre mutatható ki. A hallgatók 25–65%-a kért különféle területen segítséget mentorától. A tartalmakat vizsgálva a szakmai önreflexió és önértékelés gyakorlata, valamint a hivatali adminisztráció volt a vezető terület, de a nevelő-oktató szereppel kapcsolatos kérdések is jelentkeztek (fegyelmezés, értékelés, differenciálás).

Fontos megoldandó problémaként jelentkezik tehát, hogy a pedagóguspályán való bevalás, a pályán maradás szempontjából döntő általános pedagógiai tudás és kompetencia fejlesztése kinek a segítségével, mikor és hogyan kerül sorra. Bár evidencia, mégis gyakorlati jelentőségű, hogy a legkiválóbb szaktanár, aki nem képes a nem oktatói szerepkör magas szintű megvalósítására, nem lehet sikeres tanár.

Felvetődik az a probléma is, hogy a mentorok és vezetőtanárok miként juthatnak a képzési tartalmakhoz, hogyan ismerhetik meg a hallgató előzetes tudását, amelyre építeniük kellene.

A kutatás igen széles körű hallgatói igényeket jelzett a mentor-, illetve vezetőtanárokkal kapcsolatban olyan kérdésekben, amelyek a hallgató szakmai szocializáció

szempontjából jelentősek, a gyakorlaton való megjelenésük azonban jelenleg véletlenszerű (nevelő jellegű munka, differenciálás stb. gyakorlata).

5.2. A klasszikus tanári, nevelő-oktató szerepkörre való felkészítés

A nevelő-oktató szerepkör elemei a hallgatók szempontjából szorosan összekapcsolódnak a tartalmi elemek vizsgálatakor ($r = 0,4$; $p = 0,01$), a nevelői szerepek elsajátítása igen jelentős számukra (ötös skálán a különbség 0,5).

A szaktanári szerepre való hatás a jelenlegi gyakorlat legnagyobb eredménye, ez a terület jelenik meg a képzés fókuszában, a mentortanárok és szakvezetők is erre készítik fel leginkább a hallgatókat.

A pedagógiai kompetenciák gyakorlat alatti fejlődésének önértékelésekor a „klasszikus” tanári szerepkörben való fejlődés mértékét a hallgatók alacsonyabbnak ítélték, minden második válaszadó jelzett fejlődést e téren. Az egyes tényezők átlagértéke alacsony, a közepes körüli értéken áll ötös skálán.

A kutatás eredményei egyértelműen mutatják, hogy a hallgatóknak igénye van a nevelő-oktató szerepkörre, a konkrét osztálytermi gyakorlatra való felkészülésre, ez azonban a jelenlegi rendszerben nem eléggé hatékonyan valósul meg. Ezek a tények is felhívják a figyelmet – az előző ponthoz hasonlóan – a nevelői szerep tanításának és gyakoroltatásának jelentőségére.

További kutatást, illetve elemzést igényel az e szerepkörhöz tartozó kompetenciák igen alacsony értékeinek okfeltárása, részben kvalitatív módszerekkel. Érdemes lenne átgondolni azt is, hogy a pedagógiai és pszichológiai tantárgyi modult miként lehetne gyakorlatokkal bővíteni (például pályaszocializációt megalapozó szemináriumok, a pedagógiai értékelés és a differenciáló nevelőmunka gyakorlati kurzusként való beépítése), illetve a gyakorlatokkal összekapcsolni (kiváló példák az ELTE TÓK és az SZTE Neveléstudományi Intézet gyakorlatában).

5.3. A hivatali szerepre való felkészítés

Ezt a területet a hallgatók a legkevésbé tartották jelentősnek szakmai szocializációjukban, de ebben a kérdésben minden második hallgatónak problémája támadt, amelyhez segítséget kért. Valószínűsíthető, hogy külső, objektív elemként szembe-sülnek vele. Ha a különféle egyetemek és főiskolák hospitálási naplóinak tartalmi követelményeit átnézzük, akkor azonban látható, hogy ennek a felsőoktatás mekkora jelentőséget tulajdonít. Valószínűsíthető, hogy a hallgató képzése során sokszor találkozik például a szabályozó dokumentumokkal, de mélyebb megismerésre nincs módja, illetve mivel ezek avulnak, az iskolák egyéni jellemzőit (tantervét, pedagógiai

programját stb.) sem tudják figyelembe venni. Legtöbb esetben a dokumentumok formális jegyzetelésére és nem értő elemzésére kerül sor.

A pedagóguskompetenciák fejlődésének önértékelése során azonban részben e szerepkör értékelésében mutattak jelentős fejlődést a válaszadó hallgatók (lásd: szakember szerepkörhöz tartozó kompetenciák). A látszólagos ellentmondásnak két valószínűsíthető olvasata lehet. Az egyik, hogy e területen volt mit fejlődniük – alacsony szintről indultak, a másik, hogy az egyes pedagóguskompetenciák valódi tartalma a hallgatók számára nem teljesen világos, néhol átfedéseket tartalmaz (például az önreflexió kapcsán), így nem lehetünk biztosak az egységes értelmezésben.

Érdeemes volna végiggondolni, hogy az általános és szakdidaktikákba milyen módon kellene beépíteni az oktatást szabályozó jogszabályok és dokumentumok, valamint az iskolában használt adminisztrációs eszközrendszer (például e-napló) megismerését, hiszen a képzés végére tartalmuk nagy valószínűséggel sokat változik, sokszori felszínes elsajátíttatásuk inkább árt, mint használ. Véleményünk szerint ebben az esetben is a felhasználói szintű tudás kifejlesztése lenne hasznos.

Megfontolandó, hogy megismerésüket teljes mértékben a gyakorlathoz kellene kapcsolni, s az egyetemi képzésben ezen dokumentumok használatának módját (információkeresés), elemzésének, értékelésének lehetőségét és módszereit kellene megtanítani (tanterv- és taneszközelemzés).

5.4. A pedagóguskompetenciák fejlődése

A pedagógus-életpályamodellemben megfogalmazott nyolc kompetenciának a szakmai gyakorlat során való fejlődését a hallgatók többsége pozitívan értékelte. Jelentősebb változást észleltek szakmai személyiségükben (70%). Ennek valószínűsíthető oka véleményünk szerint, hogy az e körbe tartozó kompetenciák egy részének fejlesztésével a felsőoktatás nem kellő mértékben vagy nem elég gyakorlati szempontból foglalkozik, illetve ha igen, akkor nem tudatosítja a hallgatókkal, hogy az adott tartalom mit szolgál. A „klasszikus” tanári kompetenciák pozitív változását a hallgatók 50%-a jelezte, a hivatali személyiség, a szakember szerepkör pozitív változását 70%. Ennek a kérdéscsoportnak a részeredményei további elemzést és kutatási szakszt igényelnek.

A pedagógus-életpályamodellel nem épült be a felsőoktatási kurzusokba, illetve nem történt meg a képzési és kimeneteli követelményekkel való harmonizálásuk tudományos elemzése. Egy részüket fejleszti a felsőoktatás, de a hallgatók számára ez nem tudatos.

A hallgatók a gyakorlatokon, illetve pályakezdőként szembesülnek azokkal a kihívásokkal, amelyek e kompetenciák meglétének kifejlesztését, illetve a bizonyítási módjainak ismeretét igénylik.

A pedagóguskompetenciák szaknyelvi megfogalmazása felveti azt a problémát is, hogy a hallgatók valóban tudják-e értelmezni az egyes kifejezések szakmai tartalmát (ez kutatásunk eredményeinek értékelésekor is kérdésként vetődik fel). Az egyes kompetenciák részletes kifejtésük és tartalmuk ismerete nélkül nehezen érthetőek, rendkívül sok tartalmi elemet vegyítenek.

A hallgatók pályaszocializációjának fontos eleme kellene, hogy legyen a pedagógiai szaknyelv tanítása és következetes alkalmazása. Szaknyelven ez esetben az általános pedagógiai és pszichológiai szakkifejezések és a szakmódszertan nyelvének ismeretét és tudatos használatát értjük. A kutatások eredményeinek ismeretében tudjuk, hogy ez még a gyakorló pedagógusok esetén is jelentős problémát jelent (Hercz 2008b).

Kutatásunk eredményei és az azok nyomán felvetett kérdések mellett ki szeretnénk emelni, hogy a „hallgatók hangjának” a meghallgatása nagy jelentőségű a gyakorlatok minőségének fejlesztése során.

Szakirodalom

- Archer, M. (1995): *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrington, L. (2010): *In-school innovation: Many are counting on the masters to revitalise the teaching profession from top to bottom*. *The Guardian* 19/01/10.
- Caspersen, Joakim (2013): *Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope and perceive knowledge*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/1710> (2014. 07. 12.)
- Falus Iván (2001a): *Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás*. *Iskolakultúra* XI/2. 21–28.
- Falus Iván (2001b): *A gyakorlat pedagógiája*. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hercz Mária (2007): *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. Doktori disszertáció (kézirat). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Hercz Mária (2008a): *Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1. Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája*. *Iskolakultúra* 18/3–4. 96–123.

- Hercz Mária (2008b): Professzionális tanárképzés és -továbbképzés az Európai Unióban 2. Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra* 18/5–6. 50–65.
- Hercz Mária (2012): A pedagógusok gondolkodásának átalakulása: mítosz vagy valóság? In: Buda András–Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata.* Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 305–314.
- Hercz Mária (2013): Beliefs of student teachers and parents on their action aimed at support of learning. In: Juhász György–Horváth Kinga–Árki Zsuzsanna–Keserű József–Lévai Attila–Seben Zoltán (szerk.): *Új kihívások a tudományban és az oktatásban: Nemzetközi Tudományos Konferencia.* Komárom: Selye János Egyetem. 122–127.
- Herman Zoltán (2009): A tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. Előadás diasora. *Oktatás, foglalkoztatás, versenyképes gazdaság Magyarországon a XXI. században* című konferencia, Szeged, 2009. október 30–31.
- Huberman, Michael (1992): *Teacher Development and Instructional Mastery.* In: Hargreaves, Andy–Fullan, Michael G. (eds.): *Understanding Teacher Development.* London: Cassell. 122–142.
- Józsa Krisztián–Nagy Lászlóné–Zsolnai Anikó (2001): Lépések egy gyakorlat-orientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai Szemle* 2001. június. <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-266> (2014. 07. 12.)
- Maaranen, Katriina (2009): *Widening Perspectives of Teacher Education: Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development.* <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19981>
- Mourshed, M.–Chijioke, C.–Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better.* McKinsey & Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlde_School_Systems_Final.pdf (2015. 05. 30.)
- OECD TALIS (2014): *Teaching and Learning International Survey.* <http://observatory.org.hu/az-oecd-nemzetkozi-oktatasi-es-tanulasi-felmeresenek-eredmenyei-teaching-and-learning-international-survey-talis/> 2014. 12. 01. (2014. 07. 12.)
- OECD TALIS (2013): *Reports An International Perspective on Teaching and Learning 2013.* http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page13 (2014. 09. 10.)
- Ofsted (2003): *Teachers' Early Professional Development, HMI 1394.* London: The Stationery Office.

- Sági Matild (2011): Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00149/pdf/EPA00035_upsz_2011_10_005-017.pdf (2015. 05. 30.)
- Stenberg, Katariina (2011): Working with Identities Promoting Student Teachers Professional Development. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/24379> (2015. 05. 30.)
- Szabó István (1994): Bevezetés a szociálpszichológiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szilágyi Klára (1993): A tanácsadási elméletek. Gödöllő: GATE Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete.
- Tahkokallio, Leena (2014): Professional development of kindergarten teacher through by means of observation based reflection <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/42873> (2015. 05. 30.)
- Van Huizen, P. – Van Oers, B. – Wubbels, T. (2005): A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies* 37/3. 267–290.
- Wermke, Wieland (2013): Development and Autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:588999/FULLTEXT02.pdf> (2015. 05. 25.)
- Key topics in education in Europe (2002a): Initial training and transition to working life. Volume 1. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=037EN> (2008. 02. 11.)
- KeytopicsineducationinEurope(2002b):Supplyanddemand. Volume2. Theteaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=034EN> (2008. 02. 11.)
- Key topics in education in Europe (2003): Working conditions and pay. Volume 3. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Volume_3_EN.pdf (2015. 04. 08.)
- The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns (2004): General Lower Secondary Education. Keeping teaching attractive for the 21st century. Brussels: Eurydice, European Unit. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key_topics_3_keeping_teaching_attractive_EN.pdf (2015. 09. 04.)

Oktatáspolitikai dilemmák – a gyakorlatok és az egyetemi képzés kapcsolata, a kísérőszemináriumok jellemzői

A tanárképzés utóbbi tíz évét jelentős változások jellemezték hazánkban. Az osztatlan és az osztatlan képzés bevezetése során mind a szabályozás, mind a képzésfejlesztés terén megfogalmazódtak elvárások, amelyek közül talán az egyik legfontosabb a képzés elméleti és gyakorlati részének hatékonyabb összehangolása, a gyakorlatok szerepének, céljainak meghatározása.

Az osztatlan tanárképzés tapasztalatainak rendszerezése jó alap lehet arra, hogy újrarendeljük a gyakorlatok egymással és a képzés egészével való viszonyrendszerét, ajánlásokat fogalmazzunk meg az osztatlan tanárképzés gyakorlatszervezése számára. A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekten belül a BTK kutatócsoportjának egyik alprojektje keretében az osztatlan tanárképzés (MA) szaktárgyi és az egyéni összefüggő gyakorlatot vizsgálta online kérdőíves módszerrel. Jelen tanulmány elsősorban az elmélet és a gyakorlat összehangolásának tapasztalatait és a kísérőszemináriumok hatékonyságának megítélését mutatja be a felmérés adatai alapján. Célja a jelenleg hozzáférhető tapasztalatok (MA-képzésben részt vevő pedagógusjelöltek gyakorlatainak tapasztalatai) megismerése és felhasználása – az új, osztatlan tanárképzésben jelen lévő szaktárgyi gyakorlat és az egyéves egyéni összefüggő gyakorlat elveinek és gyakorlatának kifejlesztéséhez.

1. Szakmai gyakorlatok az osztatlan tanárképzésben

Jelen tanulmány tárgyának pontosításához fontos tisztázni a hatályos jogszabály értelmében a gyakorlatok formáit, az elmélet és gyakorlat arányát, valamint a gyakorlatkísérő szeminárium fogalmát.

Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. [IV. Az alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelef] OM-rendelet 4. számú melléklete rögzíti a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeit, ezen belül rendelkezik a szakmai gyakorlatokról is. A rendelet értelmében a szakmai gyakorlat célja a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek (például: tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) megszerzése, a munkahely világával való ismerkedés (például: iskolai élet, iskolavezetés,

szülőkkel való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában.

A szakmai gyakorlat előírt formái:

- a pedagóguspálya megismerésére, általános pedagógiai képességek fejlesztésére irányuló gyakorlatok: pályaismereti, gyermek- és önismereti, konfliktuskezelési módszerek, iskolalátogatások, óramegfigyelések és elemzések, mikro-tanítás (legalább 30 óra, kreditértéke 3 kredit);
- iskolában vezetőtanár irányításával az adott szakképzettség területén végzett csoportos gyakorlat szakképzettségenként 60 óra, amely magában foglalja a hospitálást, az óramegbeszéléseket és legalább 15 önállóan megtartott órát/foglalkozást (a hallgatónak az egyik szakképzettség tanítási gyakorlatát az 5–8., a másikat pedig a 9–12. évfolyamon kell végeznie; kreditértéke 3 kredit szakképzettségenként);
- közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben megbízott vezetőtanár és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat, amelynek előfeltétele a tanári mesterképzés (a szakdolgozaton kívüli minden egyéb) követelményeinek teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése. A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségenként heti 2–5 óra (max. heti 10 óra) tanítást/foglalkozást, a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását (kreditértéke 30 kredit).

Az összefüggő egyéni gyakorlat törvényi szabályozásából kiderül, hogy a tanítást kísérő szemináriumot a kormányrendelet írja elő, az összefüggő egyéni gyakorlat támogatására.

A rendelet 5.4. pontja szabályozza az elméleti és gyakorlati ismeretek arányát, a gyakorlati ismeretek – beleértve a képzés szemináriumi gyakorlatait és a közoktatási intézményben végzett gyakorlatot is – minimális kreditértéke: a teljes képzési időhöz tartozó kreditek 65–70%-a. Alapesetben, a két tanári szakképzettség párhuzamos megszerzése 5 félév alatt 150 kredit megszerzését jelenti, ebből a gyakorlati képzéshez rendelt kreditek értéke 97–105 lehet.

2. A gyakorlatok és az egyetemi képzés kapcsolatának vizsgálata az osztott tanárképzésben

A válaszadók elsősorban az ELTE, DE és a PPKE kétféle gyakorlatot elvégzett hallgatói, a minták nem reprezentatívak, a kitöltés önkéntesség alapján szerveződött. A szaktárgyi gyakorlatra vonatkozó minta összetételét (111 fő) az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat
A szaktárgyi gyakorlatra vonatkozó minta

	Felsőoktatási intézmény					
	ELTE		PPKE		DE	
	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)
Férfi	18	20,7%	3	33,3%	3	27,3%
Nő	69	79,3%	6	66,7%	8	72,7%

A szaktárgyi gyakorlattal kapcsolatban a megkérdezettek 18%-a általános iskolában, 82%-a középiskolában végezte az összefüggő szakmai gyakorlatát (Trefort, Apáczai, Radnóti, DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnázium) és más helyen, amit egyéb kategóriába soroltunk.

Az összefüggő szaktárgyi gyakorlattal kapcsolatban 34 nő és 10 férfi adatait sikerült felvenni és feldolgozni (2. táblázat).

2. táblázat
Az összefüggő gyakorlatra vonatkozó minta

	Felsőoktatási intézmény					
	ELTE		PPKE		DE	
	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)
Összefüggő egyéni gyakorlat	40	90,9%	3	6,8%	1	2,3%

3. Az egyetemi órák és a gyakorlaton végzett tevékenységek összehangolása (szaktárgyi gyakorlat során)

Kíváncsiak voltunk a szaktárgyi gyakorlat során, milyen mértékben sikerül a tanítást és az egyetemi órákat, feladatokat összehangolni. A gyakorisági eloszlás alapján egy szabályos harang alakú mintázódást látunk, vagyis a középső értékek kapták a legtöbb választ (3. táblázat).

A férfiak jobbnak ítélik meg az elméleti órák és a gyakorlat összehangolását, mint a nők, de ők is csak közepesnél alig valamivel jobbra értékelik az elméleti órák és a gyakorlati tevékenységek összehangolását (4. táblázat).

3. táblázat
Az egyetemi órák és a gyakorlat összehangolása

		Gyakoriság	
		(fő)	(%)
Értékek	1 = egyáltalán nem	10	9,0
	2	27	24,3
	3	32	28,8
	4	26	23,4
	5 = teljes mértékben	15	13,5
	Hiányzó adat	1	0,9
Összesen		111	100,0

4. táblázat
Nemek közötti különbségek az egyetemi képzés és a gyakorlat összehangolásánál

Neme	Fő	Átlag	Szórás
Férfi	25	3,32	1,180
Nő	85	3,01	1,180

Az összehangolást gátló magyarázó változók egyik csoportja az „akadályok az egyetemi előmenetelben” csoport. Ebben a következő változókat sikerült azonosítani akadályozó tényezőként:

- látogatásköteles előadás, ami nem teljesíthető a gyakorlattal párhuzamosan;
- a gyakorlat szempontjából irreleváns szeminárium a gyakorlattal párhuzamosan;
- az egyetemi teljesítmény visszaesése;
- a hiányzó módszertani ismeretek megszerzésének akadályoztatottsága a gyakorlat alatti óraütközés miatt;
- hiányzásokból következő lemaradások, az egyetemi tanegységek kényszerű leadása (időben kitolódik a képzés);
- az utólagosan elvégzett tanegységek.

A másik csoport, a „negatív időfaktor” a rugalmatlan időbeosztásban, az óraütközésekben (egyetemi óra, tanítási óra), a távolság leküzdésében (ingázás) ölt testet. A harmadik, összehangolást gátló változó csoport a „negatív emberi tényezők” csoportja, amely az oktató, vezetőtanár, egyetemi oktató, szaktárgyi oktató rugalmatlanságára utal, valamint az egyetem és a gyakorlóiskola közötti feszültségben ölt testet. A negyedik változó csoport, ami gátolja az elméleti ismeretek és a gyakorlati tevékenységek összehangolását, a „fizikai nehézségek” csoportba tartozó tényezők: a helyszínek közötti ingázás terhe, az iskolai gyakorlat minden energiát felemészítő jellege, az iskolai gyakorlat stresszforrás jellege.

Az összehangolást támogató magyarázó változók közül érdemes kiemelni a „pozitív időfaktort” (az előre elvégzett tanegységek vagy a délutánra meghirdetett szemináriumok, amelyek teljesíthetőek). Végül támogatja az egyetemi órák és a gyakorlat összehangolását a „pozitív emberi tényezők” változócsoport, ami az egyetemi oktató, a vezetőtanár vagy a szaktárgyat tanító tanár rugalmasságában, illetve a diáktársak segítségnyújtásában konkretizálódik.

A kétmintás t-próba segítségével az is kiderült, hogy nincs szignifikáns különbség az egyetemi órák és a gyakorlat összehangolásánál a tanárképző intézmények között (ELTE, DE, PPKÉ). Vizsgáltuk, hogy van-e eltérés az egyetemi képzés és a szaktárgyi gyakorlat összehangolásában a gyakorlóléhely típusa – általános iskola (20 fő), középiskola (91 fő) – szerint. Az átlagok összehasonlítása alapján (kétmintás t-próba) megállapítható, hogy nincs szignifikáns különbség az elmélet és a gyakorlat összehangolásánál a középiskolai és az általános iskolai gyakorlóléhelyek alapján.

4. A szaktárgyi gyakorlat megszervezése

A szaktárgyi gyakorlat megszervezése 3,8-as átlagot ért el a megkérdezetteknel (109 fő), ami jó eredménynek mondható. A varianciaanalízis alapján az is megállapítható, hogy a gyakorlat megszervezése tekintetében, a három intézmény átlaga nem tér el szignifikánsan egymástól, tehát ugyanúgy ítélték meg a megkérdezettek a szaktárgyi gyakorlatot mindhárom tanárképző intézményben, ezt a varianciaanalízis Tukey-féle b-próba is megerősíti (5. táblázat), vagyis a „közepes” és „jó” közé esnek a középértékek.

5. táblázat
Intézmények közötti különbség a gyakorlat megszervezésében
(Tukey-féle b-próba)

A felsőoktatási intézmény neve	N (fő)	Szignifikanciaszint $p < 0,05$
DE	11	3,55
ELTE	86	3,87
PPKE	9	3,89

A varianciaanalízis szerint, ahogy ez a fenti táblázatból kiderül, az als csoportok (gyakorlóiskolák) átlagai nem különböznek szignifikánsan. A részcsoportok elemszámainak különbözősége miatt, utótesztel ellenőrizve azt kaptuk, hogy (Tukey-féle b-próba) $p = 0,05$ szignifikanciaszinten az átlagok nem különböznek. A rendelkezésre álló adatok alapján nem jelenthető ki, hogy a vizsgált mintán a gyakorlóléhelyek (gyakorlóiskolák) szakmai gyakorlat megszervezésében különböznek egymástól.

6. táblázat

Intézmények közötti különbség a gyakorlat megszervezésében (varianciaanalízis)

A variancia típusa	Négyzetes összeg	Szabadság-fok	Négyzetes átlag	F	Szignifikancia-szint
Külső	10,543	4	2,636	2,182	0,077
Belső	113,538	94	1,208		
Összesen	124,081	98			

7. táblázat

A gyakorlóiskolák közötti különbség a gyakorlat megszervezésében (Tukey-féle b-próba)

Az intézmény neve	N	Szignifikanciaszint $p < 0,05$
DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma	9	3,44
Egyéb	25	3,52
Radnóti	24	3,71
Trefort	24	4,00
Apáczai	17	4,41

5. Az egyetemi képzés – szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani – hasznosítása a szaktárgyi gyakorlatban

Az egyetemi képzések hasznosíthatóságának vizsgálata során az átlagokat tekintve megfigyelhető, hogy a szaktárgyi gyakorlat során a szaktárgyi képzést közepesenél valamivel hasznosíthatóbbnak értékelik a megkérdezettek (átlag = 3,79), a pedagógiai-pszichológiai képzést közepesen tartják hasznosíthatónak (átlag = 3), és a szakmódszertani képzést tartják a leginkább hasznosíthatónak a megkérdezettek (átlag = 3,93) (8. táblázat). Az átlagok összehasonlításával (kétmintás t-próba) kíváncsiak voltunk, hogy van-e szignifikáns különbség a szakmódszertani, pedagógiai-pszichológiai és a szaktárgyi képzések hasznosíthatóságának megítélésénél. Az átlagok különbözősége arra enged következtetni, hogy vannak hasznosítható és kevésbé hasznosítható képzési elemek, de a t-próba alapján nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni.

A nemek szerinti mintázódást is vizsgáltuk, amelyről megállapítható, hogy a szaktárgyi képzést inkább a férfiak vélik jól hasznosíthatónak a szaktárgyi gyakorlaton, míg a pedagógiai-pszichológiai képzést pedig inkább a nők tartják hasznosíthatónak a szaktárgyi gyakorlaton (9. táblázat).

8. táblázat

Az egyetemi képzés hasznosíthatósága a szaktárgyi gyakorlaton

Az egyetemi képzés hasznosíthatóságának megítélése gyakorlatban	A szaktárgyi képzés hasznosíthatósága		A pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága		A szakmódszertani képzés hasznosíthatósága	
	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)
1 = egyáltalán nem	5	4,5	11	9,9	5	4,5
2	11	9,9	30	27,0	11	9,9
3	24	21,6	27	24,3	17	15,3
4	32	28,8	32	28,8	31	27,9
5 = teljes mértékben	38	34,2	10	9,0	46	41,4
Adathiány	1	0,9	1	0,9	1	0,9
Összesen	111	100,0	111	100,0	111	100,0
Átlag	3,79		3,00		3,93	
Szórás	1,158		1,157		1,179	

A gyakorlólhely típusa – általános iskola, középiskola szerint csoportosítva is megvizsgáltuk a hasznosíthatóság megítélését (10. táblázat).

Az átlagok összehasonlításával vizsgáltuk (kétmintás t-próba), hogy van-e szignifikáns különbség az általános iskolában és a középiskolában gyakorlatozók között a szakmódszertani, pedagógiai-pszichológiai és a szaktárgyi képzések hasznosíthatóságának megítélésénél. Az adatok alapján nem tudtunk ilyen különbséget kimutatni.

9. táblázat

Az egyetemi képzés gyakorlatban történő hasznosíthatóságának megítélése nemek szerint

	Neme	N	Átlag	Szórás
A szaktárgyi képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton	férfi	25	4,00	1,041
	nő	85	3,73	1,189
A pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton	férfi	25	2,76	1,052
	nő	85	3,07	1,183
A szakmódszertani képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton	férfi	25	3,76	1,091
	nő	85	3,98	1,205

A gyakorlóiskolák közti lehetséges különbözőségeket is vizsgáltuk, azt feltételeztük, hogy van különbség a képzéstípusok hasznosíthatósága között gyakorlólhelyenként, azonban a varianciaanalízis nem tudott szignifikáns különbséget kimutatni az egyes alcsoportok (Apáczai, Trefort, Radnóti, Kossuth Lajos gyakorlóiskola) esetén, és ezt az utóteszték is megerősítik, a Tukey-féle b-próba sem tud szignifikáns különbséget kimutatni az Apáczai, Trefort, Radnóti, Kossuth Lajos gyakorlóiskola között (11. táblázat).

10. táblázat

A szakmódszertani, pedagógiai-pszichológiai és a szaktárgyi képzések hasznosíthatóságának megítélése a gyakorlóiskola típusa szerint

	Iskolatípus	N	Átlag	Szórás
A szaktárgyi képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton	általános iskola	19	3,68	1,204
	középiskola	91	3,81	1,154
A pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton	általános iskola	19	3,16	1,214
	középiskola	91	2,97	1,149
A szakmódszertani képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton	általános iskola	19	4,32	0,946
	középiskola	91	3,85	1,210

Az átlagok vizsgálatánál azonban egy-egy tendencia kiolvasható: az Apáczaiiban hasznosították leginkább a pedagógiai-pszichológiai képzést a szaktárgyi gyakorlat során; a szakmódszertani képzést DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumában hasznosították a leginkább; az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskolában hasznosították leginkább a szaktárgyi képzést a szaktárgyi gyakorlat során (11. táblázat). További, reprezentatív mintán végzett vizsgálatok adhatnak választ arra a kérdésre, hogy gyakorlólhelyfüggő-e a módszertani, pedagógiai-pszichológiai és szaktárgyi ismereteket hasznosíthatósága.

11. táblázat

Gyakorlóiskolák szerinti eloszlás az egyetemi képzés hasznosíthatóságáról a szaktárgyi gyakorlaton

Tukey-féle b-próba	A pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton		A szaktárgyi képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton		A szakmódszertani képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton	
	N	Szignifikanciaszint $p < 0,05$	N	Szignifikanciaszint $p < 0,05$	N	Szignifikanciaszint $p < 0,05$
Az intézmény neve						
DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimn.	9	2,67	17	3,41	25	3,72
Trefort	24	2,83	9	3,56	17	3,82
Radnóti	25	2,92	25	3,68	25	3,88
Egyéb	25	3,08	25	3,76	9	4,11
Apáczai	17	3,35	24	4,21	24	4,25

Azt is vizsgáltuk, hogy mely felsőoktatási intézmény hallgatói hasznosították a leginkább a gyakorlatban a szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani képzést. A varianciaanalízis nem mutatott szignifikáns különbséget az alcsoportok között, tehát egyik képzőintézményről sem állítható, hogy a gyakorlat során jobban hasznosítható – szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani – képzést nyújt. Az átlagok vizsgálatánál azonban egy-egy tendencia kiolvasható: az ELTE-n

a szaktárgyi képzés hasznosíthatósága kapott magas átlagot (3,82), a PPKE-n a szakmódszertani képzés hasznosíthatóságának átlaga figyelemre méltó (4,33) (12. táblázat). További, reprezentatív mintán végzett vizsgálatok adhatnak választ arra a kérdésre, hogy tanárképzőintézmény-függő-e a módszertani, pedagógiai-pszichológiai és szaktárgyi ismereteket hasznosíthatósága.

12. táblázat

Intézmények szerinti eloszlás az egyetemi képzés hasznosíthatóságáról a szaktárgyi gyakorlaton

	A szaktárgyi képzés hasznosíthatósága		A pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága		A szakmódszertani képzés hasznosíthatósága	
	Tukey-féle b-próba		Tukey-féle b-próba		Tukey-féle b-próba	
A felsőoktatási intézmény neve	N	Szignifikancia-szint $p < 0,05$	N	Szignifikancia-szint $p < 0,05$	N	Szignifikancia-szint $p < 0,05$
DE	11	3,55	11	2,82	11	4,09
PPKE	9	3,67	9	2,78	9	4,33
ELTE	87	3,82	87	3,02	87	3,87

6. A szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani képzés hasznosíthatósága a gyakorlatban tanárszakonként

Arra a kérdésre is szerettünk volna választ kapni, hogy szakosság tekintetében mutatkozik-e valamilyen eltérés a szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani képzés szaktárgyi gyakorlatban való hasznosíthatósága tekintetében.

6.1. A tanítási gyakorlat szakja és a szaktárgyi képzés hasznosíthatósága a szaktárgyi gyakorlaton

A két kategoriális változó (szakosság, szaktárgyi képzés) hasznosíthatósága kapcsolatának vizsgálatára keresztábra-elemzést végeztünk (vö. 1. és 2. melléklet). Ebből tanulmányozható szakonként a szaktárgyi képzés megítélt hasznosságának átlaga és relatív gyakorisága. A χ^2 -próba segítségével megállapítottuk azonban, hogy nincs kapcsolat a sorváltozó (tanári szak) és az oszlopváltozó (a szaktárgyi képzés hasznosíthatóságának mértéke) között, mivel a szignifikanciaérték (0,514) nagyobb, mint a szokásos 0,05-os döntési szintünk, illetve a számolt χ -értékünk (46,998) kisebb, mint a táblázat χ -értéke (49,335). A szakonkénti mintázódás lehetőségét a szaktárgyi képzés hasznosíthatóságával kapcsolatban el kell vetnünk a vizsgált mintán (13. táblázat).

13. táblázat

A szaktárgyi képzés hasznosíthatóságának megítélése tanárszakonként
(χ^2 -próba)

	Érték	Szabadságfok	Szignifikanciaszint
Pearson-féle χ^2	46,998 ^a	48	0,514
Valószínűségi hányados	45,026	48	0,595
Lineáris kapcsolat	0,131	1	0,717
Az értékelhető esetek száma	111		

6.2. A tanítási gyakorlat szakja és a pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton

A két kategoriális változó (szakosság, pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága) kapcsolatának vizsgálatára kereszttábla-elemzést végeztünk (vö. 3. melléklet), ebből tanulmányozható szakonként a pedagógiai-pszichológiai képzés megítelt hasznosságának átlaga és relatív gyakorisága. A χ^2 -próba segítségével megállapítható, hogy a számolt χ -érték (64,832) kisebb, mint a táblázat 67,505-ös értéke, ezért a sorváltozó (tanári szak) és az oszlopváltozó (a pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatóságának mértéke) közötti kapcsolat feltehetően a véletlen műve. A szakonkénti mintázódás lehetőségét a pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatóságával kapcsolatban el kell vetnünk a vizsgált mintán (14. táblázat).

14. táblázat

A pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatóságának megítélése tanárszakonként
(χ^2 -próba)

	Érték	Szabadságfok	Szignifikanciaszint
Pearson-féle χ^2	64,832 ^a	48	0,053
Valószínűségi hányados	67,389	48	0,034
Lineáris kapcsolat	0,101	1	0,751
Az értékelhető esetek száma	111		

6.3. A tanítási gyakorlat szakja és a szakmódszertani képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton

A két kategoriális változó (tanári szak, szakmódszertani képzés hasznosíthatósága) kapcsolatának vizsgálatára kereszttábla-elemzést végeztünk (vö. 4. melléklet), ebből tanulmányozható szakonként a szakmódszertani képzés megítelt hasznosságának átlaga és relatív gyakorisága. A χ^2 -próba segítségével megállapítható, hogy feltehetően van kapcsolat a sorváltozó (tanári szak) és az oszlopváltozó (a szakmódszertani képzés hasznosíthatóságának mértéke) között, $p = 0,005$ értékből számítva

a szignifikanciaszint 95%-os a χ^2 76,718 számolt értékénél. A szakonkénti mintázódás lehetőségét a szakmódszertani képzés hasznosíthatóságával kapcsolatban joggal vethetjük fel a vizsgált mintán (15. táblázat).

15. táblázat

A szakmódszertani képzés hasznosíthatóságának megítélése tanárszakonként (χ^2 -próba)

	Érték	Szabadságfok	Szignifikanciaszint
Pearson-féle χ^2	76,718 ^a	48	0,005
Valószínűségi hányados	68,137	48	0,029
Lineáris kapcsolat	3,707	1	0,054
Az értékelhető esetek száma	111		

7. A mentorral való kapcsolat az összefüggő egyéni gyakorlaton

Az összefüggő egyéni gyakorlat során a jelölteket egy mentor támogatja a tapasztalatok feldolgozásában, a tanításra való felkészülésben. Kíváncsiak voltunk, milyennek ítélik meg a jelöltek a mentorral való kapcsolatot. A leíró statisztikai adatok alapján a jelöltek mentorral való kapcsolata alapvetően jónak mondható (16. táblázat).

16. táblázat

A mentorral való kapcsolattartás megítélése

Kapcsolat a mentorral		Gyakoriság	
		(fő)	(%)
Érvényes	2	2	4,5
	3	4	9,1
	4	5	11,4
	5	32	72,7
	Összesen	43	97,7
Hiányzó		1	2,3
Összesen		44	100,0

A mentorral való kapcsolat átlaga 4,45 (1-től 5-ig terjedő skálán), ami a következő magyarázó változókkal támasztható alá:

- kiváló emberi kapcsolatot sikerült vele kialakítani;
- egyenrangú félként kezelte a jelöltet;
- összhang volt a jelölt és a mentor között, a mentor segítőkész volt;
- a mentor konstruktív visszajelzéseket adott;
- a mentor szakmai modell volt, külön időt szánt a jelöltre;
- megosztotta tapasztalatait;

- kiegyensúlyozott szakmai kapcsolatot alakított ki a jelölttel;
- lehetőséget adott önálló ötletek kipróbálására;
- bizalom alakult ki a mentor iránt.

Azok, akik nem értékelték pozitívan a mentorral való kapcsolatot, a következő problémákat említették:

- „hamis” emberi kapcsolat alakult ki a jelölt és a mentor között;
- nem kezelte egyenrangú partnerként a jelöltet a mentor;
- nem volt elég támogató a mentor;
- hiányzott az összhang a jelölt és a mentor között;
- nem kiegyensúlyozott a kapcsolat a jelölt és a mentor között;
- hiányzott a visszajelzés a mentor részéről.

8. A szakos kísérő szeminárium hatékonysága

A vezetőtanár és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat, amely magában foglalja a tanítást kísérő szeminárium elvégzését. A szakos kísérő szeminárium hatékonyságával kapcsolatban a vélemények megoszlanak (17. táblázat, 1. ábra).

17. táblázat

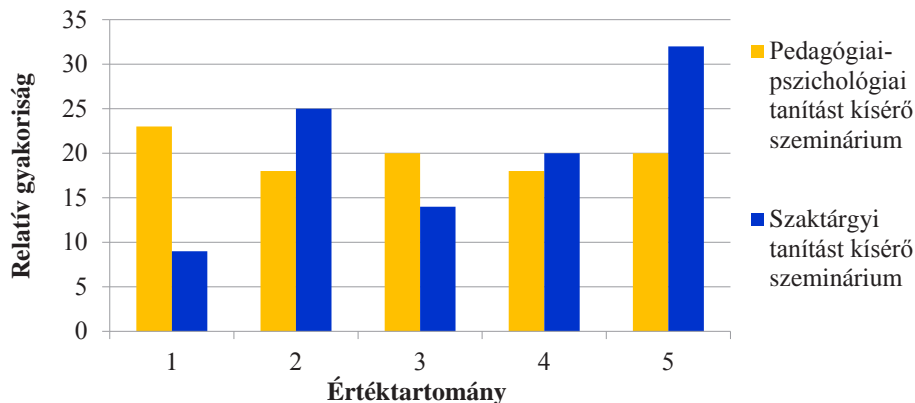
A tanítást kísérő szemináriumok hatékonyságának megítélése

		A szakos tanításkísérő szemináriumok hatékonysága		A pedagógiai-pszichológiai tanításkísérő szemináriumok hatékonysága	
		Gyakoriság		Gyakoriság	
		(fő)	(%)	(fő)	(%)
Érvényes	1	4	9,1	10	22,7
	2	11	25,0	8	18,2
	3	6	13,6	9	20,5
	4	9	20,5	8	18,2
	5	14	31,8	9	20,5
	Összesen	44	100,0	44	100,0
	Átlag	3,41		2,95	

A grafikonon látható, hogy a szakos tanításkísérő szemináriumokat valamivel hatékonyabbnak tartják a megkérdezettek, mint a pedagógiai-pszichológiai tanítást kísérő szemináriumot.

A varianciaanalízis szakos kísérőszemináriumok esetén számolt F értéke (2,299) nagyobb, mint az F táblázat értéke (1,69), tehát a két variancia lényegesen különbözik

(5. melléklet). Az utóteszttel végzett vizsgálat a $p < 0,05$ esetén megmutatja, hogy a szignifikáns különbség a PPKE és a DE között áll fenn. Ez azt jelenti, hogy a PPKE alacsony átlaga és a DE magas átlaga közötti különbség nem a véletlen műve (18. táblázat).



1. ábra

A tanítást kísérő szemináriumok hatékonyságának megítélése

18. táblázat

A tanítást kísérő szemináriumok hatékonyságának megítélése (Tukey-féle b-próba)

A felsőoktatási intézmény neve	N	Szignifikanciaszint $p=0,05$	
		1	2
PPKE	3	2,33	
ELTE	39	3,41	3,41
DE	2		5,00

9. A képzés hatékonyságának megítélése az összefüggő gyakorlatok során

Vizsgáltuk a képzések hatékonyságának megítélését az összefüggő gyakorlatok során. A varianciaanalízis nem mutatott szignifikáns különbséget az átlagok között, tehát az átlagok közötti különbség a véletlennek köszönhető (5. melléklet). Ezt az utóteszttel végzett vizsgálat is megerősíti, vagyis az intézmények között nem mutatható ki szignifikáns különbség a képzés hasznosíthatóságával kapcsolatban (20. táblázat).

Az átlagokat vizsgálva megfigyelhető, hogy az összefüggő gyakorlat során a szaktárgyi képzést közepesnél valamivel hasznosíthatóbbnak értékelik a megkérdezettek

(átlag = 3,55), a pedagógiai-pszichológiai képzést közepesenél alig tartják hasznosíthatónak (átlag = 3,2), végül a szak módszertani képzést tartják a leginkább hasznosíthatónak a megkérdezettek az összefüggő gyakorlat során (átlag = 4,02) (19. táblázat).

19. táblázat

A képzés hatékonyságának megítélése az összefüggő egyéni gyakorlatban

		Szaktárgyi képzés		Pedagógiai-pszichológiai képzés		Szak módszertani képzés	
		Gyakoriság		Gyakoriság		Gyakoriság	
		(fő)	(%)	(fő)	(%)	(fő)	(%)
Érvényes	1	4	9,1	4	9,1	3	6,8
	2	4	9,1	8	18,2	2	4,5
	3	12	27,3	14	31,8	7	15,9
	4	12	27,3	11	25,0	11	25,0
	5	12	27,3	7	15,9	21	47,7
Összesen		44	100	44	100	44	100
Átlag		3,55		3,20		4,02	

20. táblázat

A képzés hatékonyságának megítélése az összefüggő egyéni gyakorlaton (Tukey-féle b-próba)

A felsőoktatási intézmény neve	Szaktárgyi képzés		Pedagógiai-pszichológiai képzés		Szak módszertani képzés	
	N	Szignifikancia-szint $p < 0,05$	N	Szignifikancia-szint $p < 0,05$	N	Szignifikancia-szint $p < 0,05$
PPKE	3	2,67	3	2,67	3	3,00
ELTE	39	3,59	39	3,21	39	4,10
DE	2	4,00	2	4,00	2	4,00

10. A felsőoktatási intézmény és a partneriskola együttműködése az egyéni összefüggő gyakorlat során

A felsőoktatási intézmény és a partneriskola kapcsolatában 3,32-es átlagot kaptunk 1,49-es szórás mellett a vizsgált mintán (44 fő). A varianciaanalízis nem mutatott szignifikáns különbséget az egyes intézménytípusok átlagai között, tehát az átlagok különbözősége a véletlennek köszönhető (5. melléklet), ezt az utótesztel végzett vizsgálat is megerősíti (21. táblázat). Az eredmény szerint a vizsgált mintán az intézmények és a partneriskola együttműködésében nincs szignifikáns eltérés.

21. táblázat

A felsőoktatási intézmény és a partneriskola együttműködése (Tukey-féle b-próba)

A felsőoktatási intézmény neve	N	Szignifikanciaszint $p < 0,05$
ELTE	39	3,23
PPKE	3	3,67
DE	2	4,50

11. A vizsgálat eredményeinek összegzése

Az elméleti képzés és gyakorlat viszonya

- Az elméleti órák és a szaktárgyi gyakorlat tevékenységeinek összehangolásának értékelése közepes (3,3).
- Az elméleti órák és a szaktárgyi gyakorlat tevékenységeinek összehangolása között nincs különbség a tanárképző intézmények között.

Az összefüggő egyéni gyakorlattal való elégedettség

- Az összefüggő egyéni gyakorlat megszervezésének elégedettsége 3,8-es átlagot mutat (1–5-ös skálán).
- Az összefüggő egyéni gyakorlat megszervezésével kapcsolatos elégedettségben nincs különbség a tanárképző intézmények között.

A szaktárgyi gyakorlatok tapasztalatai

- A szaktárgyi gyakorlatban a szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani képzéseket egyformán hasznosítják a megkérdezettek (nem mutatható ki szignifikáns különbség).
- A gyakorlólé hely típusa (általános iskola, középiskola) szerint a szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani képzések hasznosíthatóságában nincs különbség a szaktárgyi gyakorlat során (nem mutatható ki szignifikáns különbség).
- A gyakorlólé helyek szerint a szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani képzések hasznosíthatóságában nincs különbség, a szaktárgyi gyakorlat során nem mutatható ki szignifikáns különbség.
- A felsőoktatási intézmény szerint a szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani képzések hasznosíthatóságában nincs különbség, a szaktárgyi gyakorlat során nem mutatható ki szignifikáns különbség.
- A szaktárgyi gyakorlat során tanárszakonként a szakmódszertani képzés hasznosíthatósága szignifikáns mintázódást mutat a vizsgált mintán (van olyan tanári szak, ahol számottevően jobban hasznosítható a szakmódszertani képzés a szaktárgyi gyakorlat során).

- A szaktárgyi gyakorlat során tanárszakonként a szaktárgyi és pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága nem mutat szignifikáns mintázódást a vizsgált mintán.

Az egyéni összefüggő gyakorlatok tapasztalatai

- Az összefüggő egyéni gyakorlat során a mentorral való kapcsolatot jónak értékelték a tanárjelöltek (átlag = 4,45).
- A tanítást kísérő szaktárgyi szemináriumokkal való elégedettség valamivel jobb, mint közepes (átlag = 3,41), a pedagógiai-pszichológiai kísérő szemináriummal való elégedettség nem éri el a középezt (átlag = 2,92).
- Az egyes intézménytípusok esetében a tanítást kísérő szaktárgyi szemináriumokkal kapcsolatos elégedettség között szignifikáns különbség mutatkozik (van olyan intézmény, ahol számottevően elégedettebbek a jelöltek a tanítást kísérő szaktárgyi szemináriumokkal az összefüggő gyakorlat során).

A képzőhelyek és gyakorlóhelyek eredményei

- Nem mutatkozik szignifikáns különbség a szaktárgyi, szakmódszertani és pedagógiai-pszichológiai képzések hatékonyságának megítélésében az összefüggő gyakorlat során az intézmények között.
- A tanárképző intézmények és a partneriskolák közti együttműködés valamivel jobb, mint közepes (átlag = 3,32 a megkérdezettek szerint).
- Nincs szignifikáns különbség a tanárképző intézmények között a partneriskolákkal való együttműködés minőségében.

12. Következtetések és javaslatok a vizsgálat alapján

12.1. Az elméleti és a gyakorlati képzés összehangolása

A pedagógusképzési programok egésze és ezen belül a gyakorlatok mindenekelőtt a nyolc pedagóguskompetencia fejlesztését célozza. A hallgató professzionális fejlődésének folyamata a pedagóguskompetenciáinak a tökéletesedését jelenti. Ebből következik, hogy a képzés elméleti és gyakorlati tartalmát, valamint módszertanát a kompetenciafejlesztésnek kell alárendelni. A kompetenciafejlesztés során zajló tanulási folyamatokat aktív konstrukciós tevékenységnek tekinthetjük, amelynek során a hallgató önállóan létrehozza, megalkotja és újraalkotja saját tudását, és e folyamat során épít korábbi tudására, nézeteire (Falus 2004; Nahalka 2002). Ezt az önálló konstrukciós tevékenységet kell biztosítani és támogatni mind az elméleti, mind a gyakorlati képzésnek.

Figyelembe véve a felmérés eredményeit, megállapíthatjuk, hogy a gyakorlatban való hasznosíthatóság javítása érdekében a szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai és a szakmódszertani képzés esetén is tartalmi és módszertani változtatásokra

van szükség. A megkérdezetteknek a szakmódszertani képzést sikerült leginkább a gyakorlatban hasznosítani (átlag = 3,93) 1–5-ös skálán, a pedagógiai-pszichológiai képzést pedig a legkevésbé (átlag = 3,00) 1–5-ös skálán. Az is kiderült a vizsgálatból, hogy a gyakorlatban való hasznosíthatóság szempontjából az egyes tanárszakok közt is különbség lehet az elméleti képzés tartalma és módszertana között. A tanárszakonkénti szaktárgyi gyakorlat a szakmódszertani képzés hasznosíthatósága tekintetében szignifikáns mintázódást mutatott a vizsgált mintán, vagyis van olyan tanárszak, ahol számottevően jobban hasznosítható a szakmódszertani képzés a szaktárgyi gyakorlat során. Feltehetően jobban a gyakorlathoz kellene igazítani az elméleti képzést, ami nem jelent mást, mint a kompetenciafejlődés támogatását. A képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott valamennyi kompetencia fejlesztésére lehetőséget kell biztosítani a képzés és a gyakorlatok során. Általában elmondható, hogy az ismeretek megszerzése minden területen megtörténik az elméleti képzés során, és a korszerű pedagógiai elvekre épülő attitűdformálásra is lehetőség nyílik, de ennek elmélyítése, a saját nevelésfilozófiai elvek kialakulása, illetve a képességszintű tudás megszerzése csak a gyakorlatban szerzett tapasztalatok alapján érhető el. A képességek fejlesztésének is már az elméleti képzés során el kell kezdődnie, hogy aztán a gyakorlat során ezek továbbfejlődhessenek, tökéletesedhessenek. Ezért fontos az elmélet és a gyakorlat megfelelő arányának a meghatározása az elméleti képzés során is.

12.2. A tanítást kísérő szemináriumok tartalmi és módszertani megújítása

A felmérésből kiderült, hogy az egyes intézménytípusok esetében a tanítást kísérő szaktárgyi szemináriumokkal kapcsolatos elégedettség között szignifikáns különbség mutatkozik (van olyan intézmény, ahol számottevően elégedettebbek a jelöltek a tanítást kísérő szaktárgyi szemináriumokkal az összefüggő gyakorlat során).

A tanítást kísérő szeminárium célja a hallgatók tanítási gyakorlatának problémaközpontú, elemző jellegű feldolgozása (Szivák 2014). Az órákon a hallgatók a szemináriumvezetővel (a szakmódszertan oktatójával) egyéni tanítási gyakorlatukon szerzett tapasztalataik bemutatását, az ott kialakult problémák felvázolását végzik. A szemináriumi csoport a felmerült tipikus és atipikus problémák megoldási stratégiáinak kidolgozására törekszik. A szemináriumi csoportban a hallgatók tipizálják a felmerült problémákat, megbeszélik az azokra adott megoldási kísérleteket, illetve saját tapasztalataik alapján más problémakezelési lehetőségeket vázolnak fel. A szeminárium során a hallgatók reflektivitásának fejlesztése a legfontosabb feladat. Reflexió alatt „a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését” (Szivák 2010: 9). Olyan gondolkodási készségek fejlődését kívánja támogatni a szeminárium, mely a későbbi folyamatos szakmai fejlődést teszi lehetővé. A tanítást kísérő szaktárgyi szemináriumokkal való elégedettség

valamivel jobb, mint közepes (átlag = 3,41 1–5-ös skálán), a pedagógiai-pszichológiai kísérő szemináriummal való elégedettség nem éri el a közepest (átlag = 2,92 1–5-ös skálán), fontos tehát a szemináriumok hatékonyságának a növelése.

12.3. Az egyetemi képzés és a gyakorlat összehangolása

Az összefüggő egyéni gyakorlat irányítására – a képzőintézmény egyértelmű felelőssége mellett – a képzőintézmény és a partneriskola együttműködése a jellemző. A képzőintézménynek nemcsak a célok és feladatok kijelölésében, hanem a tanulási folyamat segítésében is aktívan részt kell vállalnia. Mivel a szakmai gyakorlat a partneriskolában zajlik, így az operatív irányítás a partneriskoláé. A gyakorlat hallgatóra szabott tartalmának kialakításakor és megvalósításakor az együttműködésnek olyan szoros formáját kell kialakítani, amely garantálja a célok elérését anélkül, hogy a hallgató ideje és figyelme megoszlan a képzőintézmény és partneriskola között. A tanárképző intézmények és a partneriskolák közti együttműködés közepesen valamivel jobb átlaga (átlag = 3,32) arra figyelmeztet, hogy az együttműködésen tovább kell javítani. Ennek érdekében a szerepeket és a szerepelvárásokat pontosan tisztázni kell, valamint a szerepekhez kötődő feladatok finansiális kérdéseire is megnyugtató válaszokat kell adni az oktatáspolitikának.

Az együttműködés megteremtésének legfontosabb szereplője a gyakorlatvezető oktató, aki a felsőoktatási intézmény alkalmazottjaként a tanítást kísérő szeminárium(ok) vezetője, a hallgatóért felelős oktató, aki a hallgató gyakorlati félévének szakmai irányításáért, koordinálásáért felel. Az ő feladata, hogy a tanítási gyakorlat és az elméleti ismeretek közti kapcsolatot megteremtve segítséget nyújtson a tanárjelölt fejlődéséhez, szakmai reflexióinak elmélyítéséhez, a gyakorlati kompetenciák tudatosabb alakításához (Kopp et al. 2015). Ez egyebek mellett a tanítást kísérő szemináriumban ölt testet. Problematikus viszont az, hogy a tanítást kísérő szemináriumokhoz nincs kredit rendelve (ez a tanegységlisták elemzése során derült ki), ezért gyakran nehézséget okoz a gyakorlatvezető oktató óraterhelésébe, illetve a hallgató órarendjébe illeszteni. A gyakorlatvezető oktató feladata továbbá a féléves összefüggő szakmai gyakorlat kezdetén a hallgató egyéni fejlesztési és tevékenységi tervének a jóváhagyása és a gyakorlat egészének értékelése. Munkája során kapcsolatot tart a hallgató gyakorlatvezető mentorával és a gyakorlatvezető tanárral is. Az is feladata, hogy a gyakorlat egészét bemutató portfólió teljesítését értékelje.

Javaslat: a gyakorlatvezető oktatók minden tanárszakon a szakmódszertanhoz értő kolléga legyen, a tanítást kísérő szeminárium és a gyakorlattal kapcsolatos koordináló tevékenysége az óraterhelésének szerves részét képezze.

A gyakorlatvezető mentor a féléves egyéni hallgatói gyakorlattal összefüggő minden iskolai tevékenység gondozója, a hallgató egyéni fejlődési terve megvalósításának legfontosabb szakmai támogatója. Támogatja a tanárjelöltet a tanítás tervezésében,

vázlatok készítésében, az önállóan megtartott órák tapasztalatainak elemzésében. Látogatja a jelölt óráit (kezdetben többet, később fokozatosan biztosítja az önállóságot, átlagosan legalább hetente egyszer), hogy jól követhesse a fejlődés menetét. A gyakorlat végén rövid jellemzést, értékelést ad a gyakorlatvezető oktató részére. A gyakorlatvezető mentor az, aki segíti, irányítja a tanításhoz kapcsolódó és a tanításon kívüli tevékenységek megszervezését, igazolja a teljesítést, a portfóliót is áttekintve.

A gyakorlatvezető tanár a pedagógusképző felsőoktatási intézmény hallgatójának – a képzéssel párhuzamosan folyó – összefüggő egyéni gyakorlati képzésének vezetésére gyakorlóiskolában vagy más köznevelési intézményben megbízott tanára.

Az együttműködés tökéletesítése és a minőségbiztosítás érdekében az intézményeknek szükséges a mentor, a gyakorlatvezető tanár és a partneriskola értékelésére átfogó visszajelzési-értékelési rendszert alakítani, amelynek kötelező elemei (Bácsi et al. 2009):

- a partneriskola visszajelzése a képzőintézménynek a hallgatók elméleti képzettségéről;
- a mentor tevékenységének értékelése a hallgatói visszajelzések alapján;
- a gyakorlóiskola vezetőjének és a gyakorlatvezető tanárnak a visszajelzése a gyakorlat során felmerült problémákról és azok megoldásáról a képzőintézmény számára;
- a képzőintézmény és a partnerintézmény kapcsolatának kölcsönös értékelése.

További javaslat az összefüggő gyakorlattal kapcsolatban, hogy a gyakorlatvezető oktató a fejlesztési terv sajátosságait az egyes tanárjelölt kompetenciáinak fejlesztéséhez igazítsa, figyelembe véve az egyéni képzési utakat (az elméleti órák és a szaktárgyi gyakorlat tevékenységeinek összehangolásának értékelése 3,3 volt a megkérdezett mintán.)

Szakirodalom

15/2006. (IV.03) OM-rendelet 4. számú melléklete. Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid = A0600015.OM (2015. 07. 20.)

Bácsi János–Breznyászkzy László–Falus Iván–Iker János–Kotschy Beáta–Nagy Mária–Sándor József–Soósné Faragó Magdolna (2009): Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. www.nefmi.gov.hu/download.php?docID = 2338 (2015. 07. 20.)

Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 359–374.

Kopp Erika–Rapos Nóra–Tókos Katalin–Czető Krisztina (2015) Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolásra és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározásra. (Kézirat.) TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért”

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.* Budapest: Eötvös Kiadó.

Mellékletek

1. melléklet

Kereszt tábla a tanítási gyakorlat szakja és a gyakorlaton tapasztalt a szaktárgyi képzés hasznosíthatósága között (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben)

	Gyakoriság (fő)	A szaktárgyi képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton					Összesen
		1	2	3	4	5	
A tanítási gyakorlat szakja	angoltanár	1	2	4	4	11	22
	ének-zene tanár	0	0	0	2	1	3
	filozófiantanár	0	1	0	0	1	2
	franciatanár	2	0	1	2	1	6
	magyartanár	1	5	5	10	10	31
	német- és nemzetiséginémet-tanár	1	0	4	4	1	10
	nyelv- és beszédfejlesztő tanár	0	1	1	1	1	4
	olasztanár	0	0	2	1	2	5
	orosztanár	0	0	1	0	0	1
	portugáltanár	0	0	0	2	0	2
	spanyoltanár	0	1	0	1	3	5
	történelemtanár	0	1	5	5	7	18
	egyéb	0	0	1	1	0	2
	Összesen	5	11	24	33	38	111

2. melléklet

Kereszt tábla a tanárszak és a a gyakorlaton tapasztalt szaktárgyi képzés
hasznosíthatósága között (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben)

		A szaktárgyi képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton					Összesen	
		1	2	3	4	5		
		fő	%	fő	%	fő		%
A tanítási gyakorlat szakja	angoltanár	fő	1	2	4	4	11	22
		%	20,0	18,2	16,7	12,1	28,9	19,8
	ének-zene tanár	fő	0	0	0	2	1	3
		%	0,0	0,0	0,0	6,1	2,6	2,7
	filozófiatanár	fő	0	1	0	0	1	2
		%	0,0	9,1	0,0	0,0	2,6	1,8
	franciatanár	fő	2	0	1	2	1	6
		%	40,0	0,0	4,2	6,1	2,6	5,4
	magyartanár	fő	1	5	5	10	10	31
		%	20,0	45,5	20,8	30,3	26,3	27,9
	német- és nemzetiséginém-tanár	fő	1	0	4	4	1	10
		%	20,0	0,0	16,7	12,1	2,6	9,0
	nyelv- és beszédfejlesztő tanár	fő	0	1	1	1	1	4
		%	0,0	9,1	4,2	3,0	2,6	3,6
	olasztanár	fő	0	0	2	1	2	5
		%	0,0	0,0	8,3	3,0	5,3	4,5
	orosztanár	fő	0	0	1	0	0	1
		%	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,9
	portugáltanár	fő	0	0	0	2	0	2
		%	0,0	0,0	0,0	6,1	0,0	1,8
spanyoltanár	fő	0	1	0	1	3	5	
	%	0,0	9,1	0,0	3,0	7,9	4,5	
történelemtanár	fő	0	1	5	5	7	18	
	%	0,0	9,1	20,8	15,2	18,4	16,2	
egyéb	fő	0	0	1	1	0	2	
	%	0,0	0,0	4,2	3,0	0,0	1,8	
Összesen	fő	5	11	24	33	38	111	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

3. melléklet

Keresztábra a tanárszak és a gyakorlaton tapasztalt pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága a között (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben)

		A pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton					Összesen	
		1	2	3	4	5		
A tanítási gyakorlat szakja	angoltanár	fő	2	11	3	4	2	22
		%	18,2	35,5	11,1	12,5	20,0	19,8
	ének-zene tanár	fő	1	1	1	0	0	3
		%	9,1	3,2	3,7	0,0	0,0	2,7
	filozófiatanár	fő	0	0	0	2	0	2
		%	0,0	0,0	0,0	6,2	0,0	1,8
	franciatanár	fő	0	0	0	4	2	6
		%	0,0	0,0	0,0	12,5	20,0	5,4
	magyartanár	fő	2	9	11	7	2	31
		%	18,2	29,0	40,7	21,9	20,0	27,9
	német- és nemzetiséginémethanár	fő	0	2	1	7	0	10
		%	0,0	6,5	3,7	21,9	0,0	9,0
	nyelv- és beszédfejlesztő tanár	fő	1	1	0	2	0	4
		%	9,1	3,2	0,0	6,2	0,0	3,6
	olasztanár	fő	0	3	1	1	0	5
		%	0,0	9,7	3,7	3,1	0,0	4,5
	orosztanár	fő	0	0	1	0	0	1
		%	0,0	0,0	3,7	0,0	0,0	0,9
	portugáltanár	fő	0	2	0	0	0	2
		%	0,0	6,5	0,0	0,0	0,0	1,8
spanyoltanár	fő	1	1	1	1	1	5	
	%	9,1	3,2	3,7	3,1	10,0	4,5	
történelemtanár	fő	4	1	7	4	2	18	
	%	36,4	3,2	25,9	12,5	20,0	16,2	
egyéb	fő	0	0	1	0	1	2	
	%	0,0	0,0	3,7	0,0	10,0	1,8	
Összesen	fő	11	31	27	32	10	111	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

4. melléklet

Keresztábra a tanárszak és a gyakorlaton tapasztalt szak módszertani képzés
hasznosíthatósága között (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben)

		A pedagógiai-pszichológiai képzés hasznosíthatósága a gyakorlaton					Összesen	
		1	2	3	4	5		
A tanítási gyakorlat szakja	angoltanár	fő	0	0	1	4	17	22
		%	0,0	0,0	5,9	12,5	37,0	19,8
	énekköznevelő tanár	fő	0	0	0	0	3	3
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	6,5	2,7
	filozófiantanár	fő	0	2	0	0	0	2
		%	0,0	18,2	0,0	0,0	0,0	1,8
	franciatanár	fő	2	1	0	2	1	6
		%	40,0	9,1	0,0	6,2	2,2	5,4
	magyartanár	fő	0	4	6	10	11	31
		%	0,0	36,4	35,3	31,2	23,9	27,9
	német- és nemzetiségintézmény-tanár	fő	2	1	2	3	2	10
		%	40,0	9,1	11,8	9,4	4,3	9,0
	nyelv- és beszédfejlesztő tanár	fő	0	0	1	0	3	4
		%	0,0	0,0	5,9	0,0	6,5	3,6
	olasztanár	fő	0	0	2	2	1	5
		%	0,0	0,0	11,8	6,2	2,2	4,5
	orosztanár	fő	0	0	0	1	0	1
		%	0,0	0,0	0,0	3,1	0,0	0,9
	portugáltanár	fő	0	0	0	2	0	2
		%	0,0	0,0	0,0	6,2	0,0	1,8
spanyoltanár	fő	0	1	0	2	2	5	
	%	0,0	9,1	0,0	6,2	4,3	4,5	
történelemtanár	fő	1	2	4	5	6	18	
	%	20,0	18,2	23,5	15,6	13,0	16,2	
egyéb	fő	0	0	1	1	0	2	
	%	0,0	0,0	5,9	3,1	0,0	1,8	
Összesen	fő	5	11	17	32	46	111	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

5. melléklet

Varianciaanalízis

		Négyzetes eltérések összege	Szabad- sági fok	Átlag- négyzetek	F	Szignifi- kancia- szint
Partneriskola és egyetem együtt- működése	Csoportok között	3,456	2	1,728	0,769	0,470
	Csoportokban	92,090	41	2,246		
	Összesen	95,545	43			
A szakos tanítás- kísérő szeminá- rium hatékonysága	Csoportok között	8,534	2	4,267	2,299	0,113
	Csoportokban	76,103	41	1,856		
	Összesen	84,636	43			
Szaktárgyi képzés	Csoportok között	2,807	2	1,403	0,898	0,415
	Csoportokban	64,103	41	1,563		
	Összesen	66,909	43			
Pedagógiai- pszichológiai képzés	Csoportok között	2,133	2	1,067	0,741	0,483
	Csoportokban	59,026	41	1,440		
	Összesen	61,159	43			
Szakmódszertani képzés	Csoportok között	3,388	2	1,694	1,165	0,322
	Csoportokban	59,590	41	1,453		
	Összesen	62,977	43			

A vezetőtanár és a mentor tevékenységei a tanítási gyakorlatok során – egy kérdőíves kutatás tanulságai

Bevezető

A pedagógusképzés mind a hazai, mind a nemzetközi oktatáspolitikai szempontjából az elmúlt évtizedek egyik leggyakrabban változó területe. Az utóbbi tíz évet különösen jelentős szerkezeti és tartalmi változások sorozata jellemezte hazánkban ezen a területen. Az utóbbi évtizedekben az európai országok tanárképzésének két legjellemzőbb tendenciája a gyakorlati képzés súlyának növekedése és a képzés fő részeinek összehangolására való törekvés (Falus 2002: 95).

A gyakorlatok értelmezése és mennyisége szempontjából azonban a skála nagyon széles. Míg az egyetemi képzésben a gyakorlatok jelentőségének elfogadása is problémát jelent, és az erre megfelelő keretek biztosítása is eredménynek számít, több országban (elsősorban ott, ahol egyetemi kereteken kívül is folyik tanárképzés, például Hollandiában és Nagy-Britanniában) a gyakorlatok a posztgraduális képzés időtartamának legalább a felét teszik ki.

Hazánkban a hagyományosan osztatlan szerkezetet 2006-tól felváltotta a kétciklusú bolognai modell, majd 2013 szeptemberétől, az újabb szerkezeti változás következtében ismét osztatlan formában oktatják a tanári pályát választó hallgatókat. Mindkét képzéstípus bevezetése során mind a képzésfejlesztés, mind a szabályozás terén megfogalmazódtak elvárások, amelyek közül talán az egyik legfontosabb a képzés elméleti és gyakorlati részének hatékonyabb összehangolása, a gyakorlatok szerepének, céljainak meghatározása. Annak ellenére, hogy az osztott tanárképzésben a képzés gyakorlati része a korábbinál jóval nagyobb teret kapott, az összehangoltság és a célok pontos meghatározásának hiánya miatt a képzés egésze nem feltétlenül érte el a kívánt hatást.

Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. [IV. Az alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet] OM-rendelet 4. számú melléklete rögzíti a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeit, ezen belül rendelkezik a szakmai gyakorlatokról is. A rendelet értelmében „a szakmai gyakorlat célja a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek (például tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) megszerzése, a munkahely világával való ismerkedés (például iskolai élet, iskolavezetés,

szülőkkel való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában”.

Az osztatlan tanárképzés bevezetésével ismét változott a tanítási gyakorlatok célja, hossza és kreditértéke. Ezek a változások lehetőséget adnak arra, hogy újragondoljuk a gyakorlatok egymással és a képzés egészével való viszonyrendszerét.

A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekten belül, a BTK kutatócsoportjának egyik alprojektje keretében a kétciklusú képzésen belül folyó szaktárgyi tanítási és összefüggő egyéni szakmai gyakorlatot vizsgáltuk. Ehhez négy online kérdőívet állítottunk össze a bölcsészeti terület szereplői számára, kettőt a hallgatóknak a kétféle gyakorlatról, egyet-egyet pedig a vezetőtanároknak és a mentoroknak az általuk vezetett gyakorlatokról. A kérdőíves vizsgálat legfőbb célja a jelenlegi helyzet feltárása, a működés hatékonyságának vizsgálata az újfajta szaktárgyi gyakorlat és az újfajta (fél éves helyett egy éves) egyéni összefüggő gyakorlat elveinek és gyakorlatának kifejlesztéséhez.

A vizsgálat eredményei alapján több tanulmány is készül, jelen tanulmány a vezetőtanárok és a mentorok tevékenységeit vizsgálja, összehasonlítva a kétféle gyakorlat során végzett mentori támogatást saját megítélésük, illetve a hallgatók véleménye alapján.

1. A mentorálás fogalma, hazai és nemzetközi gyakorlata

A „mentorálás” terminust számos területen használják, ezért a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthetjük. Az elnevezés az Odüsszeiában szereplő Mentór, ithakai nemes nevéből származik, akire Odüsszeusz rábízta fia, Télemakhosz testi, lelki, szociális és intellektuális fejlődésének a segítségét.

A *Pedagógiai lexikon* „tanácsadóként, pártfogóként, atyai jó barátként” határozza meg a mentort, valamint áttekintést ad arról, hogy a formális oktatásban mely munkakörök megnevezésére használják e kifejezést (Petriné 1997). Ezen területek egyike a pedagógusképzés, ahol a mentor „megfelelő szakmai (pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani) felkészültséggel, az előírt gyakorlattal rendelkező, gyakorlati munkában kiemelkedő teljesítményt nyújtó, kiemelkedő tanári képességeket tanúsító, a pedagógusképző felsőoktatási intézmény hallgatóinak gyakorlati képzését ellátó szakember gyakorlóiskolákban, illetve más nevelési és oktatási intézményekben” (Petriné 1997: 456).

A nemzetközi irodalom egyik legújabb keletű, angolszász szakértőktől származó definíciója a következő: „A mentorálás olyan személyes kapcsolat egy viszonylag tapasztalatlan tanár (a mentorált) és egy viszonylag tapasztalt tanár (a mentor) között,

amelynek a célja a mentorált tanári fejlődésének és tanulásának támogatása, valamint az iskola kultúrájába és a tanári szakmába történő integrálása és elfogadtatása” (Hobson–Malderez 2013: 90). Ez a definíció bár nem a személyt, hanem magát a tevékenységet határozza meg, mégis két olyan fontos szempontot is érvényesít, amelyek nem jelennek meg a *Pedagógiai lexikon* megfogalmazásában, és amelyek az utóbbi évtizedek szemléletbeli változásaira is felhívják a figyelmet. A mentor eszerint nem feltétlenül kiemelkedő tanári képességekkel rendelkezik (ami persze nem zárja ki, hogy rendelkezzen ezekkel), és a folyamat az „iskola kultúrája” és a „tanári szakma”, vagyis a pályaszocializáció szempontjából is meghatározó.

Az Európai Bizottság az utóbbi években több dokumentumban, egyebek között egy kézikönyvben is részletesen foglalkozott a kezdő tanárok támogatásának különböző formáival és lehetőségeivel az európai országok gyakorlatában. A kézikönyvben szereplő definíció szerint „a kezdő tanárokat támogató mentoráláson azt értjük, hogy egy tapasztalt tanár felelősséget vállal a kezdő tanár támogatásáért és segítéséért személyes, érzelmi és szociális szinten (bevezeti az iskola mint szervezet életébe és normáiba), valamint szakmai szempontból is” (European Commission 2010: 16).

Az Egyesült Királyságban 2008-ban átfogó tanulmány keretében vizsgálták meg a mentori tevékenység és a coaching empirikus adatokon alapuló tapasztalatait Angliában az azt megelőző öt évben (Lord et al. 2008). A tanulmány bevezetőjéből kiderül, hogy mindkét pedagógusi munka a folyamatos szakmai fejlődési program (CPD¹), illetve a tanári standardok kialakításának fontos alkotórésze.

Ennek a tanulmánynak közvetlen előzménye az Oktatáskutatói Központ (CUREE²) 2004–2005 folyamán zajlott projektjének keretében kialakított, *Nemzeti keretrendszer a mentori és a coaching tevékenységhez* című dokumentuma (National Framework 2005). A tömör, táblázatos összefoglalásból két dolgot emelek ki, amelyek mindenképpen figyelemre méltóak és aktuálisak: a mentorálás fogalmának meghatározását és a tevékenységek felsorolását. A keretrendszer a mentorálás alap-konceptióinál háromféle tevékenységet különböztet meg:

- Mentorálás a kezdeti szakaszban: a kezdő, frissen diplomázott tanár kap segítséget az iskolába való beilleszkedéséért.
- Mentorálás az előrehaladáshoz: a szakember (pedagógus) abban kap segítséget, hogy hogyan birkózzon meg egy új feladat, új szerep ellátásával.
- Mentorálás problémamegoldáshoz: a szakember (pedagógus) segítséget kap olyan jelentős kérdések megoldásában, amelyek saját előrehaladását akadályozzák. (National Framework 2005: 3.)

Bár ez a felosztás elsősorban a friss diplomás kezdő tanárok, illetve már a pályán lévő kollégák támogatására vonatkozik, mindhárom eleme alkalmazható a

¹ Continuous Professional Development.

² Centre for the Use of Research and Evidence in Education.

pedagógusképzés részeként iskolai gyakorlatukat végző tanárjelöltekre is, és segíti a komplex mentori munka elemeinek, és az ezekhez kapcsolódó tevékenységeknek a meghatározását. A mentorok leggyakoribb tevékenységeit a következőképpen azonosítja a dokumentum:

- a tanulási célok meghatározása, a haladás támogatása;
- a jelölt tanulási tudatosságának, kontrolljának növelése, fejlesztése;
- aktív hallgatás;
- a gyakorlat megfigyelése, modellezése és megbeszélése a tudatosság növelése érdekében;
- közös tanulási élmények (például megfigyelések vagy videófelvetelek elemzése);
- útmutatás, visszajelzés, és ha szükséges, iránymutatás;
- közös elemzés és akcióterv készítése;
- a jelölt gyakorlatának értékelése;
- általános támogatás biztosítása (Major 2010).

2. Vezetőtanár és mentor a gyakorlatok szabályozásában

A hazai szabályozás több elnevezést használ azoknak a pedagógusoknak a megnevezésére, akik mentori tevékenységet folytatnak a pedagógusképzéshez kapcsolódóan, ezért fontos, hogy tisztázzuk a terminológiai különbségeket.

Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló, 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet meghatározza a tanárképzéshez kapcsolódó gyakorlat formáit, ebben szerepel a vezetőtanár (mint a szakképzettségenként 60 órás szaktárgyi tanítási gyakorlat vezetője), aki az ELTE szabályzata szerint (ELTE PPK Tanárképzés) az „ELTE gyakorlóiskoláiban” kinevezett vezetőtanár. Ugyanakkor a rendelet szerint az összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat megbízott vezetőtanár (és felsőoktatási tanárképző szakember) folyamatos irányítása mellett folyik. Ugyanezt a funkciót az ELTE szabályzata mentortanárnak nevezi, több szakmai anyagban pedig a gyakorlatvezető mentorként szerepel (Bácsi et al. 2009: 24).

Bonyolítja a helyzetet, hogy az újabb szabályozás, az EMMI-rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (8/2013. I. 30.), a „vezetőpedagógus (vezetőtanár)” kifejezést használja, és hivatalosan is bevezeti a „gyakorlatvezető mentor” kifejezést az új egyéves gyakorlatot támogató pedagógus megnevezésére. Emellett fontos megemlíteni, hogy a pedagógusok előmeneteli rendszerének bevezetésével a kezdő tanárt, a gyakornokot támogató pedagógust a törvény „szakmai vezetőként (a továbbiakban: mentorként)”

(326/2013. VIII. 30. Korm. rendelet) nevezi meg. Nem könnyű tehát eligazodni a hivatalos elnevezések között, és érdemes megvizsgálni a hozzájuk kapcsolódó feladatokat, elvárásokat is.

A tanítási gyakorlatok célja és megvalósulásuk formája is változóban van. Kutatásunk az osztott tanárképzés kétféle tanítási gyakorlatára vonatkozik. A kétciklusú tanárképzési modelljében a gyakorlatok elsődleges célja az iskola világának fokozatos megismerése. Eszerint a hallgató először tréningeken keresztül önmagával, a pedagóguspályával és saját alkalmasságával ismerkedik (pedagógiai-pszichológiai szemináriumok, szakmódszertani kurzusok keretei között megtartott, e kurzusokba beépülő gyakorlatok). Ezután „kirándulásokat tesz” az iskola világába (ami általában egy gyakorlóiskola): megfigyel, elemez, később hospitál, órákat tart és reflektál (szaktárgyi tanítási gyakorlat), majd az egész félévet az iskolában tölti, tanít, és intenzíven ismerkedik az iskola világával és a különböző tanári szerepekkel (összefüggő egyéni szakmai gyakorlat).

Ennek megfelelően a vezetőtanár és a mentor szerepe is különböző a kétféle vizsgált gyakorlat során, még akkor is, ha a támogatás formáját és mennyiségét nyilván a jelölt igényei határozzák meg, hiszen (bármiféle értékítélet nélkül) szakmailag másfajta segítségre, támogatásra van szüksége annak, aki először áll egy osztály elé, és néhány órát tart majd ott, mint aki fél évig heti több órában tanít majd egy csoportot.

Felmérésünk egyik célja éppen az volt, hogy kiderítsük, a mentori tevékenységek megnevezése és gyakoriságuk alapján megmutatkozik-e a célok által meghatározott különbség a mentori munkában a két csoport között. A másik cél pedig a tevékenységek összevetése a mentorok és vezetőtanárok, illetve a tanárjelöltek szemszögéből, akik a megfelelő gyakorlatokkal kapcsolatos kérdőívben szintén azonosították a támogató tevékenységek előfordulását és gyakoriságát.

3. A kérdőíves vizsgálat

Kérdőíves vizsgálatunkban az ELTE gyakorlatában megszokott elnevezéseket használtuk, vagyis megkérdeztük egyrészt a bölcsész területen dolgozó vezetőtanárokat (N = 74), akik a (szintén ELTE-s szóhasználat szerinti) „szaktárgyi tanítási gyakorlatot” támogatják az ELTE esetében a gyakorlóiskolákban. Másrészt pedig a szintén bölcsész területen dolgozó mentortanárokat (N = 110), akik általában nem gyakorlóiskolában, hanem más közoktatási partnerintézményben a féléves összefüggő egyéni gyakorlathoz nyújtanak támogatást.

Az adatfelvétel elektronikusan, online kérdőívek segítségével történt, amelyet a megkeresett bölcsész vezetőtanárok közül hetvennégy fő, a mentorok közül száztíz fő töltött ki. A vezetőtanárok és mentorok véleményét elsősorban állításokra adott ötfokú Likert-skálán megjelölt válaszokkal mértük, illetve előfordult néhány nyitott

kérdés, amelyeket kódoltunk. A két kérdőív kérdései nagyjából megegyeztek, csak ott tértek el, ahol a kétféle tanítási gyakorlat egyes elemei eltérnek egymástól. Valamennyi kérdés, állítás esetén matematikai statisztikai elemzést is végeztünk SPSS 20 programcsomag segítségével³.

A mintában szereplő vezetőtanárok 60,8 százalékának, illetve a mentorok 86,5 százalékának megbízója az ELTE, és az alábbi táblázatból kitűnik, hogy még mely felsőoktatási intézményekhez kapcsolódó tanárok a válaszadók. Nem volt célunk, hogy arányosan megjelenjenek a tanárképző intézmények, bár szeretttük volna változatosabbá tenni a mintát.

1. táblázat
A megbízó felsőoktatási intézmény neve

		Megbízó felsőoktatási intézmény neve					Összesen
		ELTE	PPKE	DE	PTE	egyéb	
Minta	mentortanár	86,5%	2,7%	2,7%	4,5%	3,6%	100%
	vezetőtanár	60,8%	21,6%	6,8%	10,8%		100%
Összesen		76,2%	10,3%	4,3%	7,0%	2,2%	100%

A nemek közötti arány mindkét esetben nagyjából tükrözi a pedagógusok általános férfi-nő arányát, ami a 10–19 éveseket tanítók körében országosan átlagosan 29, illetve 71 százalék (Révész 2010: 8).

2. táblázat
A nemek aránya a mentorok és a vezetőtanárok között

		Mentortanár (fő)	Vezetőtanár (fő)
Nem	férfi	18	14
	nő	93	60

Ami a megkérdezettek szakmai gyakorlatát illeti, a megadott évszámokat négy kategóriába rendeztük, amiből az látszik, hogy a vezetőtanárok között több a 11–30 éve tanító kolléga, míg a mentorok között valamennyivel többen rendelkeznek 30 évnél hosszabb gyakorlattal.

3. táblázat
A mentorok és vezetőtanárok szakmai gyakorlata (év)

		Szakmai gyakorlata				Összesen
		Kezdő (0–10 év)	Gyakorlott (11–20 év)	Szakértő (21–30 év)	Szenior (31 év felett)	
Minta	mentortanár	8,1%	27,9%	37,8%	26,1%	100%
	vezetőtanár	9,5%	32,4%	41,9%	16,2%	100%
Összesen		8,6%	29,7%	39,5%	22,2%	100%

³ Ezúton is köszönöm Hercz Máriának a statisztikai adatok feldolgozásában nyújtott segítségét.

Ugyanakkor a mentori gyakorlattal kapcsolatban érdekes adat, hogy a válaszadó mentorok 54,1 százaléka 0–5 éve végzi ezt a munkát, annak ellenére, hogy nagyrésztük jóval hosszabb ideje van a pályán, míg a vezetőtanárok nagyobb része 6 évnél régebben támogat hallgatókat.

4. táblázat

A mentorok és vezetőtanárok mentori tevékenységének ideje (év)

		Mentori gyakorlata			Összesen
		0–5 éve	6–15 éve	15 évnél régebben	
Minta	mentortanár	54,1%	32,4%	13,5%	100%
	vezetőtanár	27,0%	45,9%	27,0%	100%
Összesen		43,2%	37,8%	18,9%	100%

Ezt a helyzetet az magyarázhatja, hogy kétciklusú képzés, vagyis az összefüggő egyéni gyakorlat bevezetése óta hirtelen viszonylag sok mentortanásra volt szükség, így fokozatosan egyre többen kapcsolódtak be ebbe a munkába. Sokan mentorképzéseket végeztek, de ezt a törvény nem írta kötelezően elő. Mintánkban a mentortanárok 27 százaléka és a vezetőtanárok 25 százaléka szerzett pedagógus-szakvizsgát mentortanári szakterületen, 18, illetve 6 százalékuk vett részt akkreditált, 15,3, illetve 14 százalékuk pedig nem akkreditált pedagógus-továbbképzés keretében mentori/mentortanári felkészítésben. A két csoport felkészültségében tehát lényeges eltérés nincs.

3.1. Mentori tevékenységek – vezetőtanárok, mentorok

A kérdőív első, tevékenységekre vonatkozó kérdéscsoportja az alábbi támogató tevékenységeket sorolta fel, és arra kérte a mentorokat és a vezetőtanárokat, hogy 1–5-ig terjedő skálán értékeljék, hogy mennyire igaz, jellemző az adott tevékenység a saját gyakorlatukban. Az 5. táblázat mindkét csoport válaszait mutatja. A kétmintás t-próba segítségével az is kiderült, hogy csak kevés esetben van szignifikáns különbség a két tanárcsoport válaszai között, ezeket a kérdéseket szürkével jelöltük.

A válaszok logikusan magyarázhatók a kétféle gyakorlat közötti különbséggel, hiszen a féléves összefüggő gyakorlat alatt valószínűleg gyakrabban fordul elő, hogy a hallgató írásbeli reflexiót készít, itt különösképpen elvárás a beilleszkedés támogatása. A harmadik esetben azonban érdekes, hogy a vezetőtanároknál kissé kevésbé gyakori a tanárjelölt írásbeli értékelése.

Az állításokat követő nyitott kérdésre adott válaszok alapján, két területen azonosíthatóak az ezeken felül felsorolt mentori tevékenységek. Az alapvető tanári készségek

fejlesztéséhez sorolható például a jelölt önállóságának támogatása, az órákra való felkészülés segítése, szakirodalom ajánlása, tandemtanítás, a jelölt előadás-technikájának fejlesztése stb. A személyiségfejlesztéshez sorolható például a jelölt saját ötleteinek támogatása, személyes beszélgetések magánéletéről, pozitív kritika, az önbizalom és az önismeret erősítése stb.

5. táblázat

Jellemző mentori tevékenységek a vezetőtanárok és a mentorok válaszai alapján

Mentori tevékenységek 1.	Minta	N (fő)	Átlag	Szórás	Standard hiba átlaga
A mentor/vezetőtanár óráinak megbeszélése	mentortanár	111	4,60	0,704	0,067
	vezetőtanár	74	4,59	0,571	0,066
A tanárjelölt óráinak megbeszélése	mentortanár	111	4,92	0,306	0,029
	vezetőtanár	74	4,97	0,163	0,019
A tanulók is értékelhették a tanárjelöltet	mentortanár	110	3,53	1,139	0,109
	vezetőtanár	74	3,77	1,188	0,138
A tanárjelölt írásbeli reflexiót készít	mentortanár	109	2,80	1,238	0,119
	vezetőtanár	71	2,24	1,247	0,148
Szakmai beszélgetések a tanári fejlődésről	mentortanár	110	4,77	0,501	0,048
	vezetőtanár	72	4,83	0,444	0,052
Módszertani segítség egyes problémák kezelésére	mentortanár	109	4,72	0,610	0,058
	vezetőtanár	74	4,70	0,656	0,076
A mentor/vezetőtanár támogatja a beilleszkedést az iskolai életbe	mentortanár	108	4,81	0,442	0,043
	vezetőtanár	74	4,58	0,683	0,079
A tanárjelölt összefoglaló önértékelést készít	mentortanár	110	3,11	1,523	0,145
	vezetőtanár	74	3,62	1,342	0,156
A mentor/vezetőtanár beleszól az óravezetésbe	mentortanár	107	1,80	0,852	0,082
	vezetőtanár	73	1,93	0,788	0,092
A mentor/vezetőtanár segíti az IKT-kompetenciák fejlődését	mentortanár	105	3,78	1,248	0,122
	vezetőtanár	73	4,07	1,005	0,118
A mentor/vezetőtanár elvárja, hogy a tanárjelölt kövesse a gyakorlatát	mentortanár	110	3,05	1,065	0,102
	vezetőtanár	72	2,93	1,179	0,139
A tanárjelölt írásbeli értékelést kap	mentortanár	108	4,05	1,147	0,110
	vezetőtanár	74	4,49	0,996	0,116
Mentori támogatás más tanárok hospitálásához a tanárjelölt óráin	mentortanár	111	3,86	1,077	0,102
	vezetőtanár	74	3,96	0,898	0,104

A kérdőív következő kérdéscsoportja az előbbinél konkrétabb, napi mentori tevékenységek fontosságának megítélését kérte a válaszadóktól. Érdekes, hogy a tizenegy megadott tevékenység fontossági sorrendje tekintetében a vezetőtanárok és mentortanárok csoportjai között nincs különbség (kétmintás t-próba; $p < 0,05$ szignifikanciaszinten). Az összes válaszadó átlagának sorrendjét a 6. táblázat mutatja.

Nem meglepő, de érdemes kiemelni, hogy mennyire fontosnak tartja mindkét csoport a „törődést a tanárjelölt személyiségével, érzelmeivel”, ezt támasztják alá az állításokat követő nyitott kérdés kiegészítő válaszai is, például az önbizalom fejlesztése, az önreflexió segítése, személyre szabott megoldások ajánlása a jelölt felmerülő problémáira, folyamatos érzelmi támogatás, segítségnyújtás a jelölt igényeinek megfelelően. Az ezután következő kérdések a tanárjelölt órára készülésének támogatására vonatkoztak.

6. táblázat
A vezetőtanárok és a mentorok tevékenységeinek gyakorisága

Mentori tevékenységek 2.	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Óramegbeszélések	183	3	5	4,95	0,272
Módszertani tudás átadása	185	2	5	4,71	0,582
Törődés a tanárjelölt személyiségével, érzelmeivel	185	2	5	4,61	0,643
Segítség a nevelési problémák megoldásában	185	1	5	4,58	0,663
Segítség a különböző taneszközök megismeréséhez	185	1	5	4,30	0,905
Segítség az óra megtervezésében	184	2	5	4,24	0,828
Támogatás a reflexiók elkészítésében	185	1	5	3,88	1,032
A tanárjelölt IKT-kompetenciáinak fejlesztése	184	1	5	3,84	1,156
Szakirodalom ajánlása	184	1	5	3,82	1,120
Tantárgyi ismeretek átadása	184	1	5	3,74	1,176
A felmerülő problémák megoldásához kész sémák, minták megadása	185	1	5	3,44	1,155

7. táblázat
Az órára való felkészülés támogatása

	Minta	N	Átlag	Szórás	Standard hiba átlaga
A mentor/vezetőtanár teljesen szabad kezét ad a felkészülésben	mentortanár	111	3,73	0,750	0,071
	vezetőtanár	73	3,63	0,858	0,100
A mentor/vezetőtanár instrukciói alapján	mentortanár	111	3,65	1,050	0,100
	vezetőtanár	74	3,58	1,060	0,123
A mentor/vezetőtanár tanácsai alapján, önállóan	mentortanár	110	4,65	0,656	0,063
	vezetőtanár	74	4,53	0,780	0,091
Mindig részletes megbeszélés alapján	mentortanár	110	3,75	1,094	0,104
	vezetőtanár	74	4,11	0,987	0,115

Szignifikáns különbség a két csoport között itt is a csak a szürkével jelölt kérdésben van, vagyis a vezetőtanárok esetében nagyobb százalékban fordul elő, hogy mindig részletesen megbeszélik a tanárjelölttel az óratervet. Ez megint csak a gyakorlatok különböző jellegéből következik, hiszen a féléves gyakorlat alatt nyilván nem lehet és nem is kell minden egyes óratervet megbeszélni. Az adatok szerint leggyakrabban a mentor, illetve a vezetőtanár tanácsai alapján, önállóan készülnek a hallgatók az órákra.

A szakmai tapasztalatokkal is összevetettük az eredményeket, és a felsorolt összes kérdés közül szignifikáns különbség mutatkozott abban, hogy a nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező vezetőtanárok és mentorok gyakrabban adnak írásbeli értékelést, és tudatosabban azonosítják a gyakorlat célját, mint a kisebb tapasztalattal rendelkező kollégáik.

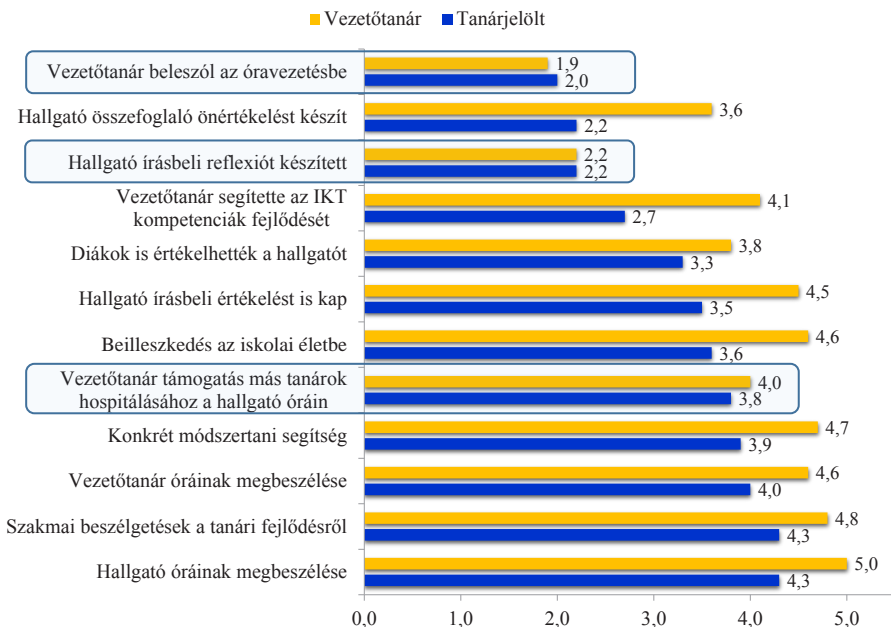
Összességében a vezetőtanárok és a mentorok válaszadói csoportja meglepően homogén, nagyon hasonlóan látják és értékelik saját mentori munkájukat.

3.2. Mentori tevékenységek – a vezetőtanárok és a tanárjelöltek szem­szögéből

A vizsgálat következő lépéseként összehasonlítottuk a vezetőtanárok (N = 73) saját mentori munkájukról kialakult véleményét a tanárjelölteknek (N = 110) a szaktárgyi gyakorlatról szóló kérdőívben megfogalmazott véleményével. Az eredmények (1. ábra) meglepő különbségeket mutatnak. A tizenkét felsorolt tevékenység közül összesen három (a bekeretezett három) tevékenység értékelésében nincs szignifikáns különbség a két csoport értékelése között, a többi mind szignifikánsan eltér. Megnyugtató, hogy a „vezetőtanár beleszól az óravezetésbe” az előbbi csoporthoz tartozik.

Elgondolkoztató azonban, hogy különösen máshogy látják a hallgatók azt, hogy „milyen gyakran volt jellemző” IKT-kompetenciájuk fejlődésének előremozdítása, az, hogy ők maguk összefoglaló önértékelést készítenek, hogy támogatják beilleszkedésüket az iskola életébe, hogy írásbeli értékelést kapnak a vezetőtanártól, hogy konkrét módszertani segítséget kapnak, és annak ellenére, hogy az óramegbeszélések viszonylag magas átlagot kaptak, mégis jelentősen különbözik gyakoriságuk megítélése.

A 2. ábra a további, konkrétabb, napi mentori tevékenységekre vonatkozóan hasonlítja össze a vezetőtanárok és a hallgatók véleményét, és itt is nagyon nagyok az eltérések. Egyetlen kivétellel (a felmerülő problémák megoldásához kész sémák, működő minták megadása) mindenhol szignifikáns különbség van a két csoport megítélése között. A legnagyobb eltérés a vezetőtanárok és a hallgatók értékelésében ismét az IKT-kompetenciák terén van, úgy látszik, ez olyan terület, ahol talán a generációs különbségek miatt is, a hallgatók nem mindig kapják meg az elvárt



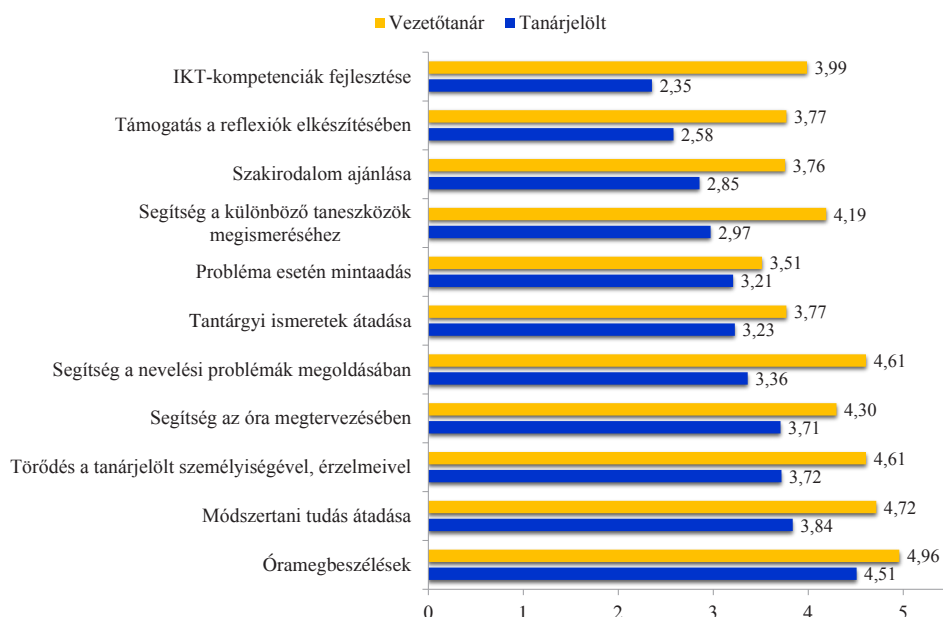
1. ábra

Jellemző mentori tevékenységek
a tanárjelöltek és a vezetőtanárok válasza alapján
(öt fokozatú Likert-skálán jelölt értékek átlagai)

segítséget, támogatást. De ugyancsak több támogatást igényelnének a hallgatók például a nevelési problémák megoldásában, a módszertani tudás átadásában és a személyiségükkel, érzelmeikkal való törődésben is.

Ami az órára való felkészülés támogatását illeti, az előbbiekhöz hasonlóan eltér a két megkérdezett csoport véleménye. A statisztikai elemzés szerint nincs szignifikáns különbség a „vezetőtanári tanácsok alapján önállóan” készüléskor, ami valószínűleg a támogatás leggyakoribb módja.

A következő kérdéscsoport a tudatosságra kérdezett rá, vagyis mennyire vannak tisztában a résztvevők (külön a vezetőtanárok és a tanárjelöltek) a szaktárgyi gyakorlat céljaival és az elvégzendő feladatokkal. Ebben az esetben a két nézőpont kissé különbözik, illetve nincs feltétlenül kapcsolatban egymással, hiszen a vezetőtanár céljai, gyakorlattal kapcsolatos feladatai és a célok ismerete nyilvánvalóan más jelent, mint a tanárjelölt esetében, emellett pedig a célokról és feladatokról nem csak egymástól tudhatnak. Mégis érdekes, hogy ez a kérdéssor is illik a tendenciába, minden kérdés esetében szignifikáns különbség van a két csoport között. Valószínű tehát, hogy a mentori munka során a hallgatók tudatosságára valamivel több figyelmet lehetne fordítani.



2. ábra

Mentori tevékenységek gyakorisága
a tanárjelöltek és a vezetőtanárok válaszai alapján
(öt fokozatú Likert-skálán jelölt értékek átlagai)

8. táblázat

Az órára való felkészülés támogatása a tanárjelöltek és a vezetőtanárok szerint

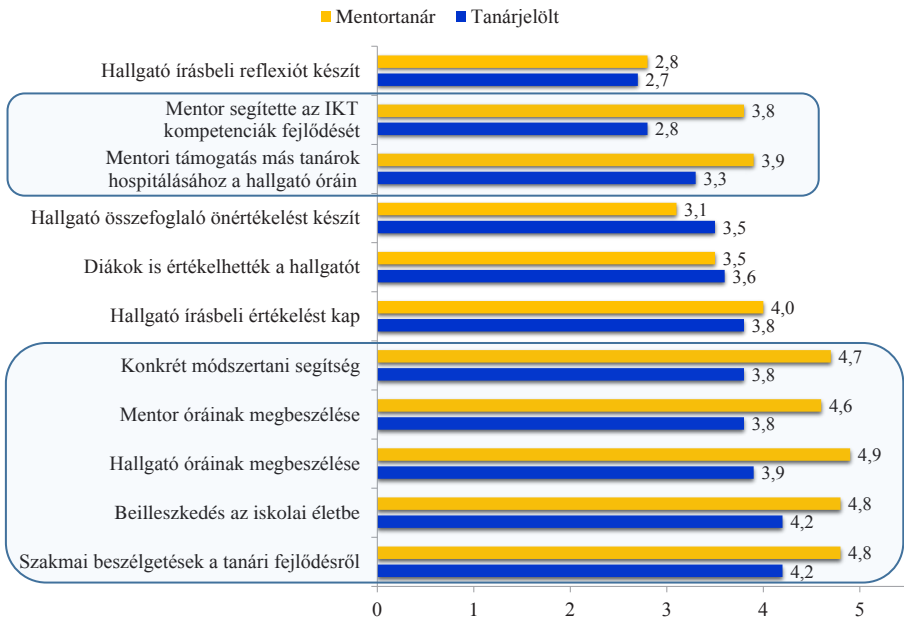
	Minta	N	Átlag	Szórás	Standard hiba átlaga
A mentor/vezetőtanár teljesen szabad kezét ad a felkészülésben	tanárjelölt	110	4,05	0,923	0,088
	vezetőtanár	73	3,63	0,858	0,100
A mentor/vezetőtanár instrukciói alapján	tanárjelölt	110	3,15	1,127	0,107
	vezetőtanár	74	3,58	1,060	0,123
A mentor/vezetőtanár tanácsai alapján, önállóan	tanárjelölt	110	4,35	0,925	0,088
	vezetőtanár	74	4,53	0,780	0,091
Mindig részletes megbeszélés alapján	tanárjelölt	109	3,31	1,406	0,135
	vezetőtanár	74	4,11	0,987	0,115

9. táblázat
A gyakorlat céljai, feladatok

	Minta	N	Átlag	Szórás	Standard hiba átlaga
A gyakorlat céljának ismerete	tanárjelölt	110	4,33	1,059	0,101
	vezetőtanár	72	4,89	0,316	0,037
A gyakorlattal kapcsolatos feladatok ismerete	tanárjelölt	110	4,23	1,037	0,099
	vezetőtanár	74	4,80	0,468	0,054
Célok elérése	tanárjelölt	109	4,17	0,898	0,086
	vezetőtanár	74	4,54	0,762	0,089

3.3. Mentori tevékenységek – a mentorok és a tanárjelöltek szemszögéből

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról kitöltött kérdőívek mentori tevékenységekkel kapcsolatos kérdései között szintén szerepeltek a már vizsgált kérdéscsoportok – bár ebben az esetben a válaszoló tanárjelöltek száma lényegesen kevesebb (N = 44), a mentorok száma pedig változatlan (N = 110) volt.



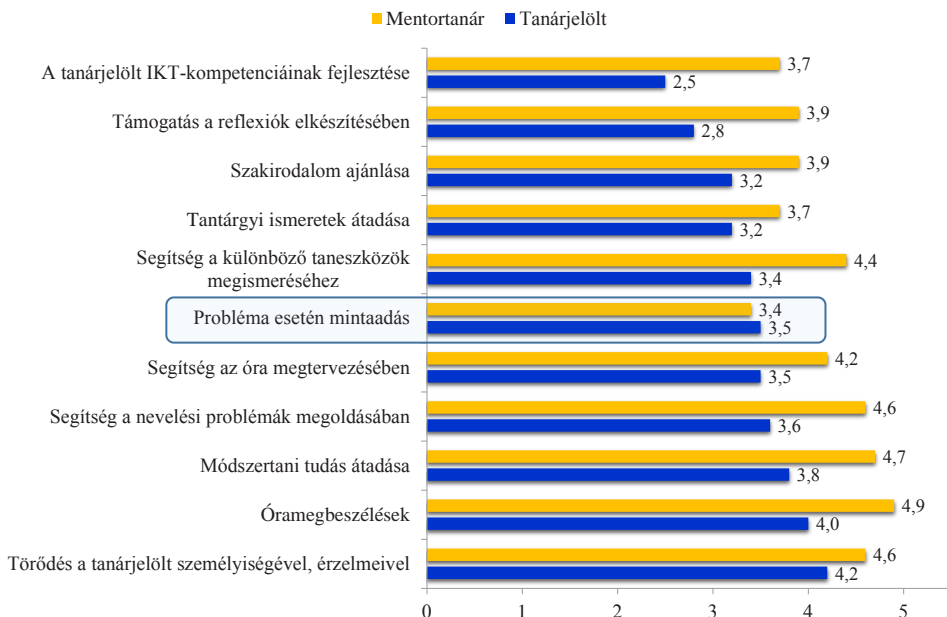
3. ábra

A mentortanárok és az összefüggő gyakorlatot értékelő hallgatók válaszainak összehasonlítása
(kétmintás t-próbával $p < 0,05$ szignifikanciaszinten)

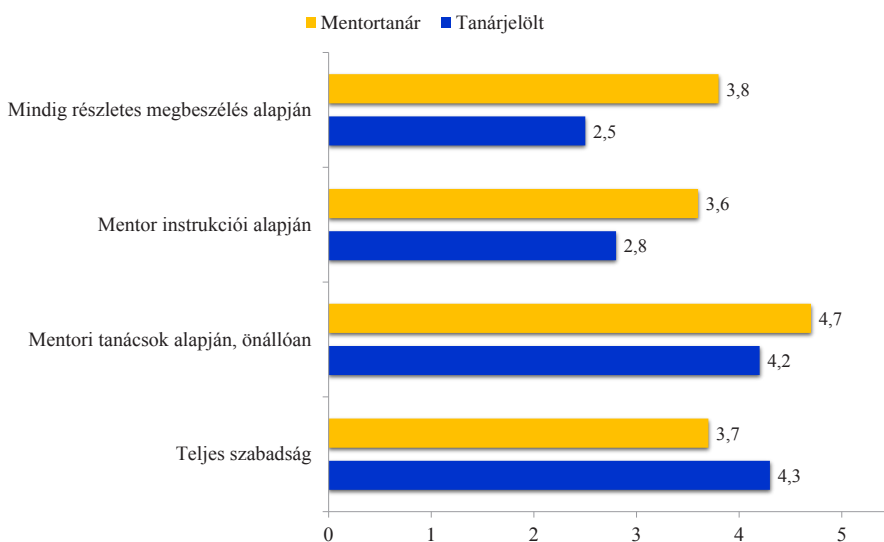
Itt is a nagyon feltűnő különbségek a jellemzőek, vagyis minden bekeretezett tevékenység esetében szignifikáns a különbség a tanárjelöltek és a mentorok értékelése között (3. ábra). Tehát azon támogatási formák között, amelyeket a hallgatók jóval kevésbé jellemzőnek ítélnek, itt is kiemelt helyen szerepel az IKT-kompetenciák támogatása, a konkrét módszertani segítség, az óramegbeszélések (mind a mentoré, mind a tanárjelölté), a beilleszkedés az iskola életébe (pedig ezen a gyakorlaton ennek nagyobb a jelentősége) és a szakmai beszélgetések a tanárjelölt fejlődéséről.

A konkrét, napi szintű tevékenységek gyakorisága esetén a vezetőtanárok és a szaktárgyi gyakorlat hallgatóinak értékelése nagyon hasonló. Ebben az esetben is egy kivétellel szignifikáns különbség mutatkozik a két csoport megítélése között (4. ábra). Ez itt is érinti a legalapvetőbb mentori feladatokat, mint a támogatást a reflexiók elkészítésében, segítséget a nevelési problémák megoldásában, módszertani tudás átadását vagy a segítséget a különböző taneszközök megismerésében.

A következő, 5. ábra azt mutatja, hogy az órára való felkészülés támogatását is különbözően értékelik a mentorok és a tanárjelöltek. A statisztikai elemzés szerint a vezetőtanárokkal szemben itt minden egyes forma szignifikáns különbséget mutatott, de itt is „a mentori tanácsok alapján önállóan” formát választották a legtöbben.

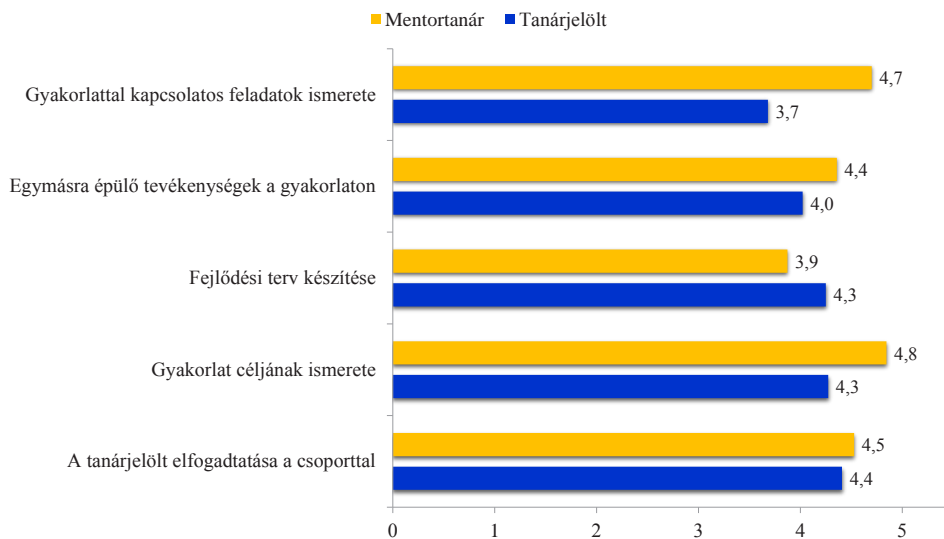


4. ábra
Mentori tevékenységek gyakorisága a tanárjelöltek és a vezetőtanárok válaszai alapján (öt fokozatú Likert-skálán jelölt értékek átlagai)



5. ábra

Az órára való felkészülés támogatása a tanárjelöltek és a mentorok szerint



6. ábra

A gyakorlat céljának, tevékenységeinek ismerete a tanárjelöltek és a mentorok szerint

A vezetőtanárokhoz hasonlóan a mentorokat és az összefüggő gyakorlat tanárjelölteit is megkérdeztük arról, hogy mennyire tudatosan végzik a gyakorlatot, vagyis

a célok eléréséről, a feladatokról, azok egymásra épüléséről és arról is, hogy készítenek-e fejlődési tervet, ami elvileg a gyakorlat folyamán nagyon ajánlott (6. ábra).

Érdekes módon itt egyetlen kérdésben nem volt szignifikáns különbség a válaszok között, ez pedig a tanárjelölt elfogadtatása a csoporttal. Úgy tűnik tehát, hogy a mentorok hatékonyan tesznek azért, hogy a tanulócsoporthoz elfogadják a tanárjelöltet.

A fejlődési terv készítése a hallgatók szerint nem olyan gyakori, mint a mentorok szerint, és a gyakorlat célja és az elvégzendő feladatok sem annyira világosak a hallgatók számára, mint a mentor számára a saját feladatai. Éppúgy, ahogy a vezetőtanárok esetében, a mentorok esetében is valószínűleg a tudatosság szintjének emelése, vagyis a célok és feladatok közös megbeszélése javíthat ezen a helyzeten.

4. Tanulságok, javaslatok

4.1. Tanulságok

Kérdőíves vizsgálatunkon belül kiemelten egy témát vizsgáltunk: a vezetőtanárok és mentorok tevékenységeit a kétféle gyakorlat során. Először a vezetőtanárok és mentorok saját megítélésük szerinti értékelését hasonlítottuk össze az egyes tevékenységek jellemző előfordulása és gyakorisága szempontjából. Előfeltevésünk az volt, hogy mivel a kétféle tanítási gyakorlat célja és hosszúsága eltér egymástól, a mentori munka tevékenységeinek jellemzői és gyakorisága is különböző lesz. A várakozásokkal ellentétben a vezetőtanárok és mentorok értékeléseiben alig volt szignifikáns különbség, ami azt sugallja, hogy a kétféle gyakorlaton egyforma jellegű mentori munka zajlik. Ez önmagában elképzelhető, bár azt sugallja, hogy a kétféle gyakorlat céljai nem biztos, hogy az elképzelések szerint valósulnak meg. Hiszen bár az alaptevékenységeket mi adtuk meg állítások formájában, de például azt, hogy az összefüggő, egyéni gyakorlaton belül több teret kellene adni a hosszú távú tervezésnek, a tananyagokban való alaposabb elmélyülésnek, a tanárjelölt fejlődése követésének és az arra való reflektálásnak, a nyitott kérdéskörben belül a mentorok nem említették.

A vizsgálat igazi meglepetése azonban a vezetőtanárok és a mentorok viszonylag homogén véleményének összevetése volt a megfelelő gyakorlaton részt vett hallgatók véleményével. Amikor tehát összevetettük a vezetőtanárok jellemző tevékenységeiről kialakított képét a szaktárgyi tanítási gyakorlaton részt vett hallgatókéval, valamint a mentorok értékelését az összefüggő egyéni tanítási gyakorlatot elvégzett hallgatókéval, nagyon kevés egyezést találtunk. A tendenciák ugyan hasonlóak voltak, de a statisztikailag szignifikáns különbségek arra hívták fel a figyelmet, hogy a tanárjelöltek a legtöbb területen nem kaptak olyan mértékű támogatást, mint amelyet a vezetőtanárok és mentorok saját bevallásuk szerint adtak.

A legnagyobb eltérések a következő területeken mutatkoztak:

- az IKT-kompetenciák fejlődése;
- óramegbeszélések;
- szakmai beszélgetések a jelölt tanári fejlődéséről;
- segítség a nevelési problémák megoldásában;
- támogatás a reflexiók elkészítésében;
- beilleszkedés az iskola életébe;
- a gyakorlatok céljának ismerete.

Mi lehet ennek az oka? Semmiképpen sem szeretném azt a látszatot kelteni, mintha hibáztatnám a mentorokat és a vezetőtanárokat, akik vették a fáradságot, és kitöltötték a kérdőívünket. Részben talán a kérdőív hibája is, ha lehetőséget adott arra, hogy az önértékelés „az ideális állapot” leírása felé tolódjon el, anélkül, hogy a problémás területekre megfelelő jelentőséggel rávilágítana.

A mentorképzéseken és a képzések anyagának kidolgozása kapcsán is rengeteg szó esik a mentori kommunikációról, arról, hogy a jó interperszonális készségek fejlesztése az egyik fő cél (Menter 2010; Hobson et al. 2009; Kovács–Fáyné Dombi 2015). Ennek a kommunikációnak egyik fontos eleme a tanárjelölt igényeinek felmérése és a kiegyensúlyozott légkör. Az egyik kérdés az, hogy ha ennyire különbözően érzékelik a valóságot a folyamat résztvevői, akkor vajon hatékony-e ez a kapcsolat.

Hobson és munkatársai (2009) felvetik, hogy bár az elmúlt két évtizedben ugrásszerűen megnőtt a mentorálással és a kezdő tanárok támogatásával foglalkozó kutatások száma, ezek általában a mentorok és tanárjelöltek saját beszámolóin alapulnak (néha mindkettőn), általában interjúk vagy kérdőíves felmérések formájában. Anélkül, hogy ezek kutatási értékét kétségbe vonnánk, több kutató, például Dingwall (1997) figyelmeztet a társadalmi elvárások miatti torzításra, ami a pszichológiában már a hatvanas évek óta bevett fogalom (Crowne–Marlowe 1960). Az ilyesfajta kutatások résztvevői között néha előfordul, hogy a kutatókkal való interakcióban arra törekszenek, hogy jó színben tüntessék fel magukat. Ez a gondolat nyilván elsősorban a mentorokra és vezetőtanárookra vonatkozik, hiszen ők a saját munkájukat értékelték, míg a tanárjelöltek a tanárokét. Itt is előfordulhat természetesen elfogultság, hiszen az egész gyakorlat pozitív vagy negatív hatásai befolyásolhatják a támogatás megítélését.

4.2. Javaslatok

Az eredmények alapján több fontos javaslat is megfogalmazható egyrészt a mentorképzésekkel, másrészt a gyakorlatok újonnan kialakítandó rendszerével kapcsolatban.

- A mentorképzéseknek különös hangsúlyt kellene fektetni az IKT-eszközök hatékony használatára, különös tekintettel az „eszközök nélküli” online lehetőségekre.

- Ezen a területen előfordulhat, hogy a tanárjelölt „képzettebb”, mint a mentor, akkor ez jó alkalom a fejlődésre és az egyenrangú viszony kialakítására.
- A mentorképzéseken többet kellene gyakorolni a reflektív beszélgetéseket, a fejlődés állomásainak azonosítását és a célok kijelölését.
 - A mentoroknak és vezetőtanároknak még többet kellene tenniük azért, hogy segítsék a tanárjelöltek könnyebb beilleszkedését. (Ez természetesen az iskolán is múlik, ahol szintén elengedhetetlen a támogató környezet.)
 - Világosan meg kell fogalmazni az osztatlan képzés új típusú gyakorlatainak célkitűzéseit, feladatait, a fejlesztendő kompetenciákat és az ezekhez kapcsolódó támogató tevékenységeket.

Források

- 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500289.KOR&celpara=#xcelparam (2015. 06. 30.)
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú melléklete. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM&celpara=#xcelparam (2015. 06. 30.)
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR (2015. 06. 30.)
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM&celpara=#xcelparam (2015. 06. 30.)
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR&celpara=#xcelparam (2015. 06. 30.)
- ELTE PPK Tanárképzés. <http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/gyakorlatok-52-oldal/milyen-tipusu-gyakorlatok-vannak-a-tanari-kepzesben-es-hol-lehet-ezeket-elvegezni/> (2015. 06. 30.)

Szakirodalom

- Bácsi, J.–Brezsnyánszky L.–Falus, I.–Iker J.–Kotschy B.–Sándor J.–Soósné Faragó M. (2009): Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag, 2009. április 21.
- Crowne, D. P.–Marlowe, D. (1960): A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology* 24. 349–354.

- Dingwall, R. (1997): Accounts, interviews and observations. In: Miller, G. –Dingwall, R. (eds.): Context and method in qualitative research. London: SAGE. 51–65.
- European Commission (2010): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policy makers. Staff Working Document SEC 538. Brussels: European Commission Directorate General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf, http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec538_en.pdf (2015. 06. 30.)
- Falus, Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az európai közösség országában. In: Bábosik, I. – Kárpáti, A. (szerk.): Összehasonlító pedagógia. Budapest: BIP. 87–103.
- Hobson, A. J.–Malderez, A. (2013): Judge mentoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2/2. 89–108.
- Hobson, A. J.–Ashby, P.–Malderez, A.–Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25/1. 207–216.
- Kovács K.–Fáyiné Dombi A. (2015): Mentortanár szakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In: Torgyik Judit (szerk.): Százarcú pedagógia. Komárno: International Research Institute. 319–333.
- Lord, P.–Atkinson, M.–Mitchell, H. (2008): Mentoring and coaching for professionals: a study of the research evidence. TDA. https://www.nfer.ac.uk/publications/MCM01/MCM01_home.cfm (2015. 06. 30.)
- Major Éva (2010): Mentorképzés Nagy-Britanniában. In: M. Nádasi Mária (szerk.): A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. I. kötet. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (2015. 06. 30.)
- Menter, I.–Hulme, M.–Elliot, D.–Lewin, J. (2010): Literature review on teacher education in the 21st century. University Of Glasgow. *Mentoring and Coaching in Education* 2/2. 89–108.
- National Framework for Mentoring and Coaching Mentoring and Coaching. CPD Capacity Building Project 2004–2005. Centre for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE). <http://www.curee.co.uk/files/publication/1219925968/National-framework-for-mentoring-and-coaching.pdf> (2015. 06. 20.)
- Petriné Feyér Judit (1997): Mentor. In: Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.): Pedagógiai lexikon. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Révész Judit (2010): Mentorok a tanárképzés rendszerében: végzettség, juttatások. *Pedagógusképzés* 8/2–3. 5–19. <http://issuu.com/heju/docs/2010-2-3> (2015. 07. 10.)

A szaktárgyi tanítási gyakorlat helye a pedagógusképzésben

1. Bevezetés

A tanárképzés az utóbbi időben gyökeres átalakuláson ment keresztül. Ez egyrészt a szociális és a gazdasági változásokkal indokolható, másrészt pedig a tanárokkal szemben is számos ponton módosultak az elvárások, követelmények. A különféle módosítások kihatottak a leendő tanárgenerációra, illetve az ő képzésükre is.

A szakirodalom egyöntetűen hangsúlyozza a pedagógusképzés fejlesztésének kiemelt szerepét, s azzal is egyetértenek a szerzők, hogy a képzés struktúrájának rendszerét, annak további alakulását elsősorban a köznevelési igények és a felsőoktatás fejlődésének iránya határozza meg (Birta-Székely 2012: 11). Arról is egységes véleményt alkotnak a szerzők, hogy a képzés gyakorlati jellegének erősítése lehetővé teszi, hogy érdemi és szorosabb együttműködés, közös alkotó folyamat jöjjön létre a gyakorlatvezető oktató, a mentortanár és a hallgató között. Fontos azt is kiemelni, hogy a gyakorlatorientált képzés által – ami nem nélkülözi az elméleti igényességet – a jelöltek még inkább megfelelhetnek a munkaerőpiaci kívánalmaknak.

A jelen írás a szaktárgyi tanítási gyakorlat rendszerén keresztül kívánja bemutatni a tanárjelölt hallgatók között végzett empirikus kérdőíves kutatás eredményeit, a felmérés a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” pályázati program keretében valósulhatott meg. Emellett célja ismertetni és összehasonlítani a tanári mesterképzéshez és az osztatlan tanárképzéshez tartozó szaktárgyi tanítási gyakorlat szervezésének menetét, szakmai jellemzőit, sajátosságait.

2. A tanítási gyakorlat mint a tanárrá válás folyamatának egyik (első) lépcsőfoka

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók tanárrá válásában kiemelt szerep jut a különféle gyakorlatoknak. A jelölt az itt szerzett friss tapasztalatokat ötvözi az elméletben tanultakkal, ezáltal formálódik látásmódja és szakmai gyakorlata (Falus 2007: 9). A képzésbe belépő diákok feltételezhetően széles körű belső reprezentációval rendelkeznek az iskoláról és annak környezetéről, hiszen jócskán gyűjthettek tanulói tapasztalatokat elmúlt diákeveik során (Kimmel 2007: 16). Nem csupán pályaválasztási motivációjuk által érdeklődnek, illetve kapcsolódnak a pályához, hanem

korábbi – jelentősen nézetformáló – tanulási benyomásaikból is eredeztethető előzetes tudásuk (Köcséné Szabó 2007: 121).

A hallgatók tapasztalataik alapján különféle nézetrendszereket is állíthatnak fel magukban. Falus Iván szerint ezek a következő területeket fedhetik le:

- a tanulók és a tanulás,
- a tanítás,
- a tantárgy és a tananyag,
- a tanítás tanulása,
- önmagunk és a tanári szerep (Falus 2001: 23–24).

Vitatott kérdés a témát kutató szerzők körében, hogy a tanárképzést kezdő diákok vajon egy átgondolt, szervezett nézetrendszerrel, avagy csupán nézetkezdeményekkel rendelkeznek a gyakorlat kezdetekor, s később alakítják ki, építik fel saját struktúrájukat, jövőbeli filozófiájukat. Kimmel Magdolna szerint már ekkor is rendelkezhetnek akár mindkettővel a hallgatók: ez alapján egyszerre birtokolhatnak egy kialakult nézetrendszert (leginkább a korábbi tapasztalatokból adódóan), illetve nézetkezdeményeik is lehetnek (például az elméleti képzés alatt szerzett tudás alapján, amelyet igyekeznek némileg saját képükre formálni). Kezdetben, a tanítási gyakorlat elején az első feladatok között a tanárszerepbe való átlépés az egyik legfőbb tevékenység (Kagan 1992: 145, Kimmel 2007: 17), de még ez esetben is a tanárjelöltek inkább tanulói szemszögből ismerkednek meg az iskolával és annak környezetével (Richardson 2003: 2, Kimmel 2007: 17), s több tanítási óra elteltével módosulhat valamelyest a gondolkodási irány a tanári szemszög felé.

A tanításban megnyilvánuló gondolkodás és cselekvés kialakulásában az elméleti tudás mellett a gyakorlati tudás is jelen van. Ugyan az elméleti tudás meglehetősen nagy szerepet játszik a gyakorlat kialakulásában, de funkciója nem közvetlen. Maga a gyakorlati tudás nem elsősorban az elméleti ismeretekből, nem a formális képzésből szerzett tudásból, mint inkább a saját gyakorlati tapasztalatok és élmények megfigyeléséből, megéléséből és vizsgálatából tevődik össze (Falus 2006: 41–42).

A tanárjelölt hallgatóknak az összefüggő szakmai gyakorlat megkezdése előtt kötelező elvégezniük szakjaikhoz kapcsolódva egy-egy szaktárgyi tanítási gyakorlatot. Ezt az oktatók, hallgatók egymás között „rövid gyakorlatnak” is szokták nevezni: a nevéből adódóan egyfajta fokozatos átmenetet képez az alapozó tárgyak, az elméleti háttér, az alapképzésben elvégzett 10 kreditnyi, „pedagógiai karakterű orientációs modul” (Brezsnyánszky 2009: 341), a szakmódszertanos órák, a pedagógiai-pszichológiai (P&P) kurzusok és az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat között. Az első nagyobb terepe a hosszabb távú hospitálásnak, az osztályszintű megfigyeléseknek, valamint természetesen a pedagógusjelölt (gyakorló) tanításának is. A gyakorlat során a képességfejlesztés és a tanulás megtanulására hangsúlyt fektető pedagógiai kultúra terjedésében az is kiemelt szerepet játszik, hogy milyen mértékben

sikerül egyfajta nyitottságot kialakítani a jelöltekben a célból, hogy képesek legyenek megfigyelni magukat, felülvizsgálni, módosítani, megújítani módszereiket (Nahalka 2003).

A következőkben a szaktárgyi tanítási gyakorlatok rendszerét kívánom összefoglalni, illetve röviden ismertetem a mesterképzés és az osztatlan tanárképzés felépítését.

2.1. Szaktárgyi tanítási gyakorlat a tanári mesterszakon

A tanári mesterszak három párhuzamosan folyó tantervi szerkezetből tevődik össze, amelynek elemei a következők: áll egy első és egy második szakterületi tanulmányi területből, ezekhez kapcsolódva egy pedagógiai-pszichológiai tematikájú kurzuskínálatból (Brezsnyánszky 2009: 341), valamint a szaktárgyi tanítási gyakorlatokból és a féléves egyéni összefüggő gyakorlatból.

A mesterképzés tantervi hálóját a tanári szakképzettséget adó mesterképzési szakról szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet 13. § (1) bekezdésében alább így határozza meg.

„A tanári szak három elemből áll:

- a) a tanári szakképzettség szerinti – a tantárgy-pedagógiát, a szakmódszer-tant is magába foglaló – szakterületi ismeretekből, amelynek két tanári szak-képzettség megszerzése esetén a kreditértéke 80;
- b) a tanári képesítés pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismereteiből, amelynek kreditértéke 40;
- c) a köznevelési intézményben, felnőttképző intézményben szervezett, összefüggő szakmai gyakorlatból, amelynek kreditértéke 30.”

Az első tanári szakképzettség a hallgató alapszakjára, a második szakterületi modul pedig legtöbb esetben az alapképzés minor szakjára épít, azonban a minor helyett választhatóak kizárólag második szakképzettségként megszerezhető tanári szakok is mesterképzésen (például: nyelv- és beszédfejlesztő tanár, játék- és szabadidőszer-vező-tanár, család- és gyermekvédő tanár stb.).

A szaktárgyi tanítási gyakorlatok a nyolcvankredites elembe illeszthetők be. Mindkét szakterülethez külön-külön szükséges elvégezni egy-egy tanítási gyakorlatot. A gyakorlat abszolválásáért szakterületenként legalább három kredit jár, és legalább hatvan kontaktórát vesz igénybe (ez a kontaktóra-időtartam csupán tájékoztató, orientáló jellegű, a vezetőtanár a jelöltjével együtt – figyelembe véve például a hallgató szakját, felkészültségét, tapasztalatát – ettől eltérően is meghatározhatja a megadott időtartamot, módosíthat az óraszámot). Összesen tehát a két szaktárgyi tanítási gyakorlat legalább százhusz órás. A két gyakorlaton együtvéve szükséges ebből a százhusz órából szakonként legalább tizenöt-tizenöt órát a jelöltnek tartania. A százhusz

kontaktórába beletartoznak a vezetőtanárral való konzultációk, az óralátogatások, hospitálások, valamint egyéb önálló, komplex tevékenységek, amelyek segítséget nyújthatnak a hallgatónak az adott szaktárgytanításban, tapasztalatszerzésben, illetve az iskola egészének a megismerésében. Jelentkezni az erre kialakított elektronikus felületen lehetséges, a mintatanterv szerint megadott időszakban (az ELTE-n mindig a gyakorlat[ok] tervezett félévét megelőző tanév májusában). A negyvenkredites modulméretek (öt féléves tanári mesterképzés) esetében általában a harmadik és a negyedik félévben szükséges részt venni a tanítási gyakorlat(ok)on (a pontos előfeltétel, hogy a hallgató legalább két érvényes félévet és legalább harminc kreditet teljesítsen a tanári mesterképzésben a gyakorlat megkezdése előtt). Rövidebb képzési formáknál az utolsó vagy az utolsó előtti félévben javasolt a gyakorlat(ok) teljesítése.

2.2. Szaktárgyi tanítási gyakorlat az osztatlan tanárképzésben

Az újabb oklevelet adó osztatlan tanárképzés szintén három egységből áll:

- az egyik tanári szak szerinti szakterületi moduljából,
- a másik tanári szak szerinti szakterületi moduljából,
- illetve a tanári felkészítés moduljából.

Három formában valósulhat meg, és ez a három forma három különböző kreditértéket is jelöl. Létezik:

- 4 + 1 éves (10 féléves) képzés, amelynek 300 kredit,
- 4,5 + 1 éves (11 féléves) képzés, amelynek 330 kredit, valamint
- 5 + 1 éves (12 féléves) képzés, amelynek 350 kredit az összesített kreditértéke.

A tíz féléves képzésben általános iskolai, a tizenegy féléves képzésben vegyes (általános iskolai, valamint középiskolai), a tizenkét féléves képzésben középiskolai tanári szakképzettséget lehet szerezni. A képzés mindhárom formában egy hat féléves közös képzési szakasszal kezdődik. Ez az ún. alapozó szakasz. Ennek végeztével szükséges a tanárjelöltnek eldöntenie (amennyiben az adott tanári szakból létezik általános iskolai és középiskolai tanárképzés is), hogy a két tanári szakképzettséget milyen képesítéssel kívánja megszerezni.

Az osztatlan tanárképzés szaktárgyi gyakorlatát a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet 2. mellékletének 2.2-es pontja határozza meg: „A képzéssel párhuzamosan, iskolában vezetőpedagógus (vezető tanár) irányításával végzett csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlat a tanulók nevelésével, oktatásával és az adott tanárszakhoz tartozó szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munka szakos órákon, osztályfőnöki órán, nem szakos órákon történő megfigyelése, elemzése, továbbá legalább 15 önállóan megtartott óra, foglalkozás.”

Ebben a képzéstípusban szintén mindkét szakhoz szükséges külön-külön elvégezni a szaktárgyi tanítási gyakorlatot, azonban a mintatanterv szerint abszolválásukkor 2-2 kredit jár (az osztott mesterképzésben teljesítésük esetében 3-3 kreditet kapnak a hallgatók). Ahogy a rendeletben is olvasható, az osztatlan tanárképzésben részt vevő jelöltek is legalább 15 órát vagy foglalkozást kötelesek önállóan megtartani (ez megegyezik a mesterképzés követelményével). A jelöltek feladatai pontosan megvannak határozva: „az általános tanári és az adott tanár szakképzettséghez, a tanári szerepkörökhöz kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzése, képességek, attitűdök megismerése, gyakorlása, a munkahely világával (iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció, tanulókkal való egyéni foglalkozás, együttműködés) való ismerkedés, alpjártasság szerzése a tanítási, tanulási, nevelési folyamatok értékelésében, a szakmai fejlesztésekben”.

Az osztatlan tanárképzés során háromféle iskolai gyakorlatot szükséges teljesíteni, meghatározott időszakokban: a közösségi (pedagógiai) gyakorlatot, a szaktárgyi tanítási gyakorlatot és az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot.

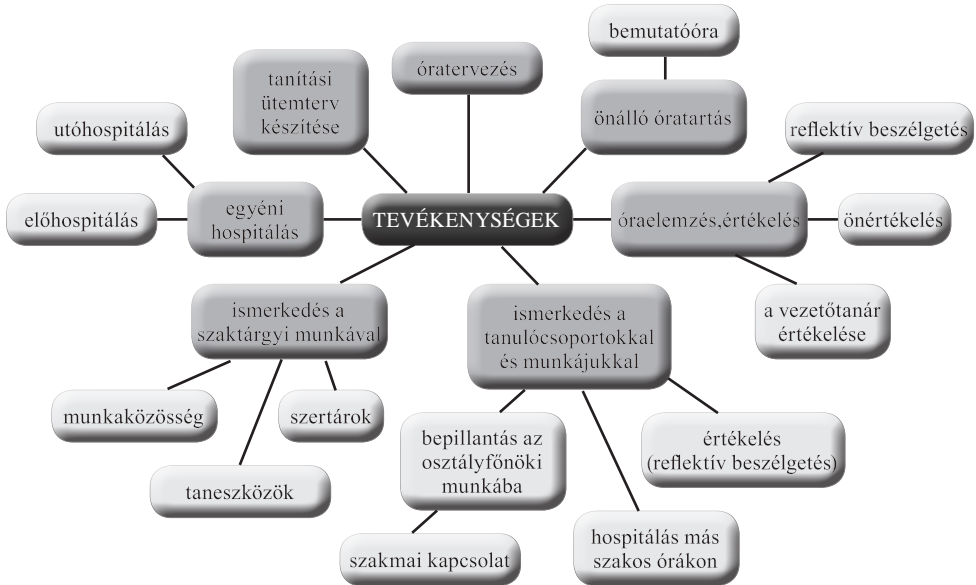
A közösségi gyakorlat egyedülálló pillérje a képzésnek, erre a gyakorlattípusra még a mesterképzést végző hallgatóknál nem volt példa. Az említett EMMI-rendelet így határozza meg a közösségi gyakorlat fogalmát: „A képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat.”

2.3. Mi történik a szaktárgyi gyakorlaton?

A szaktárgyi tanítási gyakorlat(ok)at az egyetemmel szerződésben lévő gyakorlóiskolákban szükséges teljesítenie a hallgatónak 5–8., illetve 9–12. osztályos évfolyamokon (vagy indokolt esetben a felnőttképzés keretei között). A gyakorlat vezetője a vezetőtanár. Az egyetemek szervezeti és működési szabályzata alapján a vezetőtanárok kötelessége, hogy tartalommal töltsék meg a tanárjelöltek gyakorlati munkáját, illetve hogy a gyakorlatban is felkészítsék őket a tanári munkára. A vezetőtanár tantárgya módszertanát nem csupán mint felhasználó, sokkal inkább mint fejlesztő szakember ismeri, vagyis friss, módszertanilag naprakész információkkal és tudással rendelkezik. A hallgató előhospitálása idején a vezetőtanár a központi információk átadása után megvitatja a tanárjelölt időbeosztását, folyamatosan ismerteti meg vele az osztályokat, csoportokat egészen az egyes tanulók szintjéig. Szakmai beszélgetéseket iktat be saját órái keretein belül. Elemzést ad a tanított tankönyvekről. A tanárjelölt gyakorlati tanítása idején az órák előkészítésekor segítséget és útmutatást nyújt, részt vesz az órákon, és utólagosan értékeli, illetve a hallgatóval együtt elemzi azokat. A gyakorlatot szakmai és módszertani szempontból is támogatja. Az utóhospitáláskor a vezetőtanár ismerteti a pedagógusmunka tanórán kívüli

feladatait, illetve bemutatja az iskola működését. A tanárjelölt munkáját a gyakorlat végeztével értékeli.

A fentiekből is jól kimutatható, hogy a pedagógusjelölt hallgató számos tevékenységgel ismerkedhet meg szaktárgyi tanítási gyakorlata során. A listát bővítve szeretném a hallgató szemszögéből is bemutatni, milyen didaktikai és szervezési feladatokkal állhat még ekkor szemben (1. ábra).



1. ábra

A gyakorlatok során megjelenő tevékenységek (a tanárjelölt szemszögéből)

A vezetőtanára által tartott egyéni óralátogatásai során különféle, előre meghatározott szempontok alapján megfigyeléseket végez, erről hospitálási naplót (is) vezet(het), majd az órák befejeztével vezetőtanárával közösen megbeszélik és értékelik a látottakat. Óraterveket (akár tanítási ütemterveket is) készít, a készülési fázisokról folyamatosan tájékoztatja a vezetőtanárt, aki módszertanilag és szakmailag segíti a hallgató munkáját. Megismerkedik az órákon használatos különféle taneszközökkel, és igyekszik alkalmazni azokat későbbi önálló órátartásain (a legalább tizenöt egyénileg megtartott órán), esetleg – előzetesen egyeztetve vezetőtanárával – új módszereket visz be majd óráira.

Saját óráit reflektív módon elemzi mind egyénileg, mind közösen tanárával (törekszik arra, hogy ez a folyamat az idő előrehaladtával minél inkább önálló tevékenységgé váljon). Utóhospitálásakor igyekszik már tanári(bb) szemmel elemezni a látogatott órákat, ezen élményeit, benyomásait szintén megvitatja vezetőtanárával. Bemutatóórát tart. Összefoglaló értékelést készít(het) saját és vezetőtanára munkájáról, saját tanulási és tanítási tapasztalatairól, továbblépési lehetőségeiről. Ezenkívül

megismerkedhet egyes tanulócsoportokkal és azok munkájával, esetlegesen bepillantást nyerhet az osztályfőnöki munkába, az adott osztály más szaktárgyi óráin is részt vehet mint óralátogató, majd ezt is értékelheti előre meghatározott szempontok alapján írásban és/vagy reflektív beszélgetés keretében. Rálátást nyerhet a szaktárgyi munkával kapcsolatos iskolai egységekre (például: munkaközösség), szertárakra. Szakmai kapcsolatot építhet ki – a vezetőtanár mellett – az iskola más tanáraival is (például az osztályt tanító és/vagy ugyanolyan szakos pedagógusokkal).

2.4. A gyakorlat értékelése

A gyakorlat egyik utolsó fázisa a tanárjelölt hallgató bemutatóóra-tartása. Ez egy, a vezetőtanárral közösen kiválasztott, előzetesen egyeztetett időpontban kerül megszervezésre és megtartásra. A bemutatóórán a vezetőtanár mellett jelen van az egyetem egyik szakmódszertanos oktatója, valamint megjelenhetnek az egyetem pedagógia, illetve pszichológia szakos oktatói és a gyakorlóiskola képviselői (iskolavezetés, tanárok) egyaránt. Az óra célja, hogy a hallgató nagyobb nyilvánosság előtt is bemutathassa szaktárgyi és szakmai felkészültségét. A bemutatóórát az órát látogató oktatók és tanárok egyaránt véleményezhetik, értékelhetik, valamint javaslatot tehetnek a leendő érdemjegyre is.

A szaktárgyi tanítási gyakorlat teljesítését a vezetőtanár értékeli. Az értékelés írásbeli formában és egy összegző (ötfokozatú) gyakorlati jeggyel zárul. Értékelése során figyelembe veszi, hogy a jelölt egészében hogyan teljesített a gyakorlaton, milyen színvonalú munkákat, dokumentumokat (például: óraterveket, tematikus terveket, feladatsorokat stb.) készített, és ezeket hogyan mutatta be és használta fel az óráin. Milyen színvonalú és minőségű órákat tartott. Az órákat követő reflektív beszélgetés során milyen szakterületi és módszertani hozzáértést mutatott, milyen színvonalú megfigyeléseket végzett, hogyan reflektált saját, vezetőtanára és a diákok munkájára. A vezetőtanár ezen feladatokra akár külön-külön jegyet is adhat, vagy írásban értékelheti teljesítésüket. A bemutatóórára külön érdemjegyet szükséges adnia. Ezekből a részértékelésekből tevődik össze majd a hallgató gyakorlati jegye. Ha az összegző gyakorlati jegy bármelyik részjegye esetleg elégtelen, akkor a gyakorlatot meg kell ismételni. Fontos megjegyezni, hogy az írásbeli értékelés a tanári képesítővizsga jegyzőkönyvének része, az értékelést vizsgán készült jegyzőkönyvhöz szükséges csatolni. Kiemelendő az is, hogy a gyakorlat során készített dokumentumok (óratervek, órai segédanyagok, értékelések, mások által készített reflexiók a hallgató munkájára vonatkozóan stb.) belekerülhetnek a szakdolgozattal együtt készítendő tanári portfólióba is. A szaktárgyi tanítási gyakorlat a képzés egészében is nagy jelentőséggel bír, hiszen az itt kapott érdemjegy az oklevél minősítésébe is beleszámít.

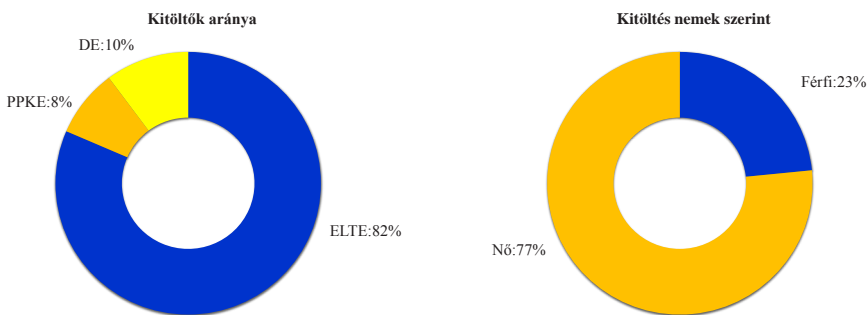
3. Kérdőív a szaktárgyi tanítási gyakorlatról a bölcsész tanári szakos hallgatók számára

3.1. A vizsgálat célja, módszerek és minta

Ez a fejezet egy empirikus kutatást mutat be, amelynek célja a tanárjelölt hallgatók szaktárgyi tanítási gyakorlattal kapcsolatos véleményének feltárása.

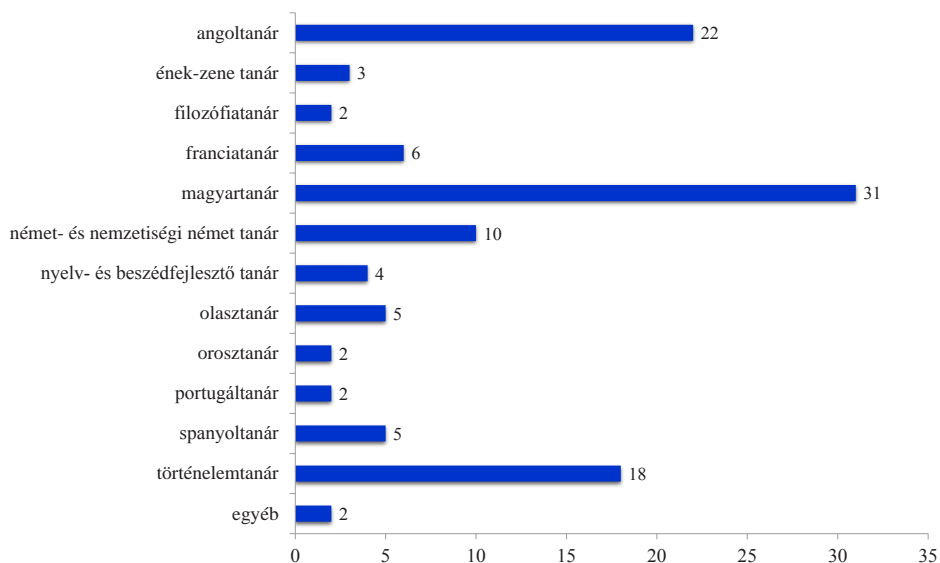
A kutatást egy több mint százfős, rétegzett, véletlenszerű mintavétellel kialakított, bölcsész tanárképzésben részt vevő hallgatói mintán végeztük el. A kérdőív összeségében hetvenkilenc alpontjából a szervezésre, körülményekre, szakmai jellemzőkre vonatkozó kérdéseket használtuk fel, és az eredményeken statisztikai elemzéseket is végeztünk.

A kérdőívet olyan bölcsész tanári szakon részt vevő hallgatók töltötték ki, akik a képzésük során legalább egy vagy több szaktárgyi tanítási gyakorlatot már sikeresen teljesítettek. A minta országos reprezentativitására nem törekedtünk. A válaszadók az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE), a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen (PPKE) és a Debreceni Egyetemen (DE) tanuló diákok voltak. A kérdőívet száztizenketten töltötték ki, kitöltési arányuk ELTE: 82%, PPKE: 10%, DE: 8% (2. ábra). 77%-uk nő és 23% férfi (3. ábra). Szaktárgyi tanítási gyakorlatukat 18%-uk általános iskolában, 82%-uk középiskolában töltötte. A gyakorlóiskolák közül az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumban 25%-uk, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban 24%-uk, az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégiumban 17%-uk, a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gimnáziumban 9%-uk, míg egyéb intézményekben 25%-uk gyakorolt. A megkérdezettek többek között leendő angol-, ének-zene, filozófia-, francia-, magyar-, német nemzetiségi és német-, nyelv- és beszédfejlesztő, olasz-, orosz-, portugál-, spanyol- és történelemtanárok lesznek (válaszadói arányukat a 4. ábra szemlélteti).



2–3. ábra

Az egyetemeken tanuló diákok kérdőív-kitöltési aránya, illetve nemi megoszlásuk



4. ábra

A megkérdezett tanárjelöltek tanítási szakjai

A tanárképzésben részt vevő hallgatók nézeteinek feltárása során a kérdőívben javasolt különféle állításokat vagy zárt kérdéseket foglalmaztunk meg a szaktárgyi tanítási gyakorlat kapcsán, amelyeket az ötfokozatú Likert-típusú attitűdskálán megjelölt válaszokkal mértünk. Ezen az értékelési skálán az egyes érték a teljes egyet nem értést, a hármas a közömbösséget, míg az ötös a teljes egyetértést mutatta.

A jelen kutatás az alábbi kérdésekre kereste a választ:

1. Milyennek ítéli az adott szakon végzett szaktárgyi tanítási gyakorlat megszervezését? (Kérjük, minősítse 1–5-ig.)
2. Milyennek ítéli a gyakorlattal kapcsolatos tájékoztatást? (Kérjük, minősítse 1–5-ig.)
3. Összesen hány órát hospitált a szaktárgyi tanítási gyakorlat során az önálló tanítása előtt?
4. Összesen hány órát hospitált a szaktárgyi tanítási gyakorlat során az önálló tanítása után?
5. Mennyire ítéli hasznosnak az adott szakon végzett szaktárgyi tanítási gyakorlatot saját tanárrá válásának folyamatában? (Kérjük, minősítse 1–5-ig.)
6. Nevezze meg, milyen tanórán kívüli tevékenységeket végzett a szaktárgyi tanítási gyakorlaton! (Kérjük, válasszon listából.)
 - részvétel szabadidős, kulturális és/vagy sportprogramok előkészítésében, lebonyolításában stb.

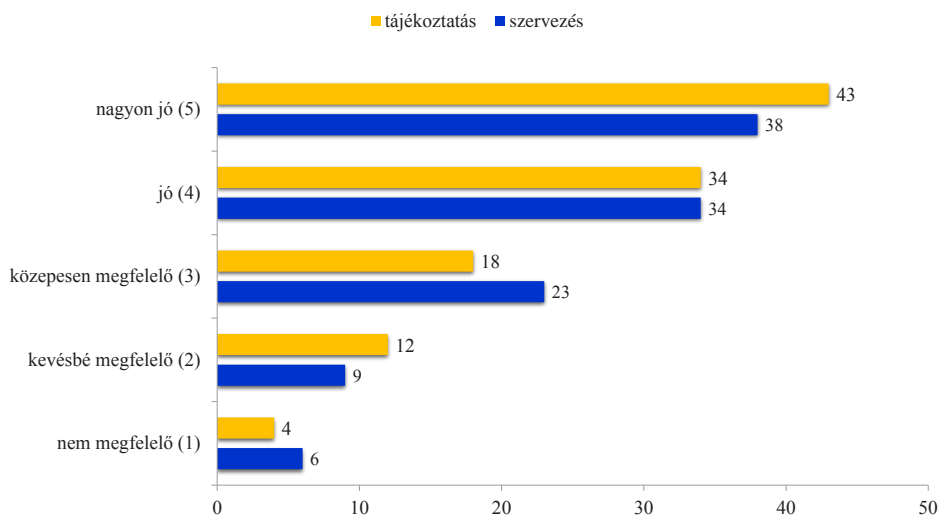
- részvétel szakmai (tantestületi, munkaközösségi stb.) értekezleteken
 - ismerkedés az iskola alapidokumentumaival (pedagógiai program, kerettanterv stb.)
 - részvétel tehetséggondozó versenyekkel kapcsolatos munkában (OKTV stb.)
7. Milyen gyakran volt jellemző a következő állításokban felsorolt tevékenység a vezetőtanárral közös munkájára? (Kérjük, minősítse 1–5-ig.)
- A vezetőtanár általam megfigyelt óráit rendszeresen megbeszéltük.
 - Minden általam megtartott óra után megbeszéltük a vezetőtanárommal a tapasztalatokat, az óra tanulságait.
 - A vezetőtanár lehetőséget adott arra, hogy a diákok is értékeljék a munkámat.
 - Az óráimról írásbeli reflexiót is kellett készítenem.
 - A vezetőtanár segített beilleszkedni az iskolai életbe.
 - A vezetőtanár támogatta, hogy más tanárok, tanárjelöltek is bejárjanak az óráimra, és értékeljék a munkámat.
8. Mennyire igazak Önre, illetve az Ön gyakorlatára az alábbi állítások? (Kérjük, jelölje 1–5-ig.)
- A gyakorlat elején világos volt számomra a gyakorlat célja.
 - A gyakorlat elején világos volt számomra, hogy mi lesz a feladatom.

3.2. Eredmények

A tanítási gyakorlat megszervezéséről kértük ki első ízben a hallgatói kérdőívkitöltők véleményét. Az ötfokozatú skálán az 1-es jelentette a „nem megfelelő”, míg az 5-ös érték a „nagyon jó” minősítést. A tanárjelöltek átlagosan jónak ítélték meg a szervezést (átlag: 3,81; szórás: 1,161), az értékátlag a nemi megoszlás tekintetében is egyenletes arányt mutat (nők: 3,82; férfiak: 3,77). A több mint száztíz megkérdezett közül hatan „nem megfelelőnek”, kilencen pedig „inkább nem megfelelőnek” tartották a megszervezést. A 3-as értéket („közepesen megfelelő”) huszonhárman, a 4-est („jó”) harmincnégyen és az 5-ös skálaértéket harmincyolcan választották. Az általános iskolában gyakorló hallgatók kevésbé megfelelőnek ítélték a szervezést (átlag: 3,58), mint azok a jelöltek, akik középiskolában végezték a gyakorlatukat (átlag: 3,86).

A tanítási gyakorlattal kapcsolatos tájékoztatás minősítésében már tapasztalhatók különbségek a kérdőívkitöltők válaszai között. Ahogy a szervezést, úgy itt is átlagosan jónak ítélték meg a hallgatók a gyakorlatról való tájékoztatást (átlag: 3,9; szórás: 1,144). A válaszadók közül négyen ítélték nem megfelelőnek, tizenketten kevésbé megfelelőnek, tizenhét közepesen megfelelőnek, harmincnégyen jónak, negyvenhárman pedig nagyon jónak az informálást. Szignifikáns különbség fedezhető

fel a nemek közötti válaszadásban: a nők kevésbé elégedettek a kapott információmennyiséggel (átlag: 3,78), mint a férfiak (átlag: 4,31). Még nagyobb eltérést mutat a kérdés a megválaszolóik között aszerint, hogy a jelöltek közül ki végezte általános iskolában, ki középiskolában a gyakorlatát. Az általános iskolai gyakorlók közepesen megfelelőnek tartják a tájékoztatás mértékét (átlag: 3,11), míg a középiskolai jelöltek átlagosan jónak ítélik meg azt (átlag: 4,07). Összehasonlítva a két kérdést, kimutatható, hogy a tanárjelöltek elégedettebbek a tanítási gyakorlatuk megkezdése előtt és alatt kapott tájékoztatással, mint magával a gyakorlat megszervezésével (5. ábra).



5. ábra

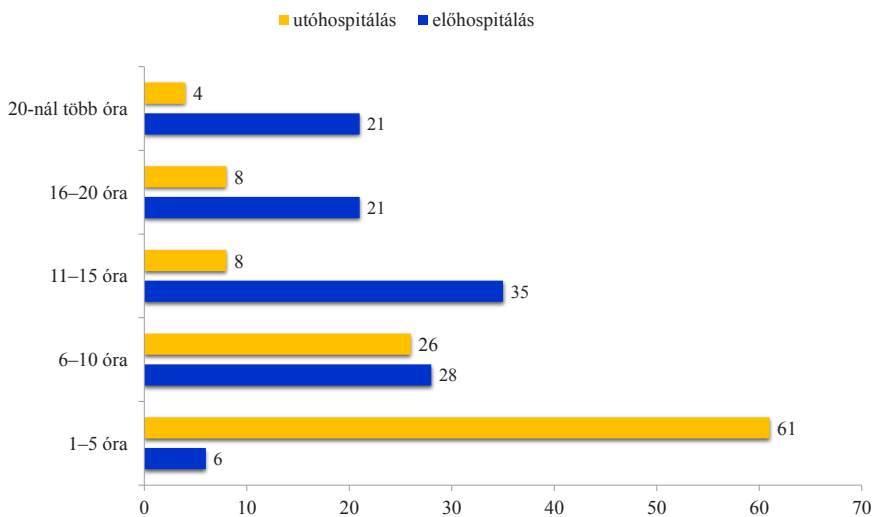
A szaktárgyi tanítási gyakorlattal kapcsolatos szervezés és tájékoztatás minősítése

Külön-külön mértük a hospitált órák számát a tanárjelölt hallgatók önálló tanítása előtt, illetve után. Egy-egy tartományt (1–5 óra; 6–10 óra, 11–15 óra, 16–20 óra, 20-nál több óra) volt szükséges bejelölniük a kitöltőknek, annak függvényében, hány órát hospitáltak az adott időszakban (6. ábra).

A beérkezett válaszok alapján a hallgatók körében átlagosan leginkább hat és tizenöt óra között tart az előhospitálás, az önálló tanítás és a bemutatóórát követően pedig 1–5 órát látogatják még az általuk is tanított osztály vagy más csoportok tanítási óráit.

A szaktárgyi tanítási gyakorlat hasznosságáról is megkérdeztük a hallgatókat. Ennél a kérdésnél is ugyanúgy a Likert-skálán mérhető értékeket vettük alapul (1: egyáltalán nem volt hasznos, 2: kevésbé volt hasznos, 3: közepesen volt hasznos, 4: hasznos volt, 5: nagyon hasznos volt). Az eredmények biztatóak, mivel a száztizenegy válaszadó átlagosan nagyon hasznosnak tartotta a tanítási gyakorlatát saját tanárrá válásának folyamatában (átlag: 4,58). Egyedül egy hallgató választotta az „egyáltalán nem

volt hasznos”, szintén egy hallgató a „kevésbé hasznos” minősítést. Heten „közepesen hasznosnak”, huszonhatan „hasznosnak”, hetvenhatan pedig „nagyon hasznosnak” ítélték a gyakorlatukat. Az általános iskolában, illetve a középiskolákban gyakorló hallgatók válasza az elégedettség tekintetében nem mutatnak szignifikáns különbséget (általános iskolai átlag: 4,42; középiskolai átlag: 4,61).



6. ábra

A hospitált órák száma az önálló tanítás előtt és után

Tanórán kívüli tevékenységek közül leginkább szabadidős, kulturális és/vagy sportprogramok előkészítésében, lebonyolításában vállaltak szerepet a hallgatók (40%), de sokan közreműködtek tantestületi vagy munkaközösségi értekezleten is (27%). Az adott gyakorlóiskola alapdokumentumaival csak 16%-uk ismerkedett meg, tehetséggondozó és/vagy tanulmányi versenyeken 4,5%-uk vett részt szaktárgyi tanítási gyakorlatuk során.

A következő hat kérdés olyan tevékenységek gyakoriságára kérdezett rá, amelyek a hallgató és a vezetőtanár munkáját, kettejük kapcsolatát jellemezték. A kérdéssor megválaszolására szintén az ötfokozatú Likert-skála rendszerét használták a kitöltők. Ezen kérdések minősítésénél az értékek a következőképpen alakultak: 1: soha, 2: ritkán, 3: alkalmászerűen, 4: gyakran, 5: mindig.

Átlagosan kimutatható, hogy az elő- és utóhospitáláskor tartott vezetőtanári órákat gyakran megbeszélte egymással a tanárjelölt és az órát tartó mentora (átlag: 4,05). A száztizenegy válaszadó közül akadt három olyan hallgató is, akik szerint ez a megbeszélés egyszer sem valósult meg (2,7%), kilencen csupán ritkán (8%), húszan alkalmászerűen (17,9%), huszonhatan gyakran (23,2%); ötvenhárman (47,3%, vagyis majdnem a tanárjelöltek fele) pedig mindig értékelték vezetőtanárukkal a hospitált órát.

A hallgató óráinak vezetőtanárával való megbeszélése ennél még magasabb értéket mutatott, itt az átlag 4,33 volt, tehát a „gyakori” és a „mindig” közötti értéknél helyezkedett el. Ennél az állításnál két hallgató választotta azt a lehetőséget, hogy soha nem beszélte meg vezetőtanárával az egyénileg tartott óráit (1,8%). Nyolc tanárjelölt ritkán (7,1%), tíz alkalomszerűen (8,9%), huszonkettő gyakran (19,6%) és hatvankilenc hallgatónak (61,6%) pedig mindig követte vezetőtanári konzultáció önálló tanítását. Az adatok alapján kijelenthető, hogy a jelöltek több mint fele mindig egyeztetett tanárával az egyéni óratarításait követően.

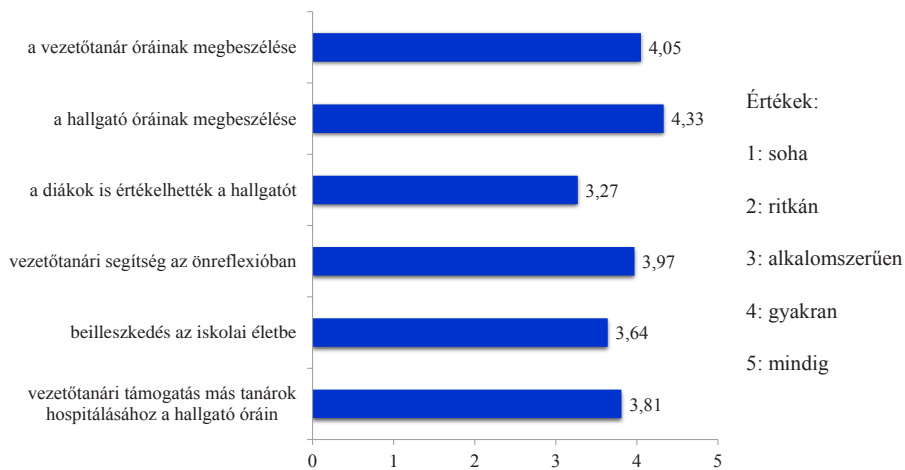
Alacsonyabb értéket mutatott a következő kérdés, amely a tanárjelölt által tanított osztály diákjainak értékelési lehetőségére kérdezett rá. A jelöltek 17%-át (tizenkilenc fő) egyáltalán nem, 18%-át (húsz fő) ritkán minősítették az általános iskolás vagy középiskolás tanulók, 14,5%-uk (tizenhat fő) alkalomszerűen, 19,5%-uk (huszonkét fő) gyakran, 29,5%-uk (harminchárom fő) mindig kapott visszajelzést tanított csoportjától, osztályától. Az összesített átlag 3,27 lett, tehát inkább csak alkalomszerűen volt jellemző a diákoktól való visszacsatolás. Megoszlának az értékek, s szinte mindegyik minősítési érték azonos százalékban szerepel az eredményekben, egyedül – és ez örömteli eredmény – a „mindig” lehetőséget választó tanulók által is értékelt tanárjelöltek száma csúcsosodik ki a válaszadók közül: majdnem 30%-uk kapott folytonos visszajelzést az általuk tanított osztály diákjaitól.

A reflexió igen fontos komponense a szaktárgyi tanítási gyakorlatnak is. Ennél az állításnál a jelöltek a gyakorlat során megfogalmazott önreflexióira, önismeret-fejlesztési lehetőségeik gyakoriságára kérdeztünk rá, amelyek vezetőtanári támogatással, segítő és rávezető kérdésekkel valósulhattak meg. Az átlag (3,97) alapján a hallgatók gyakran alkalmazták az önreflexív gondolkodást vezetőtanáraikkal való konzultációjuk során. A megkérdezettek majdnem fele, ötvenkét fő mindig, huszonhárman gyakran, tizenheten alkalomszerűen, tizenhárman ritkán, négyen soha nem reflektáltak mentoraik kérdései által a tanórai tevékenységeikre. Az utóbbi két kategória a megkérdezettek 15%-át teszi ki. Az eredmény elgondolkodtató, hiszen ha a gyakorlat során nem jelenik meg a reflexió folyamata, úgy a reflektív gondolkodás sem alakul ki, s a későbbiekben a tanulmányaikat lezáró, illetve a tanári pályán az előmenetelhez elkészítendő portfólió elkészítéséhez sem szereznek kellő gyakorlati tudást ezen hallgatók. Kiemelten fontos tehát a problémát szélesebb körben is megfogalmazni, hogy minden vezetőtanár segítse ebben a folyamatban is hallgatóját.

Az iskolába való beilleszkedés nem egyszerű feladat egy pedagógusjelölt életében sem. A folyamat esetleges megkönnyítésében, felgyorsításában itt is segítségére lehet a vezetőtanár. A következő kérdés ennek minősítésére vonatkozik. Az eredmények azt tükrözik, hogy a vezetőtanárok alkalomszerűen segítették mentoráltjaikat az iskolai életbe való beilleszkedés tekintetében (átlag: 3,27). Tíz tanárjelölt (8,9%) egyáltalán nem, tizenkettő (10,7%) csupán ritkán kapott támogatást. Huszonötöt (22,3%) alkalomszerűen, szintén huszonötöt (22,3%) már gyakran, harminckilenc hallgatót (34,8%) pedig mindig patronált vezetőtanára a beilleszkedés során.

A szaktárgyi tanítási gyakorlaton részt vevő hallgatók óráit nem csak a vezetőtanár értékelheti. A gyakorlatvezető lehetőséget adhat kollégáinak, az egyetem oktatóinak, illetve más gyakorlótanítást végző hallgatóknak is, hogy hospitáljanak mentoráltja óráján, illetve értékeljék azt. Ennek gyakoriságára a következő eredmények születtek: a megkérdezettek több mint hatvan százaléka óratartásán gyakran vagy mindig részt vettek külsős tagok is, nem csak a vezetőtanár volt jelen az önálló órán. 8,9%-uknál (tíz fő) egyáltalán nem volt példa órai látogatóra, 11,6%-uk (tizenhárom fő) ritkán, szintén 11,6%-uk (tizenhárom fő) alkalmasszerűen, 23,2%-uk (huszonhat fő) gyakran, 42,9%-uk (negyvennyolc fő) óráján mindig hospitált más is a vezetőtanáron kívül.

A fenti hat kérdés összesített átlagos eredményeit a 7. ábra szemlélteti:



7. ábra

A vezetőtanárral való közös munka minősítése

Az utolsó kérdéssor a tanárjelölt gyakorlatának jellemzőire vonatkozott: a gyakorlat céljának világosságára, illetve a pontos feladat-meghatározásra (a skála értékei a következőkben: 1: egyáltalán nem volt jellemző, 2: kis mértékben volt jellemző, 3: közepes mértékben volt jellemző, 4: nagyrészt jellemző volt, 5: teljes mértékben jellemző volt).

Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusjelöltek 80%-a (kilencven fő) nagyrészt vagy teljes mértékben tisztában van a szaktárgy tanítási gyakorlat céljával, 12%-uk közepes mértékben (tizenhárom fő), 3,5-3,5%-uk (négy-négy fő) pedig kis mértékben vagy egyáltalán nem ismeri a gyakorlat konkrét feladatát, végkimenetelét. Ezzel összefüggésben van a tanítási gyakorlat kezdetén megkapott feladatok érthetősége, egyértelműsége a tanárjelölt számára. A gyakorlat célját vizsgáló kérdés átlagszázalékaival arányaiban teljesen megegyező eredmény alapján kijelenthető, hogy a hallgatók 80%-ának nagyrészt vagy teljes mértékben világos volt már a

gyakorlótanításuk kezdetén is, milyen tevékenységek várnak rájuk, milyen teendőik, feladataik lesznek az elkövetkezőkben. Ez a százalék a megkérdezett száztizenegy főből kilencven főt érint, ami meglehetősen örvendetes eredménynek számít.

4. Összegzés és következtetések

A tanárképzés korábbi szakaszában, első féléveiben még a mikrotanítás az az alternatív módon, mesterséges körülmények között végzett tevékenység, amely elsőként nyit utat arra, hogy a tanárjelöltek nagyobb önismeretre tehessenek szert a pedagógusszerepben, még mielőtt a valós iskolai kontextusba kerülve tanítanak. Ennek az első kiteljesedése a szaktárgyi tanítási gyakorlat, ahol a jelöltek már igazán beleélhetik magukat a tanári szerepbe, aktív részeseivé válhatnak egy adott iskola életének, betekintést nyerhetnek egy-egy tanítási órán folyó munkába, ráhangolódhatnak a pedagógiai és a didaktikai tevékenységekre, magukra a tanítandó diákokra, s ezek által az impulzusok által nem lesz már teljesen idegen számukra a környezet, ha elkövetkezik az önálló tanítás ideje. Külön kiemelendő a vezetőtanárok szerepe ebben a szakaszban (is). Az ő szakmai tudásuk és tapasztalatuk, módszertani felkészültségük személyre szabott segítséget nyújthatnak a hallgatónak, folyamatos visszajelzést és iránymutatást adva a tanárjelöltek későbbi munkájára, beállítottságára, hozzáállására, metodikai eszköztárára, önreflexív gondolkodására (Birta-Székely 2012: 66–67).

A szaktárgyi tanítási gyakorlatok bemutatása, azok jogi hátterének, szakmai jellemzőinek ismertetése után következett az általunk végzett empirikus kutatás vizsgálati eredmények elemzése. Az eredmények számos tanulsággal szolgáltak. Tekintettel arra, hogy a szaktárgyi tanítási gyakorlat az első nagy „ugródeszka” a hallgatóknak, általában az első valódi tanárszerep megélésének pillanata, nélkülözhetetlen, hogy ez egy minél jobb, hasznosabb, élményekkel, valamint tapasztalatokkal teli gyakorlati időszak legyen. Ezért lényeges a szakszerű, pontos és teljes körű tájékoztatás mind az egyetem, mind a gyakorlóiskola részéről, hogy a jelölt minél több információt tudhasson meg már a gyakorlat megkezdése előtt is, s a megszerzett tudást alkalmazni tudja ott. A gyakorlótanítás előtti (és alatti) egyetemen végzett kurzusok jelentős segítséget és támogatást nyújthatnak a hallgatókat. Érdemes (lehetőség szerint) minél több órán mikrotanítást végezni, minél több óratervet készíteni, bővíteni a módszertani repertoárt, sok (akár csak néhány perces) előadást tartani a szaktársak előtt, ezzel is szokva a nyilvános, felpontán és a hosszabb, egybefüggő beszédet, valamint arra is kiemelt hangsúlyt fektetni, hogy a hallgatók egymással is megbeszéljék esetleges felmerülő élményeiket, problémáikat – törekedve a reflektivitásra, egymás értékelésére és a gyorsabb információáramlásra. Kulcsfontosságú a jelöltek önismeretének fejlesztése, a reflektív gondolkodás, a vezetőtanár és hallgató közötti harmonikus együttműködés kialakítása, a folyamatos visszajelzés, értékelés (mindkét irányba, a mentor és a mentorált irányába egyaránt), illetve elengedhetetlen a gyakori konzultáció. A hospitálás szerepe is nélkülözhetetlen a gyakorlat

elvégezése során: ajánlott minél több órát látogatni, akár más, a jelölt által később nem oktatott szaktárgyi órákon való megfigyelés is, illetve a szaktársak óráinak a látogatása, ezekről hospitálási napló készítése.

Biztató eredmény, hogy a megkérdezettek nagy része nagyon hasznosnak tartja a szaktárgyi tanítási gyakorlatot, és az is motiváló, hogy sokuk tisztában van a rá váró gyakorlat cél- és feladatrendszerével egyaránt. Ha ez a továbbiakban is így folytatódik, és tendenciaszerűen növekszik a hallgatói (és reméljük, oktatói) elégedettség, pozitív irányba tarthat a régi-új pedagógusképzés.

Források

- 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500289.KOR (2015. 06. 06.)
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500289.KOR (2015. 06. 06.)
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR (2015. 06. 06.)
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM (2015. 06. 06.)
- A Debreceni Egyetem tájékoztatója az osztatlan tanárképzés rendszeréről. http://btk.unideb.hu/oktatas/MA/szakleirasok/Tanari%20osztatlan/OSZTATLAN_TMA_10-12FELEV.pdf (2015. 06. 07.)
- Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Szervezeti és Működési Szabályzata I. kötet: Szervezeti és Működési Rend 4/1. az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorlógimnázium Szervezeti és Működési Szabályzata. http://www.elte.hu/file/ELTE_SZMSZ_4lmell_radnoti_szms.pdf (2015. 06. 07.)
- Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Központjának tájékoztatója az osztatlan tanárképzésről. <http://tkk.elte.hu/hallgatoknak> (2015. 06. 07.)
- Tájékoztató az ELTE PPK Tanárképzés oldalán a szaktárgyi tanítási gyakorlatról. <http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/gyakorlatok-52-oldal/milyen-tipusu-gyakorlatok-vannak-a-tanari-kepzesben-es-hol-lehet-ezeket-elvegezni/szaktargyi-tanitasi-gyakorlat/> (2015. 06. 08.)
- Útmutató az osztatlan tanárképzés tanterveinek értelmezéséhez. http://tanulmanyi.pk.elte.hu/sites/tanulmanyi.pk.elte.hu/files/dokumentumok/tanarkepzes/OTMed_utmutato_2013.pdf (2015. 06. 08.)
- (Az 1. ábra a bubbl.us alkalmazás segítségével készült.)

Szakirodalom

- Birta-Székely Noémi (2012): A tanárképzés fejlődési irányai a 21. század kezdetén. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Breznányánszky László (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio* 2009/3. 335–348.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 2. 21–28.
- Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus Iván (2007): Előszó. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Budapest: Gondolat Kiadó. 7–10.
- Kagan, D. M. (1992): Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62/2. 129–169.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái a konstruktivista értelmezés keretében. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Budapest: Gondolat Kiadó. 11–45.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Budapest: Gondolat Kiadó. 121–155.
- Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle* 53/3. 28–38.
- Richardson, V. (2003): Preservice Teachers' Beliefs. In: Raths, J.–McAninch, A. C. (eds.): *Teachers' Beliefs and Classroom Performance: the Impact of Teacher Education*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

A szaktárgyi gyakorlat didaktikai jellemzői

1. Bevezetés: A tanítási gyakorlatok fontossága

Az oktatási változások sok éve állnak a társadalom figyelmének középpontjában. A változtatásnak minden időben elsősorban a pedagógusképzés megújításával kell kezdődnie. A tanárképzés Magyarországon az utóbbi tíz évben nagy változásokon ment keresztül. Még ma is felmerül kritikaként többekben a tanárképzés kapcsán, hogy az elméleti oktatás szinte egyeduralgó a gyakorlati felkészítéssel szemben, a tanárjelöltek felkészítése nem kellően gyakorlatorientált (Sebő 2010), a tanári szakma gyakorlásához szükséges képességek fejlesztésére, a pályával kapcsolatos attitűdök kialakítására és pozitív irányú befolyásolására alig marad idő. Az „akadémikus” tanárképzés eredménytelensége már akkor feltűnt, amikor a frissen végzett fiatal tanárok munkába álltak, és a pályakezdők nagy része nem tudott bánni személyiségével, nem volt tisztában saját képességeivel, a kezdőknek nem voltak ismereteik arról a közegről, ahol el kellett kezdeniük hatékonyan munkálkodni. Éppen ezért kiemelten fontos a különböző tanítási gyakorlatok bevezetése, szerepük növelése a képzésen belül, hiszen ezek által kerülnek a hallgatók életközeli helyzetekbe egy iskolában, tantermen belül és kívül, valódi gyerekek és kollégák körében.

Felmerült tehát az igény arra, hogy a színvonalas elméleti képzés mellett megfelelő arányban szerepeljen a gyakorlati felkészítés is az egyetemi oktatásban. Először az osztott, majd később az osztatlan képzés bevezetésekor fogalmazódott meg az a jogos elvárás, hogy minél jobban összehangolódjon az elméleti és a gyakorlati oktatás, fontosabbá vált a gyakorlatok szerepének, céljainak meghatározása. Az iskolai gyakorlatok lényege az iskolai munkában való aktív részvétel, a tanári munka minél több szegmensének megismertetése a tanárjelöltekkel, a gyerekekkel, az iskolával mint intézménnyel, a kollégákkal való közvetlen találkozás lehetőségének biztosítása. A célok között szerepel, hogy a hallgatók minél aktívabban vegyenek részt az iskolai oktató-nevelő munkában, és az iskola számára hasznos pedagógiai asszisztensi feladatokat lássanak el. „A gyakorlóiskolák – jól felkészült tanári gárdájukkal, kísérletezésre ösztönző szellemiségükkel – mindig teret biztosítottak új elképzelések kialakításához, újítások kipróbálásához” (Balassa 1998: 169). Az iskolában szerzett élmények segíthetnek a pályakezdő tanároknak a későbbiekben a gyakorlat és az elmélet összekapcsolásában a pedagógiai munka terén.

Mivel az osztatlan tanárképzésben nemrég vezették be a gyakorlatok új felosztását, szükséges megvizsgálni a helyüket, hatékonyságukat a programokban. Ez lehetővé teszi, hogy újragondoljuk a gyakorlatok egymással és a képzés egészével való viszonyrendszerét.

A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projektben belül az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának kutatócsoportja az egyik alprojekt keretében a szaktárgyi és az egyéni összefüggő gyakorlatot vizsgálta, és ehhez négy online kérdőívet állított össze: a bölcsész tanári szakos hallgatók számára egyet a szaktárgyi tanítási gyakorlatról és egyet az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról, továbbá egyet-egyét a bölcsész szaktárgyi vezetőtanárok, illetve a bölcsész mentorok számára.

Jelen tanulmány a szaktárgyi tanítási gyakorlatot helyezi a középpontba, azon belül is a gyakorlat didaktikai vonatkozásait, jellemzőit (készülés, didaktikai feladatok, módszerek, munkaformák, eszközök) az adott kérdőív eredményei alapján. Az ehhez kapcsolódó kérdőívet a szaktárgyi tanítási gyakorlatot végző és elvégzett tanárjelölt hallgatók töltötték ki az Eötvös Loránd Tudományegyetemről (88 fő), a Pázmány Péter Katolikus Egyetemről (9 fő) és a Debreceni Egyetemről (11 fő). A 108 válaszadó közül 17 tanárjelölt végezte a szaktárgyi tanítási gyakorlatát általános iskolában és 91 középiskolában. A megkérdezettek között 25 férfi és 83 nő volt. A tanárjelöltek gyakorlólhelyei az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola (24 fő), az ELTE Apáczai Csere János Gyakorlógimnázium és Kollégium (17 fő), az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium (25), a DE Kosuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma (9), 26 személy pedig az egyéb kategóriát jelölte meg, 7 fő nem válaszolt. A tanárjelöltek többféle szakos hallgatók, az 1. táblázat foglalja össze a felosztást.

1. táblázat

A válaszadó tanárjelöltek tanítási gyakorlatának szakja(i)

A tanítási gyakorlat szakja	Fő	%
angoltanár	22	19,6
énekezenetanár	3	2,7
filozófiantanár	2	1,8
franciatanár	6	5,4
magyartanár	31	27,7
német- és nemzetiséginémet-tanár	10	8,9
nyelv- és beszédfejlesztő tanár	4	3,6
olasztanár	5	4,5
orosztanár	2	1,8
portugáltanár	2	1,8
spanyoltanár	5	4,5
történelemtanár	18	16,1
egyéb	2	1,8

A kérdőíves felmérés főbb céljai:

- a jelenlegi helyzet felmérése (az újfajta szaktárgyi gyakorlat elveinek és gyakorlatának kifejlesztéséhez);
- visszajelzés a vezetőtanárok és a mentorok munkájáról (tevékenységeik, nézeteik, hallgatókkal való viszonyuk, hallgatói kompetenciák fejlesztése);
- visszajelzés a hallgatók munkájáról a gyakorlat alatt (szakmai szocializációjuk, tevékenységeik, nézeteik, vezetőtanárunkkal, mentorunkkal való együttműködésük, kompetenciáik fejlődése);
- a gyakorlat szakmai jellemzői;
- a gyakorlat alkalmazhatósága, célszerűsége a képzési program egésze szempontjából.

A hipotézisek az alábbiak voltak:

- A most végző hallgatók ténylegesen alkalmazzák az új eszközöket és módszereket a szaktárgyi tanítási gyakorlat során.
- A tanárjelöltek változatos munkaformákat alkalmaznak az órán, és nem a frontális osztálymunka dominál náluk.

„A tanárrá válás folyamatában az egyetemi évek alatt szerzett iskolai tapasztalatoknak meghatározó szerepük van. A tanárjelöltek hangsúlyozták a gyerekekkel való közvetlen találkozás lehetőségének, a tanári munkában rejlő szépségek és nehézségek megismerésének fontosságát” (Józsa–Nagy–Zsolnai 2001: 30).

A szakmai gyakorlat célja nemcsak az általános tanári és a konkrét szakterületi szakképzettséghez kötődő gyakorlati ismeretek és kompetenciák elsajátítása, de a munkahely világával való megismerkedés is, hogy a tanárjelöltek a későbbi hatékony munkavégzés érdekében ismereteket gyűjtsenek a tanítási, tanulási, nevelési folyamatok megfigyelésében, értékelésében, fejlesztésében és kutatásában.

A jelenlegi tanárképzésben háromféle gyakorlatitípust különböztetünk meg, amelyek a pedagógiai munka más-más vetületét igyekeznek megvilágítani:

- a közösségi pedagógiai gyakorlatot a képzéssel párhuzamosan lehet elvégezni, szünetidőben vagy szorgalmi időszakban is teljesíthető közösségi szolgálat, amely során a tanárjelölt egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök stb.) szervezését, vezetését, a programkészítést, közösségépítést figyelheti meg, e területeken maga is szerezhethet tapasztalatokat;
- a szaktárgyi tanítási gyakorlatot (más helyen: csoportos gyakorlat) iskolában végzi a hallgató a képzéssel párhuzamosan, ahol vezetőtanár irányítja, segíti őt, mikor a tanulók nevelésével, oktatásával és az adott tanárszakhoz tartozó szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munkát végez a szakos órákon,

osztályfőnöki órán, megfigyel más szakos órákat, elemzi azokat, továbbá legalább 15 órát, foglalkozást tart önállóan is;

- az összefüggő egyéni gyakorlatot egy mentor vezetésével abszolválja a tanárjelölt hallgató a legtöbb esetben egy köznevelési intézményben, ahol a cél az iskola mint intézményrendszer megismerése és az oktatási-nevelési feladatrendszer elsajátítása (8/2013 EMMI-rendelet, 2. sz. melléklet).

Számunkra jelen tanulmányban a szaktárgyi tanítási gyakorlat érdekes. Ennek során a hallgatónak legalább 45 órát kell szakonként hospitálnia és legalább 15 órát szakonként tanítania. A szaktárgyi gyakorlat elvégzése csak gyakorlóiskolában lehetséges vezetőtanár irányításával. Közismereti tanári szakok esetében a gyakorlat során vizsgatanítást tart a jelölt, amire önállóan készül fel, és a követelményeknek megfelelően dokumentálja az órát.

A szaktárgyi tanítási gyakorlat során elvégzendő feladatok a következők:

- hospitálás (hospitálási napló vezetése), óramegbeszélés;
- saját órák tervezése és előkészítése, megbeszélése;
- órák/foglalkozások megtartása (legalább 15 óra);
- reflektálás, elemzés, értékelés.

A szaktárgyi tanítási gyakorlatot a vezetőtanár gyakorlati jeggyel értékeli. Az egyéni fejlődés figyelembevételével a gyakorlat értékelésének alapja:

- a hallgató szaktárgyi, pedagógiai felkészültsége;
- tanítási tevékenysége, a tanulókkal való bánásmódja;
- munkafegyelme, felelősség- és hivatástudata (vö. *Szakmai gyakorlat a tanári mesterképzésben a Szegedi Tudományegyetemen*).

A szaktárgyi tanítási gyakorlat fokozatos átmenetet képez a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatok, a korábban végzett szak módszertani megfigyelések és a féléves önálló gyakorlat közt, továbbá átmenet a tanulói szerepkörből a tanárírába, a laboratóriumi körülményekből a valós iskolai terepre. A gyakorlat során a hallgatók tapasztalatot szereznek a tanórák tartásában, a tanulók megfigyelésében, ismereteik és személyiségük fejlesztésében és a teljesítményük írásbeli és szóbeli értékelésében (vö. *Tájékoztató a tanári mesterképzési szak szaktárgyi tanítási gyakorlatáról*).

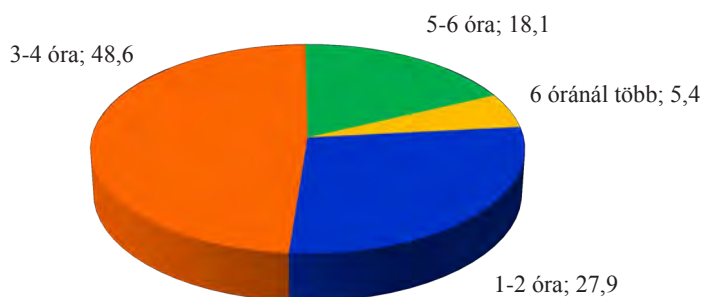
2. A kutatás eredményei

A kérdőív 22 kérdést tartalmazott, főleg állításokra adott, ötfokú Likert-skálán megjelölt válaszokkal mértük a tanárjelöltek véleményét, illetve előfordult néhány zárt és nyitott kérdés is, amelyeket kódoltunk. A kérdések kiterjedtek a gyakorlat didaktikai jellemzőire, a vezetőtanár tevékenységeire a gyakorlaton, a vele való közös

munka jellegére, minőségére, a gyakorlat szervezésére, körülményeire, szakmai jellemzőire, az egyetemi képzés és a gyakorlatok kapcsolatára, a kísérőszemináriumok jellemzőire, a hallgatók pályaszocializációjára a gyakorlatokon. Valamennyi kérdés, állítás esetén matematikai statisztikai elemzést is végeztünk az SPSS 20 program-csomag segítségével.¹

A kérdőív rákérdezett arra, vajon mennyit készültek a tanárjelöltek egy-egy szaktárgyi órájukra általában. A megoszlás az 1. ábrán látható.

Az órákra való felkészülés óraszámára (%)



1. ábra

A szaktárgyi órákra való felkészülés óraszámára általában

A válaszlehetőséget, miszerint szinte alig kellett készülni egy-egy órára, senki nem jelölte meg. Összehasonlítottuk χ^2 -próbával az órákra való felkészülés idejét az egyes felsőoktatási intézményekben, melynek eredményeként megállapítható, hogy az intézményekhez kapcsolódó gyakorlatokon a felkészülés ideje között nincs szignifikáns eltérés. A 2. táblázat tartalmazza a felsőoktatási intézmények alapján a válaszok megoszlását.

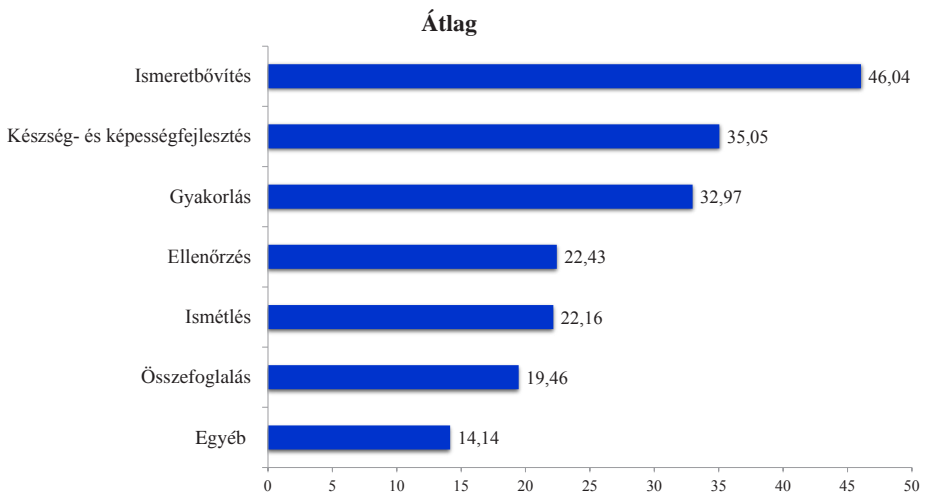
2. táblázat

Az órákra való felkészülés óraszámái közti különbség felsőoktatási intézménytől függően

Az órákra való felkészülés óraszámára	A felsőoktatási intézmény neve					
	ELTE		PPKE		DE	
	fő	%	fő	%	fő	%
1-2 óra	21	23,9	5	55,6	3	27,3
3-4 óra	47	53,4	4	44,4	3	27,3
5-6 óra	15	17,0	0	0,0	5	45,5
6 óránál több	5	5,7	0	0,0	0	0,0
Összesen	88	100,0	9	100,0	11	100,0

¹ Ezúton is köszönöm Hercz Máriának a statisztikai adatok feldolgozásában nyújtott segítségét.

A válaszadó hallgatókat megkérdeztük, milyen arányban jellemezték óráikat a felsorolt didaktikai feladatok az adott szakon végzett tanítási gyakorlaton. E kérdéskörnél az átlageredmények a kategóriák középértékeiből számított mutatók. A hallgatók maximum 100 pontot osztottak el az egyes feladatok között. A 2. ábrából kitűnik, hogy leggyakrabban az ismeretbővítésre helyezik a legnagyobb hangsúlyt a gyakorlatok alatt a tanárjelöltek, a következő nagyobb csoportot a készség- és képességfejlesztő feladatok és a gyakorlás alkotják, ezeket gyakran építik bele az óráikba, ritkán foglalkoznak azonban az ellenőrzéssel, az ismétléssel és az összefoglalással, legritkábban pedig más egyéb didaktikai feladatokat alkalmaznak.



2. ábra

A didaktikai feladatok alkalmazásának aránya az adott szakon végzett tanítási gyakorlaton

A felsőoktatási intézmények szerint és a gyakorlati hely szerint sincs különbség varianciaanalízissel számolva $p < 0,05$ szignifikanciaszinten.

A 17. kérdésben arra kerestük a választ, hogy egyes tanítási módszereket milyen gyakran használták a tanárjelöltek a saját óráikon a gyakorlat során. Egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett jelölniük a hallgatóknak a választ, ahol az 1-es jelölte a „soha”, az 5-ös a „mindig” lehetőséget. A 3. táblázat szemlélteti a kapott válaszok gyakoriságát. A vélemények különböztek, a hallgatók szinte minden értéket megjelöltek az összes módszer esetében.

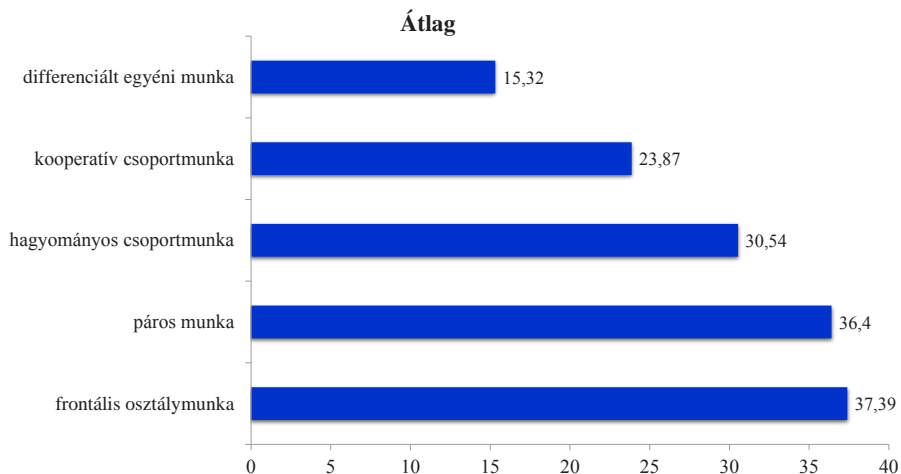
A szórásból kitűnik, hogy a szemléltetéssel és a tanulói kiselőadással kapcsolatban voltak a legegységesebbek a hallgatók, a játék, a kooperatív tanulás, a vita és a tanári előadás tekintetében jelentősen eltértek az értékelések, a nem tradicionális módszerekről tehát eltérően vélekedtek.

3. táblázat

Az egyes tanítási módszerek használatának gyakorisága a tanárjelöltek saját óráin

Gyakoriság (%)					Tanítási módszer	Átlag	Szórás
1	2	3	4	5			
0,0	3,6	11,7	29,7	55,0	szemléltetés (példák bemutatása, elemzése)	4,36	0,829
0,9	11,7	15,3	34,2	37,8	kérdés-feleletre épülő megbeszélés	3,96	1,044
4,5	8,1	16,2	36,0	35,1	problémaalapú tanulás, feladatmegoldás	3,89	1,115
1,8	16,5	28,4	36,7	16,5	tanári magyarázat	3,50	1,015
10,9	17,3	21,8	30,9	19,1	játék	3,30	1,267
9,0	18,9	28,8	27,0	16,2	kooperatív tanulás	3,23	1,196
18,9	31,5	23,4	15,3	10,8	tanári előadás	2,68	1,252
33,0	31,2	20,2	11,9	3,7	vita	2,22	1,141
57,7	25,2	9,9	5,4	1,8	tanulói kiselőadás	1,68	0,981
64,0	19,8	5,4	7,2	3,6	projektmunka	1,67	1,098

A különféle egyetemeken gyakorlatukat végző hallgatók módszerhasználatának gyakorisága között szignifikáns eltérést egyedül a tanári magyarázat alkalmazásában találtunk ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten varianciaanalízis és Tukey-féle b-próba alkalmazásával). A PPKE hallgatói ezt a módszert alig használják (az átlag ötös skálán: 2,6), míg más egyetemek hallgatói az átlagosnál kissé gyakrabban (átlag: 3,6–3,8 között). A PPKE-n válaszadó hallgatók száma alacsony, így ez a különbség mintánkra érvényes, nem biztos, hogy általánosítható. A gyakorlat helye szerint nem mutatható ki különbség.



3. ábra

A különböző munkaformák használatának gyakorisága a gyakorlat alatt

A 18. kérdés rákérdezett, milyen arányban használják a hallgatók a gyakorlatuk során a különböző munkaformákat. A 3. ábra tükrözi a tanárjelöltek válaszait.

A válaszok esetében nincs szignifikáns különbség sem a felsőoktatási intézmények, sem a gyakorlati helyek között.

A kérdőív 19. kérdése arra kereste a választ, hogy a tanárjelölt hallgatók milyen arányban és milyen eszközöket használtak a gyakorlat ideje alatt óráikon. A válaszadók a soha (1), ritkán (2), közepes gyakorisággal (3), gyakran (4), mindig (5) lehetőségek közül választhattak. A 4. táblázat tartalmazza az eredményeket.

4. táblázat

Különböző eszközök használatának gyakorisága a gyakorlat ideje alatt

Gyakoriság (%)					Tanítási módszer	Átlag	Szórás
1	2	3	4	5			
2,7	4,5	9,9	27,0	55,9	fűzet, tankönyv, kézikönyv, szótár stb.	4,29	1,004
1,8	7,3	19,3	29,4	42,2	tábla, festmény, rajz, fotó stb.	4,03	1,040
13,5	14,4	18,9	33,3	19,8	számítógép, projektor	3,32	1,314
37,6	13,8	17,4	28,4	2,8	CD, DVD	2,45	1,323
53,6	10,9	16,4	10,9	8,2	interaktív tábla	2,09	1,372
58,3	6,8	13,6	14,6	6,8	egyéb eszköz	2,05	1,389

A különböző egyetemek hallgatóinak válaszai között nem mutatható ki szignifikáns különbség. A különböző gyakorlólhelyeken tanító hallgatók módszerhasználatát összehasonlítva pedig egyedül az interaktív tábla használatának gyakoriságában volt eltérés. Az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumában tanítók lényegesen gyakrabban használták ezt az eszközt, jelentős különbség állapítható meg (az ELTE Apáczai Csere János Gyakorlógimnázium és Kollégium kivételével) a többi gyakorlólhely és közöttük. Érdeemes megnéznünk a teljes mintára vonatkozó adatokat is: a hallgatók fele egyáltalán nem használt interaktív táblát, míg 20% használt gyakran vagy minden órán.

3. Következtetések

A 10. kérdésre (Hány órát készült egy-egy szaktárgyi órára általában?) adott válaszokból kiderült, hogy minden jelölt készül legalább 1-2 órát az órái előtt. Szignifikáns különbség mutatkozott a különböző felsőoktatási intézmények között: míg a PPKE válaszadó hallgatóinak közel 56%-a 1-2 órát készül az általa megtartott órákra, addig az ELTE hallgatóinak 53,4%-a 3-4 órát, a Debreceni Egyetemre járók több mint 50%-a pedig még ennél is többet, 5-6 órát. Gyakran érkeznek a tanárjelöltek kialakult, konkrét elképzelésekkel a gyakorlatra, de azokat elő kell készíteni, gondosan meg kell tervezni időben is az órát, továbbá megfelelő anyagokat

kell hozzá keresni, gyűjteni a könyvön kívül is. A hallgatók többsége igyekszik felkészülni a váratlan helyzetekre is, bár nem mindig tudnak. Próbálnak előre tervezni felmerülő helyzeteket, kérdéseket, környezeti változásokat, mert az órán egyszerre kell figyelniük saját magukra, a diákcsoport egészére és a csoporton belüli egyéni különbségekre is. Tehát az órákra való felkészülési idő nagyon fontos a kezdő tanárok számára, és annak hosszúsága gyakran a leendő pedagógus személyiségétől is függ.

A tanárjelölt tanítani akar, szelektál előre saját iskolai élményei, az egyetemen tanultak és az esetleges tanítási élményei között. A gyakorlat elején még a tervezés során igyekszik megfelelni a vezetőtanár elvárásainak, de a diákcsoport által támasztott követelményeknek is. Sokszor újabb technikák (például az interaktív tábla használata), új feladattípusok, kortárs szövegek révén nyeri el a bizalmukat, hogy bizonyítsa ezáltal, tud tanítani. Hagyni kell, hogy az előkészületek során is szerezzon a hallgató technikai biztonságot (projektor előkészítése, laptophasználata, interaktív tábla használata stb.), és bátorítani kell őt a tervezés során, hogy megvalósíthassa saját elképzeléseit is a tanításban.

„A didaktikai feladatot a tartalom feldolgozásának menete határozza meg, az, hogy mennyi idő szükséges az új ismeret feldolgozására, az alkalmazásra, rendszerezésre, ellenőrzésre, hogyan követik egymást a didaktikai feladatok, hogyan kombinálhatók egy tanítási órán belül. E két tényező együtt befolyásolja a taneszköz-kiválasztást, hiszen megszabja, milyen tartalomhoz, melyik tanítási-tanulási feladat megvalósításához milyen taneszköz a legmegfelelőbb, mikor van szükség a valóság közvetlen bemutatására, vagy mikor elegendő vagy éppen praktikusabb annak szimulálása, egy modell, makett kézbevétele, mikor melyik érzékszervi csatorna vagy csatornák útján szükséges vagy lehetséges a fogalom bemutatása stb.” (Falus 2003: 328).

A 16. kérdés eredményeiből kitűnik, hogy az összefoglalás, az ismétlés és az ellenőrzés mint didaktikai feladat a tanárjelöltek 90%-ánál kevesebb mint 50%-os arányban fordult elő, csupán a maradék 10% fektetett rá nagyobb hangsúlyt. Előfordulhat, hogy a 15 óra megtartása után az adott témakört, leckét már nem a tanárjelölt fejezi be a diákokkal, hanem a saját tanáruk, emiatt pedig a hallgató nem tartja fontosnak az összegzést és/vagy az ismétlést, ellenőrzést, ha még nem zárják le vele az anyagot, amit elkezdtek. Sokszor kéri is a vezetőtanár, hogy ő szeretné értékelni a diákok teljesítményét a tanárjelölt segítségével átvett anyagból, hiszen ő sokkal jobban és régebb óta ismeri a gyerekek képességeit, több hónapja, esetleg több éve tanítja őket, nem csak néhány hete ismeri őket, mint az iskolába a tanév közben érkező hallgató.

Az ismeretbővítés mint didaktikai feladat fordult elő legnagyobb arányban a válaszok között. A látszólag csak ismeretbővítésre alkalmas módszerek (előadás, magyarázat, kérdeve kifejtés stb.) is alkalmazhatók és alkalmazandók is a tanítás folyamán, hiszen az átadáson túl rengeteg lehetőség rejlik még bennük. A módszer alkalmazásának mikéntje a lényeges, továbbá az, hogy a pedagógus milyen szerepet

ölt fel ehhez. Mind az egyetemi módszertanos oktatók, mind a vezetőtanárok igyekeznek arra serkenteni a tanárjelölteket, hogy mondjanak le a hagyományos ismeretközli szerepről, ne előadó tanárok akarjanak lenni. „A pedagógus nem tölcser, hanem vadakat terelő juhász, aki tudja, merre kell vennie az irányt ahhoz, hogy a rábízottai gyarapodjanak, bár az egyéni utakat nem rajzolhatja meg” (Sebő 2010).

A tanárképzésben a konkrét tanítási módszerek megtanítása mellett olyan szemléletet is ki kell alakítani a hallgatókban, amely a módszerekről való tudatos gondolkodást állítja a középpontba. „A hallgatók számára biztosítani kell, hogy megismerjék saját álláspontjuk, elképzeléseik, hiteik, elméleteik lényegét, ezeket összevethessék a tradicionális vagy újabb elméletekkel, amelyeket a pedagógia kidolgozott, biztosítani kell a választás lehetőségét, a saját, kiforrott elképzelések konstrukcióját. [...] A cél, hogy a hallgatók tudatosan és következetesen tudjanak dönteni a többféle lehetőség között, illetve megszerezzék azt a tudást, amely különböző elképzelések megfelelő kontextusban történő alkalmazásához szükséges” (Nahalka 2003: 29).

A tanárjelöltnek tudatosítania kell, hogy a tanítás során a problémák megközelítései többfélék lehetnek, s ezekkel érdemes megismerkedni. A gyakorlat folyamán döntenie kell a különböző megközelítések között, amikor tervezi az órát, az elsajátítandó anyaggal, annak szegmenseivel, a felmerülhető kérdésekkel foglalkozik. Ebben az esetben a különféle megközelítések adaptivitása lesz a fő kérdés, és ez nagy felelősséggel is jár.

Többször találkozunk a tanárjelöltek azzal a véleménnyel, hogy bizonyos módszerek rosszak, használhatatlanok, nem érdemes és nem tanácsos azokat alkalmazni. A pedagógusképzésnek világosan be kellene mutatnia, s gyakorlati példákkal is szolgálnia kellene arra, hogy a hagyományosnak vagy „rossznak” tartott módszerek is gondos alkalmazás keretei között tehetnek rendkívül jó szolgálatot, s a nagyobb becsben tartott, értékes módszerek alkalmazása is lehet csapnivaló, az alapvetően kitűzött célokkal éppen szemben ható (Nahalka 2003: 35).

A 17. kérdésre (Milyen gyakran alkalmazta a következő tanítási módszereket a saját óráin?) adott válaszok alapján a 3. táblázat összegzi az eredményeket. Látható, hogy a „leghátrányosabb helyzetben” a vita, a tanulói kiselőadás és a projektmunka van. Mindhárom módszer időigényes, és nagyban múlik a tanulókon. A tanár(jelölt) a mai magyarországi oktatásban még mindig fél kiadni kezéből az irányítást egyes tanulási és nevelési helyzetekben.

A vitakultúra hazánkban még nem alakult ki, Magyarországon gyakori, hogy a közintézmények nem biztosítanak elegendő (és megfelelő) teret a disputának (Muri 2011). Nagyon fontos lenne, hogy a tárgyalástechnika tanítása több középiskolában megkezdődhessen. A tárgyalástechnika jól beilleszthető a 11. évfolyamon szereplő retorikaoktatás keretei közé, mert „a retorikatanítás egyik kiemelt területe az érvelés tanítása, hiszen mindenki érvel képzettségétől és foglalkozásától függetlenül.

[...] A retorikatanítás és -tanulás segíthet abban, hogy az ösztönös beszédből tudatos nyelvhasználat, meggyőző érveléstechnika, retorikai jártasság legyen” (Antalné Szabó 2010: 39).

A tanulói kielőadás haszna többrétegű az azt tartó tanuló számára. Mivel kutatótevékenységet kell folytatnia hozzá, felsőbb osztályokban inkább alkalmazandó a módszer, de ez a leginkább élményszerű ismeretszerzési forma. A diáknak módja nyílik a könyvtári kutatómunka, az internetes keresés technikájának elsajátítására, az előadás megtervezésére, megírására, elmondására, s ezen keresztül szóbeli kifejezőképességének fejlesztésére (Falus 2003: 267). Ugyan a tanár alapos előkészítő munkáját feltételezi, de igényes munkával meghozza gyümölcsét is, nem lenne szabad háttérbe szorítani ezt a módszert sem.

A projekt módszer alkalmazása igényli leginkább a hagyományos iskolai tantárgyi rendszer fellazítását, hiszen a választott témát, amelynek középpontjában egy gyakorlati természetű probléma áll, a tanulók széles körű, történeti, technikai, gazdasági összefüggésben dolgozzák fel. A közös munka végeredménye minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás. A projekt módszer nagyfokú tanulói önállóságot tesz lehetővé, módot ad az ismeretek integrálására, az iskolán kívüli világ megismerésére, kapcsolatok kialakítására, de megvalósítása nehézségekbe is ütközhet (például: tantervi keretek megbontása, újfajta tanár-diák viszonyt feltételez, a szokásos szervezeti formák és keretek közé nehezen illeszthető stb.) (Falus 2003: 280). Főleg e nehézségek és az időigényessége miatt tartanak tőle a pedagógusok, pedig sok téren nagy hasznot hozhat az oktatásban és a nevelésben.

Megnyugtató azonban, hogy a játék mint tanítási módszer 3,3-as aránnyal viszonylag jó helyen áll. A felfedezéssel tanítás egyik legszórakoztatóbb módszere ez, amely nemcsak a hangulatot képes fokozni a tanórán, és ezáltal kialakul a diákokban egy pozitív attitűd az adott tantárgyhoz, témakörhöz, de megláttat olyan összefüggéseket is, amelyek talán nem válnának világossá más módszer alkalmazása esetében.

A tanárképzésben olyan nyitottságot kellene kialakítani a tanárjelöltekben, hogy képesek legyenek az alkalmazott módszerek folytonos felülvizsgálatára, megújítására. Fontos látni, hogy szinte minden módszer alkalmazható bármilyen pedagógiai elméleti keretek között, csak az alkalmazás mikéntje, beágyazottsága, a kijelölt célok, a korlátok, a hangsúlyok lesznek mások, akár olyannyira, hogy már szinte nem is ugyanarról a módszerről van szó. Ahhoz, hogy az iskolában a pedagógusok által alkalmazott módszerek köre lényegesen bővüljön, és a módszerek jobban szolgálják a növekvő követelmények kielégítését, elsősorban arra van szükség, hogy átalakuljon a gondolkodás a pedagógiai feladat egészéről (Nahalka 2003: 28, 36).

A gyerekek konstrukciós folyamatait többféle munkaforma segíti elő. A frontális osztálymunkára éppúgy szükség van az órákon, mint más munkaformákra, de nem szabad „egyeduralkodónak” lennie, azonban éppúgy nem érdemes csupán kooperatív

csoportmunkára támaszkodni, csak abban dolgoztatni a gyerekeket, hiszen ahogy csapatban, úgy egyénileg is kell tudniuk boldogulni az élet számos területén majd.

A 18. kérdésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a kooperatív csoportmunka és a differenciált egyéni munka aránya a legkisebb. A munkaformák szervezését a tanárjelöltek igyekeznek ütemezni, időhöz kötni a tervezés folyamán, és sokszor emiatt félnek alkalmazni a csoportmunkákat, a differenciálást, hiszen nem látják előre, mennyire fog elhúzódni, mennyi időt vesz majd igénybe. A frontális munkaforma nagyobb mértékben a tanárra támaszkodik, jobban tervezhető, mit és mennyit fog mondani maga a pedagógus, de ennek következtében kevésbé diákorientált, nem a felfedezéssel tanulást állítja a középpontba, bár kétségtelenül vannak bizonyos esetekben előnyei. A kezdő tanárok még nehezen tudatosítják, hogy nem a tananyag megtanítása (sőt, pejoratív kifejezéssel: „letanítása”) a fontos, hanem annak kell megszabnia a folyamatok időbeli kereteit, hanem az a feladat, hogy a gyerekeknek az értelmes tanulás folyamatain kell keresztülmenniük. Fontos lenne tudatosítaniuk, hogy a munkaformák kiválasztását tehát nem elsődlegesen a tananyag minden körülmények közötti átadása határozza meg, hanem a megértés szükségletei.

A különböző taneszközökhöz sajátos lehetőségek kapcsolódnak a didaktikai feladatok megoldása során. Például egy szép természetfilm biztosítja a tanulók figyelmének lekötését, motiválását, a valóság hű bemutatását az új ismeret nyújtása során, vagy egy kivetített táblázat jól szolgálja a rendszerezést, rögzítést stb. (Falus 2003: 327).

A tanárt nem helyettesítheti semmilyen tankönyv, s ha maga is értelmező, képes kreatívan használni a tankönyvet. A tankönyvek a képességfejlesztő tanítás eszközei kívánnak lenni, a használatban rugalmas keretként vagy eszközként működhetnek a képességfejlesztés igényeinek megfelelően (Csutak 2005: 100, 104).

Az eredmények alapján a hallgatók több mint fele nem használta a gyakorlata során az interaktív táblát, bár a legtöbb gyakorlólóhelyen már lett volna lehetőségük rá. A 21. században a modern világ technikai vívmányai által már egyre eredményesebbé válik az iskolai nevelés a tanárok tapasztalatai alapján, a diákok aktívabbak, motiváltabbak az órákon, amelyeken használjuk őket, otthon érzik magukat a megújult műszaki-technikai környezetben, és ez segít nekik feloldódni az órán, könnyebbé válik számukra a szóbeli kommunikáció is. De a multimediális eszközök hatékony alkalmazására csak akkor lesznek képesek a tanárjelöltek, ha ők maguk is lépést tartanak a technikai fejlődéssel, folyamatosan tanulják a legújabb technikai eszközök alkalmazását (Gonda 2008). Azért, mert a mentor nem használ bizonyos modern eszközöket a tanítás során, nem szabad, hogy gátat szabjon a hallgatónak, illetve a vezetőtanárnak is feladata lenne azt az igényt erősíteni a jelöltben, hogy használjon új eszközöket.

Az eredményekből kitűnik, hogy a kutatás előtt felvetett hipotézisek nem bizonyosodtak be. Az első hipotézis, miszerint a most végző hallgatók ténylegesen alkalmazzák az új eszközöket és módszereket a szaktárgyi tanítási gyakorlat során, a fent

megfogalmazottak alapján nem teljesen igaz. Ugyan vannak, akik alkalmaznak modern eszközöket (például interaktív tábla, CD, DVD) vagy újabb módszereket (például vita, projekt munka, tanulói kiselőadás), de a tanárjelöltek több mint fele egyáltalán nem vagy csak nagyon ritkán nyúl ezekhez. Az eredmények azt is cáfolják, hogy nem a frontális osztálymunka dominál a hallgatóknál. Még mindig vezet ez a munkaforma a többi mellett, bár a páros munka már közel ugyanannyira kedvelt. A differenciált egyéni munkára viszont nagyobb hangsúlyt kell fektetni mind az egyetemi oktatás alatt, mind az iskolában a mentor által, az ő segítségével.

4. Összegzés

A tanítási gyakorlat hosszú távú célja, hogy önállóan gondolkodó, szuverén tanáregyéniségeket képezzenek, el kell indítani a hallgatókat ezen az úton. Már kezdetől fogva építeni kell tapasztalataikra, saját elképzeléseikre, ezért célszerű közösen megtervezni számukra egy igényeikhez illeszkedő gyakorlatot. A közösen, rugalmasan tervezett program növeli a jelöltek motivációját, így jelentősen elősegíti tanulásukat (Balassa 1998: 173).

A szaktárgyi tanítás keretein belül megtartott 15 óra negatív, illetve pozitív tapasztalataiból nem érdemes és nem is szabad messzemenő következtetéseket levonni a tanárjelöltek alkalmasságáról a pályán. Ebben a 15 órában a tanárjelölt hallgatóknak olyan osztályokkal kell dolgozniuk, amelyek tanulmányi előremenetelét, szocializációját nem tudják feltérképezni a hospitálások időszakában, tehát ez kevés ahhoz, hogy helyes és megalapozott döntést lehessen hozni a jelöltek személyiségéről és a tanításra való alkalmasságukról (Lukács 2011).

A tanári pálya hosszú folyamat, amelynek első néhány éve senkinek nem könnyű, akár jól sikerült a szaktárgyi gyakorlat időszaka alatt megtartott 15 órája, akár nem. A hallgatók többsége átérzi, hogy szaktárgyi tudásuk csak egyik része a hivatásnak, de a jó tanárnak mindemellett gazdag módszertani eszköztárral kell rendelkeznie, amely az egyetemi órák után a gyakorlatok során bővül leginkább, és később is bővítendő folyamatosan.

Az egyetem önmagában nem készítheti fel a hallgatókat az egyre gazdagabbá váló pedagógusi szerepekre, nem adhatja meg a teljes didaktikai eszköztárat, nem tud konkrét receptekkel szolgálni minden helyzetre. A pedagógussá válás folyamat, amely a képzés, a szaktárgyi és összefüggő egyéni gyakorlat, a kezdő szakasz és a későbbi továbbképzések közös feladata (Kotschy 2009: 372), de kétségtelen, hogy ebben nagy szerepük van az egyetemi évek alatt elvégzett szakmai gyakorlatoknak is.

Források

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet 2. melléklet. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM (2015. 06. 29.)
- Szakmai gyakorlat a tanári mesterképzésben a Szegedi Tudományegyetemen. A tanulmányi és vizsgaszabályzat 3/A. melléklete. http://www.stud.u-szeged.hu/etr/hirek/Szakmai_gyakorlat_a_tanari_mesterkepzesben_TV SZ_3A_melleklet.pdf (2015. 07. 01.)
- Az ELTE tájékoztatója a tanári mesterképzési szak szaktárgyi tanítási gyakorlatáról. https://tanulmanyi.pk.elte.hu/TMA_szaktargyi_gyak (2015. 07. 01.)

Szakirodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2010): Retorika és pedagógia. In: Raátz Judit–Tóthfalussy Zsófia (szerk.): A retorika és határtudományai. Budapest: Trezor Kiadó. 37–52.
- Balassa Katalin (1998): Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. *Magyar Pedagógia* 98/3. 169–186.
- Csutak Judit (2005): Tanterv, tankönyvek és a tanítási gyakorlat. *Korunk* 10. 98–105.
- Falus Iván szerk. (2003): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gonda Zsuzsa (2008): Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> (2015. 06. 30.)
- Józsa Krisztián–Nagy Lászlóné–Zsolnai Anikó (2001): Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai Szemle* 51/6. 25–32.
- Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio* 3. 371–378.
- Lukács Krisztina (2011): Tanítási gyakorlat a kistanárok szemével. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=312> (2015. 06. 20.)
- Muri Emese (2011): Kompetenciafejlesztés a vitamódster segítségével. http://www.tani-tani.info/kompetenciafejlesztés_a_vitamodszer_segitsegevel (2015. 06. 30.)
- Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle* 53/3. 28–38.
- Sebő József (2010): Tanárjelöltek között. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=269> (2015. 06. 20.)

Az összefüggő gyakorlat jellemzői hallgatói szemszögből

A tanárképzés a magyarországi felsőoktatás kiemelten fontos területe. Az utóbbi években számos szerkezeti és tartalmi változás ment végbe a tanárképzés rendszerében, az osztatlan tanárképzést felváltotta a kétciklusú bolognai modell, majd 2013-tól (számos jelentős változás mellett) visszaállt a képzés osztatlan rendszere. Magyarországon 2006-tól kezdve – a Bologna-reformhoz kapcsolódóan – vált a tanárképzés kétciklusúvá, majd 2013 szeptemberétől átalakult a tanárképzés, ismét osztatlan formában oktatják a tanárszakra jelentkezőket (Chrappán et al. 2014: 32). Az állandóan változó képzési rendszerben különösen fontos, hogy az intézmények visszajelzéshez jussanak munkájuk megítéléséről.

A kétciklusú tanárképzést felváltó osztatlan képzési struktúrában felértékelődik az összefüggő szakmai gyakorlat jelentősége: egy félév helyett két féléves időkeretben kell végezni. Emiatt elkerülhetetlen a kétciklusú képzésben megjelenő szakmai gyakorlat kutatása, hiszen a képző intézmények elsősorban ezekre a tapasztalatokra építhetnek. Tanulmányunkban először áttekintjük a tanárképzés általános megítélését és ezzel összefüggésben a szakmai gyakorlati félév jelentőségét, majd ismeretjük a szakmai gyakorlatot szabályozó jogszabályi hátteret, végül részletesen bemutatjuk az ELTE BTK kutatócsoportja által végzett empirikus kutatás összefüggő gyakorlatra vonatkozó eredményeit hallgatói szemszögből.

1. A tanárképzés megítélése és ennek jelentősége az összefüggő szakmai gyakorlatra nézve

A tanárjelöltek összefüggő szakmai gyakorlata nem pusztán tanítási gyakorlat, hanem a szakmai szocializáció meghatározó állomása. Brezsnýánszky szerint sokan a „kiterjesztett tanári szerep gyakorlásának alkalmaként írják le az ötödik félév programját” (2009: 342). A neveléstudomány által hangsúlyozott, a tanítási-tanulási folyamatot a maga komplexitásában és nem elkülönülő (szegmentálható) folyamatként értelmező tanárkép kialakítása a képző intézmények részéről az egyes pedagógiai és pszichológiai kurzusok összehangolt és átgondolt tartalmi és módszertani felépítését feltételezi, amely megfelelő alapot nyújt a tanárjelölt számára, hogy az átfogó gyakorlatot sikeresen végezhesse. Ez egy olyan területe volt a kétciklusú rendszernek, amelyre – számos erőssége ellenére – nem tudott érdemi választ adni. Magának a rendszernek a bevezetését számos kritika érte (lásd általában: Polónyi 2009, kimondottan a tanárképzésre vonatkozóan: Ladányi 2008: 176–182). A bevezetett kétciklusú képzési rendszer – annak ellenére, hogy „tisztán” megvalósuló tanárképzésről

aligha beszélhetünk – a korábbi, inkább „concurrent model” helyett inkább a tanárképzés „consecutive model”-jét követi. Ez nem más, mint hogy „a szaktudományi, szaktárgyi felkészítést követi a viszonylag rövid képzési időre – egy, esetleg két évre – összesűrített elméleti és gyakorlati embertudományi képzés” (Szabó 2009: 172). A tanárképzés új, osztatlan rendszerében a pedagógiai-pszichológiai felkészítés a képzés elejétől, viszonylag egyenletes elosztásban (bár nem túl magas kreditszámban) történik, így lehetőség nyílik az összefüggő szakmai gyakorlat mélyebb megalapozására.

A tanárképzés megítélésére vonatkozó eddigi kutatások lényegében mindegyike kimutatta a pedagógiai kurzusok viszonylagos népszerűtlenségét. Ennek okát is a tanárjelöltek korábbi, a saját közoktatási „pályafutásuk” során szerzett élményeiben célszerű keresni.

Wubbels (2008) tanulmányában úgy véli, hogy a tanárképzés kurzusai keretében oktatott ismereteket a tanárjelöltek igen gyakran hasznavethetetlennek tartják. Ennek lehetséges okát abban látja, hogy a felsőoktatásban a tanítási-tanulási folyamattól szerzett képe nincsen összhangban korábbi élményeivel, tapasztalataival. Ebben az esetben tehát a konstruktivista pedagógia által megfigyelt és interpretált azon jelenségről van szó, amelynek értelmében a hozott tudás oly mértékben különbözik a megszerzett új ismeretektől (jelen esetben a képző intézmények által közvetített „kívánatosnak tartott” tanárképtől), hogy nem jön létre fogalmi váltás. A tanításról az egyetemen szerzett kép élesen különbözik attól, amelyet a tanárjelölt még diákként átélt, és mivel „a tanulás folyamata az új tapasztalatok és a belső értelmezési rendszer közötti kölcsönhatás keretében formálódik, de az utóbbinak az irányításával” (Nahalka 2003: 122), ezért a korábbi ismeretek „kerekednek felül”. Ebből adódóan sajnos feltételezhető, hogy a tanárjelöltek, amint a gyakorlatba kerülnek, a „hagyományos” mintákat követve, az egyetemen tanult pedagógiai ismeretek kizárásával kezdik meg pályájukat. A képzés során ezért az egyetemeknek, főiskoláknak fokozottan kell számítaniuk arra, hogy a tapasztalatok „visszahúzó erőként” hatnak a tanárjelöltekre. Lényegében hasonló jelenséget tapasztaltunk, amikor a tanárjelöltek anyanyelvi attitűdjeit is vizsgáltuk: a nyelvjárási beszéd tekintetében a hallgatók inkább elfogadóbbak, ugyanakkor az iskola „konzervatív” közegében már kevésbé tartják elfogadhatónak annak használatát (Nagy 2014: 137), tehát az iskola „visszahúzó erejével” már a képzési folyamat során is számolni kell. Az összefüggő szakmai gyakorlat egyik jelentős hozadéka az lehet, hogy elősegíti a tanárjelöltek „átvezetését” az iskola valódi világába, azaz hogy az egyetem által közvetített pedagógiai szemléletmódot a gyakorlatban is hatékonyan kamatoztassa. A szakmai szocializáció bevezető szakasza az összefüggő iskolai gyakorlat lehet, de lényegében hasonló célt szolgál a pedagógusok életpályamodeljében a gyakornoki időszak is.

A tanárképzés és a pedagóguspálya megítélésére vonatkozó eddigi legátfogóbb munka Kocsis Mihály monográfiája, amelyben a Pécsi Tudományegyetemen végzett empirikus vizsgálatára alapozva érvel állításai mellett. A magyarországi, a

tanárképzés megítélésével foglalkozó empirikus kutatások jó része nem foglalkozik átfogó módon a jelöltek összefüggő szakmai gyakorlati képzésével, valamint a szervezés körülményeivel való elégedettséggel. Empirikus kutatásunk ismertetésekor elsősorban e körülményekre összpontosítunk, ugyanakkor Kocsis kutatása számos módszertani és gyakorlati következményre rámutat.

Kocsis a tanárképzés megítélésével foglalkozó monográfiájában arra jutott, hogy a hallgatók a szaktárgyi képzéshez viszonyítva gyengébb színvonalúnak tartják a tanárképzést (Kocsis 2003: 68). A kutatás bemutatása során a szerző egy rendkívül fontos módszertani kérdésre is felhívta a figyelmet: a tanárképzés során olyan hallgatóktól szeretnénk visszajelzést kapni, akik – tekintettel hallgatói státuszukra és ezzel összefüggésben a képzésben részt vevő oktatóktól való függő viszonyukra – a képzési folyamat részeseiként feltehetően hajlanak a látens módon megfogalmazott elvárásoknak megfelelő adatközlésre. Amennyiben egy kurzust értékeltetünk, úgy a hallgatók nyilvánvalóan tartanak attól, hogy amennyiben esetleges elégedetlenségüknek – érintse az akár csak a képzés egyetlen szegmensét is – hangot adnak, úgy az negatívan befolyásolja majd egyetemi pályafutásukat. Kocsis ezt a következőképpen fogalmazza meg: „A tanárképzés folyamata az abban részt vevő hallgatók pozitív attitűdjei, valamilyen szintű involválódása nélkül nem lehet eredményes. Az elmúlt évtizedben közvetített jelek – az előadások és a szemináriumok látogatottságának csökkenése, az iskolai gyakorlatok külső gyakorlóhelyekről hozott igazolásokkal történő kiváltása, a szigorlati teljesítmények érzékelhető csökkenése – a Pécsi Tudományegyetemen is arra utaltak, hogy a hallgatók érdeklődése a tanárképzés és a pedagóguspálya iránt jelentős mértékben romlott. Ugyanakkor a pécsi Tanárképző Intézetben a kurzusok befejező óráin rendszeresen vizsgáltuk a hallgatók elégedettségét a kurzusok tartalmát, a feldolgozás módszereit, a tanultak várható hasznát és az oktatók munkáját illetően. Az eredmények meglepően jók voltak, így diszkrépancia alakult ki a hallgatók tanárképzésről alkotott általános felfogása és a stúdiomokról szerzett vélemények között. Ez alapján úgy gondoltuk, hogy a tanárjelöltek véleményét egy olyan kérdőívvel próbáljuk feltérképezni [...], melynek kitöltésére a tanárképzési tanulmányok lezárása után, az oktatók személyes jelenlétének kizárásával és az önkéntesség biztosításával került sor” (Kocsis 2003: 58).

A szerző a vizsgálatok lebonyolítására a komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlatokat használta fel három egymást követő év márciusában (1998–2000), mivel ezek a tanulmányok lezárásához kapcsolódnak, és ezeken jelent meg elegendő számú hallgató. Nagyjából 750-800 hallgató kapott kérdőívet, közülük 323 visszajuttatott dokumentum volt elemezhető minőségű, azaz a kérdőívek 36-40%-a (Kocsis 2003: 58). A kérdőívek tartalmazták a demográfiai háttéradatokat, továbbá rákérdeztek a hallgató szándékára, hogy valóban pedagóguspályára kíván-e lépni. Tekintettel arra, hogy nyílt kérdések alkalmazásával mélyebb betekintést lehetett nyerni a hallgatók szemléletébe, ezért ezek alkalmazására is sor került. Független változóként felhasználták a hallgató nemét, karát, életkorát, valamint a településtípust, továbbá

szakját, nyelvi és számítógépes ismereteit, valamint a családban lévő pedagóguspályán dolgozó személy meglétét (Kocsis 2003: 58–60).

A hallgatók a pedagógusképzés egyes területeit egytől ötig terjedő skálán értékelték. A szaktárgyi képzés színvonalára viszonylag kis szórás mellett magas pontszámot adtak (3,94), azonban az nem világos a szerző számára, hogy „önmagában” vagy a többi képzési területhez viszonyítva ilyen magas-e az érték (Kocsis 2003: 67). A pedagógiai képzést magasabb szórásérték mellett némileg gyengébbnek értékelték: „A pedagógiai képzés minőségének osztályzatokkal történő értékelése egyszerűbb eljárásnak tűnt, mint a szaktárgyi képzésé, mert itt a megítélendő tartalom és folyamat azonos volt, függetlenül attól, hogy az értékelő melyik kar hallgatójaként mondott véleményt. A szaktárgyi képzéshez viszonyítva több volt az elégtelen és elégséges osztályzatok száma, csökkent a négyes és ötös érdemjegyek aránya, ugyanakkor a 3,64-es számtani középérték még mindig viszonylag jó minősítést jelent” (Kocsis 2003: 68). A nyílt kérdések alapján viszont kitént, hogy a hallgatók az osztályzás során megengedőbbek voltak, a szöveges válaszaikban számos problémát vetettek fel (elmélet és gyakorlat különbsége, oktatásszervezési problémák stb.) (Kocsis 2003: 70). A pszichológiai képzés megítélése során rendkívül magas az elégtelen válaszok aránya, és az osztályzatok átlaga is alacsonyabb (3,25). Kocsis mindezt azért tartja különösen súlyosnak, mivel a pszichológiai stúdiumok gyakran alapozó, bevezető jellegűek (Kocsis 2003: 70–72).

Bár a kutatás nem friss, mégis érdemes figyelembe venni, hogy külön kérdezett rá a tantárgy-pedagógiai képzés megítélésére, s nem a pedagógia részeként. Mindez azért különösen fontos, mivel az utóbbi években ismét az érdeklődés és tudományos kutatás homlokterébe kerültek a tantárgy-pedagógiával kapcsolatos vizsgálatok. Az ilyen jellegű kurzusok megítélését kevésbé kutatták, így ennek eredményét érdemes áttekinteni részletesebben, különösen, mivel a 2013-ban életbe lépő osztatlan tanárképzés szabályozása ezt külön hangsúlyozza. Úgy, mint a pszichológia esetén, magas az elégtelenek száma, ugyanakkor lényegesen több a jó és jeles osztályzatok aránya is. Az osztályzatok számtani átlaga 3,73. A BTK-s és TTK-s hallgatók által adott osztályzatok átlaga két tizedesjegy pontossággal egészében egyező (3,69), a művészeti karon tanulók pedig – Kocsis szerint a mesterhez való szorosabb kötődés miatt – magasabb pontszámot adtak (átlagosan 4,08). Érdemes utalni arra, hogy a tantárgy-pedagógiának rendkívül fontos küldetése, hogy a gyakorlatra vonatkozó ismeretekkel lássa el a hallgatót saját szaktárgyából, ugyanakkor a nyílt kérdésekből kiderült, hogy a hallgatók egyötöde szerint a képzés tartalma nincsen összhangban a gyakorlattal. A szaktárgyi, pedagógiai és pszichológiai képzéshez viszonyítva a nyílt kérdések során a hallgatói válaszokban itt a legtöbb az indulatos hozzászólás aránya.

A tanulmányunkban bemutatott empirikus kutatás során igyekeztünk érvényre juttatni ezeket a tanulságokat, azaz:

1. Tisztában vagyunk azzal, hogy az összefüggő szakmai gyakorlatot megelőzően teljesített tárgyakkal kapcsolatban feltehetően – legalább – ambivalens a hallgatók viszonya. A hallgatók igénylik a gyakorlati(as) képzést (Nagy et al. 2013), amelynek legfontosabb terepe az összefüggő gyakorlat.
2. A megfogalmazott módszertani hibákat igyekszik kiküszöbölni, hogy az összefüggő gyakorlat a tanárszak utolsó félévében zajlik, amikor a hallgatók kevésbé érzik az egyetemmel való függőségi viszonyt, illetve az önkéntes, anonim, online lekérdezés biztosítja a válaszadó névtelenségét. Mivel a korábbi kutatások tapasztalatai alapján a nyílt végű kérdések elemzése jelentősen árnyalja az adatok alapján nyert képet, így ezek elemzését is elvégezzük.

2. Az iskolai szakmai gyakorlatok szabályozása a kétciklusú és az osztatlan tanárképzésben, különös tekintettel az összefüggő szakmai gyakorlatra

A kétciklusú tanárképzést bevezető 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről a tanári szak elemeit ismertető 13. § (1). pontjában említi az összefüggő szakmai gyakorlatot:

„A tanári szak három elemből áll:

- a) a tanári szakképzettség szerinti – a tantárgy-pedagógiát, a szakmódszertant is magába foglaló – szakterületi ismeretekből, amelynek két tanári szakképzettség megszerzése esetén a kreditértéke 80;
- b) a tanári képesítés pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismereteiből, amelynek kreditértéke 40;
- c) a közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben szervezett, összefüggő szakmai gyakorlatból, amelynek kreditértéke 30.”

A tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeit a 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet 4. számú melléklete tartalmazza. Az elméleti és gyakorlati ismeretek arányát a rendelet 5.4. pontja határozza meg:

„Az elméleti és gyakorlati ismeretek vonatkozásában – beleértve a képzés szemináriumi gyakorlatait és a közoktatási intézményben végzett gyakorlatot is – a gyakorlati ismeretek minimális kreditértéke: a teljes képzési időhöz tartozó kreditek 65–70%-a.”

A szakmai gyakorlatok formáit a 8.4. pont tartalmazza:

„A szakmai gyakorlat, amelynek előírt formái:

- a) a pedagóguspálya megismerésére, általános pedagógiai képességek fejlesztésére irányuló gyakorlatok: pályaismereti, gyermek- és önismereti,

- konfliktuskezelési módszerek, iskolalátogatások, óramegfigyelések és elemzések, mikrotanítás, legalább 30 óra;
- b) iskolában vezetőtanár irányításával az adott szakképzettség területén végzett csoportos gyakorlat szakképzettségenként 60 óra, amely magában foglalja a hospitálást, az óramegbeszéléseket és legalább 15 önállóan megtartott órát/foglalkozást (a hallgató az egyik szakképzettség tanítási gyakorlatát az 5–8., a másikat pedig a 9–12. évfolyamon kell, hogy végezze);
- c) közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben megbízott vezetőtanár és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat, amelynek előfeltétele a tanári mesterképzés (a szakdolgozaton kívüli) minden egyéb követelményeinek teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése. A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségenként heti 2-5 óra (max. heti 10 óra) tanítást/foglalkozást, a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását.”

A szakmai gyakorlat célját a 9. pont így összegzi:

„A szakmai gyakorlat célja: a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek (pl. tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) megszerzése, a munkahely világával való ismerkedés (pl. iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában a 8.4. pontban foglaltak szerint.”

A 2013-tól felmenő rendszerben bevezetett osztatlan tanárképzés jogszabályi háttérét a 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről, valamint a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről tartalmazza. A szabályozás számos változást hozott a tanárképzés területén, ugyanakkor tanulmányunkban csak az összefüggő, egyéni iskolai gyakorlattal kapcsolatos kérdésekre térünk ki.

A kormányrendelet meghatározza a tanári szakképzettség, tanárszak, közismereti tanárszak, szakmai tanárszak, művészeti tanárszak és a gyógypedagógia tanárszak fogalmát. A bölcsésztanár-képzés területén a rendelet 2. § g) pontja értelmében a tanárképzés olyan képzés, amely „csak két tanárszak egyidejű képzésével szervezhető meg, illetve vehető fel a felsőoktatási felvételi eljárásban és a mesterfokozat is a szakpárosítás szerinti két tanári szakképzettség követelményeinek teljesítésével szerezhető meg”. A tanári szakképzettség elemei a 3. § (1) értelmében a következők:

- „a) a tanárszak szerinti szakterületi (szaktudományos, művészeti) tudás, valamint

- b) a tanári munkához szükséges
- ba) pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati,
- bb) szakmódszertani (diszciplináris és interdiszciplináris tantárgy-pedagógiai) tudás, készség, képesség, és
- bc) a képzéssel párhuzamosan megszerzett pedagógiai, pszichológiai és tanítási gyakorlat, továbbá
- c) a köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben teljesített összefüggő egyéni iskolai gyakorlat [(b)-c) pont együtt: tanári felkészítés].”

Ugyanezen paragrafus (3) pontja külön kiemeli az összefüggő, egyéni iskolai gyakorlat jelentőségét, amely csak az előzőekben említett a) és b) pontokban megnevezett követelmények teljesítése után kezdhető meg. Az osztatlan tanárképzésben az összefüggő gyakorlat jelentőségét mutatja a hozzárendelt magas kreditérték is: a 6. § (3) pontja értelmében „A tanári felkészítés kreditértéke osztatlan kétszakos és egyszakos tanárképzésben, valamint osztott képzésben mesterszakon is legalább 100 kredit. Teljes idejű képzésben az összefüggő, egyéni iskolai gyakorlat 2 félév. Az összefüggő iskolai gyakorlaton a 3. § (1) bekezdés b)-c) pontja szerinti tanári felkészítés részeként 50 kreditet kell összegyűjteni.” Az EMMI-rendelet 1. mellékletének 4.6. pontja a gyakorlati ismeretek arányát a következőképpen határozza meg: „A gyakorlati tanulmányokhoz tartoznak az oktató közreműködésével folyó gyakorlati foglalkozások, csoportos szakmai megbeszélések (szemináriumok), az erre való felkészülés és a szakmai céllal és ellenőrzés mellett, köznevelési intézményben végzett gyakorlatok, beleértve az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot is, amelyek aránya a képzésben legalább 50%.” A szabályozás tehát – bár több ponton külön kiemeli az összefüggő gyakorlatot –, azt a képzés szerves részének tekinti, amely nem függetleníthető az azt megelőző tanári felkészítéstől. Az EMMI-rendelet 2. mellékletének 2.2. pontja részletesen ismerteti az iskolai gyakorlatok formáit és azok szerepét:

„Az iskolai gyakorlatok magukban foglalják az általános tanári és az adott tanári szakképzettséghez, a tanári szerepkörökhöz kapcsolódó gyakorlati ismeretek szerzését, képességek, attitűdök megismerését, gyakorlását, a munkahely világával (iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkal való kommunikáció, tanulókkal való egyéni foglalkozás, együttműködés) való ismerkedést, alapteremtés szerzését a tanítási, tanulási, nevelési folyamatok értékelésében, a szakmai fejlesztésekben.

Az iskolai gyakorlatok formái:

- a) a képzéssel párhuzamosan, iskolában vezetőpedagógus (vezető tanár) irányításával végzett csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlat a tanulók nevelésével, oktatásával és az adott tanárszakhhoz tartozó szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munka szakos órákon, osztályfőnöki órán, nem szakos órákon történő megfigyelése, elemzése, továbbá legalább 15 önállóan megtartott óra, foglalkozás;

- b) képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat;
- c) az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat a képzésben szerzett elméleti ismeretekre és gyakorlati tapasztalatokra épülő, gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben végzett gyakorlat. Az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a köznevelési intézményrendszer megismerése.

Területei:

- a szaktárgyak tanításával kapcsolatos tevékenységek,
- a szaktárgyak tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek,
- az iskola, mint szervezet és támogató rendszereinek megismerése.”

Az osztatlan tanárképzés bevezetését előíró jogszabályok a kétciklusú képzés szabályainál részletesebben, nagyobb hangsúllyal jelenítik meg a pedagógiai-módszertani felkészítés és az iskolai (összefüggő) gyakorlat szerepét, annak ellenére, hogy az összefüggő gyakorlatot megelőző pedagógiai-pszichológiai felkészítésre fordítható kreditek számát jelentősen lecsökkenti. (Például a képzéssel párhuzamosan zajló iskolai gyakorlat kreditértéke 3-ról legalább 2-re csökken.) Ezáltal az osztatlan tanárképzésben az összefüggő iskolai gyakorlatok szerepe még inkább felértékelődik: egyrészt teljesítésük két féléven keresztül lesz kötelező, másrészt – a megelőző szakaszból elvont kreditszámok révén – a korábban egyetemi tantárgyak, kurzusok keretében zajló szakmai felkészítés jelentős része is az összefüggő gyakorlat időszakára tevődik át. Az új szabályozás a tantárgy-pedagógiai felkészítést kiemelte a szaktárgyi ismeretek köréből. Bár a képzés gyakorlati jellege látszólag csökken az osztatlan képzési rendszerben (65–70%-ról 50%-ra), ugyanakkor ne felejtsük el, hogy a kétciklusú képzés tanári mesterképzési szakának 2,5 éve alatt pótolni kellett az alapszakról „hozott” hiányt a pedagógiai szakmai felkészítés területén (hiszen az alapszakon mindössze 10 kredit alapozó modul kellett teljesíteni, amelyeknek egy része előadás volt).

Az osztatlan tanárképzés szabályozása a korábbinál nagyobb mértékben hangsúlyozza az összefüggő iskolai gyakorlat komplex jellegét, amelynek három területe közül csupán egy, a szaktárgy tanításával összefüggő tevékenységrendszer. A tanórán kívüli tevékenységek, valamint az iskola mint szervezet megismerése kiemelt jelentőséget kap. Amint azt az empirikus kutatás bemutatásakor látni fogjuk, az összefüggő iskolai gyakorlat jelen formájában jórészt az első területre összpontosít.

3. Az összefüggő szakmai gyakorlat megítélése a hallgatók körében

3.1. A kutatás körülményei, az empirikus kutatás bemutatása

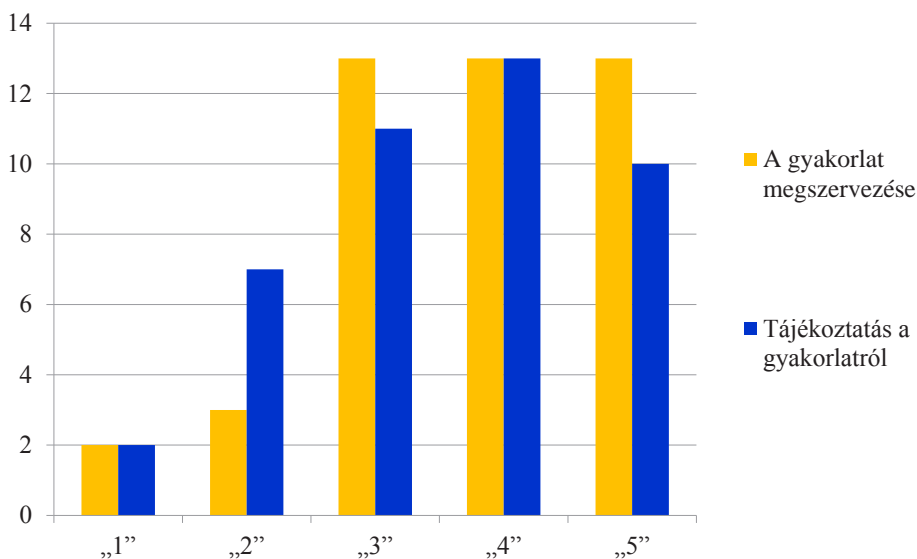
Tekintettel az összefüggő szakmai gyakorlat fontosságára, a tervezett nagymintás kutatás elvégzése előtt előmérést végeztünk, hogy átfogó képet kapjunk a hallgatók meglátásairól, véleményéről a gyakorlat szervezéséről, körülményeiről és szakmai jellemzőiről. Az adatfelvétel elektronikusan, a tanulmányi rendszerben postázott kérdőívek segítségével történt, amelyet a megkeresett hallgatók közül negyvennégy fő töltött ki. A hallgatók meglátásait alapvetően az összefüggő gyakorlatról megfogalmazott állításokra adott, ötfokú Likert-skálán megjelölt válaszokkal mértük. Mivel az oktatáskutatásban végzett empirikus vizsgálatok azt mutatják, hogy a bölcsész és természettudományos tanári szakok hallgatói között az attitűdök, meglátások, képzési igények, jövőtervek tekintetében érzékelhető különbségek mutatkoznak (Kovács 2014a), a kutatás csupán a bölcsésztanár szakos hallgatókra terjedt ki. Az adatokat elsősorban leíró statisztikai elemzés segítségével értelmeztük. Valamennyi kérdés, állítás esetén matematikai statisztikai elemzést is végeztünk az SPSS 20 programcsomag segítségével, azonban – a kis elemszám miatt – többnyire nem találtunk szignifikáns eltéréseket és összefüggéseket. Ennek ellenére az előkutatás során nyert tapasztalatok – meglátásunk szerint – legalább tendenciaszerűen jól mutatják a hallgatók véleményét, elképzeléseit.

A mintában szereplő hallgatók közül negyvenen az Eötvös Loránd Tudományegyetem, hárman a Pázmány Péter Katolikus Egyetem hallgatói, illetve egy visszaküldött kérdőív a Debreceni Egyetemről érkezett. A mintában tíz férfi és harmincnégy nő (77,3%) szerepel, ami megközelítően jól tükrözi a magyarországi pályán lévő pedagógusok nemi arányait: 2012-ben 75,6%-uk volt nő (Kovács 2014b). Ami a hallgatók mentor által támogatott szak szerinti megoszlását illeti, a minta közel felében idegennyelv-szakos tanárjelöltek vannak: nyolcan angol, hatan német, hárman spanyol szakon folytatják tanulmányaikat, illetve egy-egy hallgató végez francia, olasz, orosz és szerb szakos tanári képzést. A további hallgatók közül tíz történelem, nyolc magyar, három ének-zene, kettő pedig egyéb tanári szakon folytatja tanulmányait. Két kivétellel valamennyi vizsgált hallgató kétszakos tanári képzésben tanul.

A mintabeli hallgatók a szakmai gyakorlat végzésének helye szerint lefedik – az általános iskola alsó tagozatától kezdve a felsőoktatásig – az egyes képzési szinteket. Mivel egy-egy hallgató több képzési szinten is végezhetett szakmai gyakorlatot, így az egyes intézménytípusok megoszlásánál a hallgatók számának összege meghaladja a minta elemszámát. A hallgatók közül hatan végezték gyakorlatukat az általános iskola alsó tagozatán, illetve ugyanennyien annak felső tagozatán. (Megjegyezzük, hogy alsó tagozaton ugyan alapvetően tanítók végzik a munkát, ugyanakkor elsősorban az idegennyelv-szakos hallgatók körében jellemző, hogy ezen a képzési szinten is dolgoznak.) Kilenc hallgató szakközépiskolában, harminchárom fő gimnáziumban is tanított, illetve ketten a felsőoktatásban végezték gyakorlatukat.

3.2. A szakmai gyakorlat megszervezésével és körülményeivel való hallgatói elégedettség

A hallgatói kérdőív elején explicit módon kérdeztük meg a hallgatókat arról, hogy milyennek ítélik az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat megszervezését. Az ötfokú skálán az 1 jelentette a „nem megfelelő”, az 5 a „nagyon jó” válaszlehetőséget. A beérkezett válaszok alapján a hallgatók összességében inkább jónak érzik a szervezést (a skálaátlag 3,73; a szórás 1,107). A válaszadók közül ketten érezték úgy, hogy a szervezés „nem megfelelő”, hárman pedig a 2 (inkább nem megfelelő) értéket jelölték meg. A 3, 4, 5 válaszlehetőségek között a hallgatók megoszlása egyenletes: ezeket az értékeket 13-13-an választották.



1. ábra

A válaszadók száma az ötfokú skálán megjelölt értékek („1”–„5”) függvényében

A szakmai gyakorlatról való tájékoztatással a hallgatók némileg kevésbé elégedettek. Összességében a skálaátlag a hallgatók által adott „közepesen” és „inkább jó” válaszlehetőség közötti értéket mutatja (a skálaátlag 3,51; a szórás 1,162). Az előző kérdéshez képest lényegesen többen jelölték a 2, „inkább nem” lehetőséget (heten), és némileg kevesebben adták a „teljes mértékben” választ (tíz fő). Ugyan a különbség nem szignifikáns, de tendenciaszerűen érzékelhető, hogy a nők kevésbé elégedettek mind a szervezés körülményeivel, mind a tájékoztatással (a körülményekre vonatkozó skálaátlag nők esetén 3,71 – férfiaknál 3,80; a tájékoztatás tekintetében nők esetén 3,45 – férfiaknál 3,70). A gyakorlat megszervezésével és a tájékoztatással való elégedettség erős szignifikáns kapcsolatot mutat: a korrelációs együttható értéke 0,716 ($p < 0,001$). A szakmai gyakorlat megszervezésének körülményeivel és a tájékoztatással való elégedettséget az 1. ábra mutatja be.

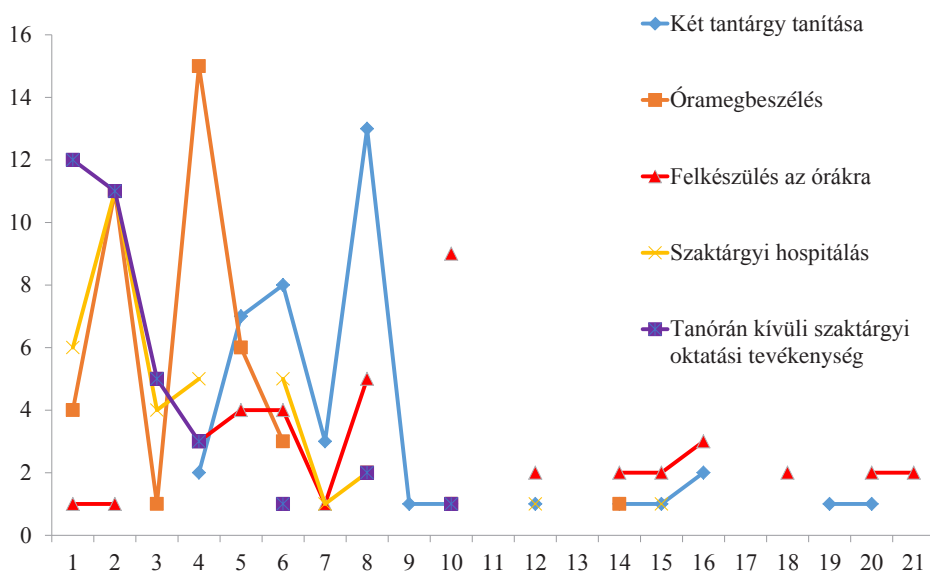
A hallgatóknak lehetőségük volt a választásuk indoklására a kérdéseket követő szövegmezőben. A válaszokból kiderül, hogy a szakmai gyakorlat megszervezésével kapcsolatos elégedetlenség nagymértékben összefügg az elégtelen információáramlással: a gyakorlatról való tájékoztatás hiányosságait számos hallgató már a gyakorlat megszervezésére vonatkozó kérdés után említette. A hallgatók jórészt az időtényezőt emelik ki (késve vagy meg nem érkező válaszok, késve vagy hiányosan érkező információk, dokumentumok). Számos válasz érkezett az egyetem szerepére vonatkozóan, amelynek megítélése az egyes válaszadók körében változatos képet mutat (jó koordináció az iskola és az egyetem között – elégtelen koordináció az iskola és az egyetem között; a jelölt preferenciáit figyelembe vették – a jelölt preferenciáit nem vették figyelembe). A kérdésre adott válaszokból – az egyetem és a gyakorlóiskolák együttműködésének vonatkozásában – két hallgatói igény rajzolódik ki világosan: egyrészt a tanárjelöltek nagyobb szabadságot igényelnének a gyakorlat helyszínének kiválasztásában (panaszok: hosszadalmas eljárás a gyakorlati hely kérvényezésekor; az egyetem nem fogadja el gyakorlóléhelyként más egyetemek partnerintézményeit; a gyakorlat helyszíneinek listája nem nyilvános), továbbá az egyetem és az egyetemi oktatók, adminisztrátorok nagyobb mértékű bevonódását, rugalmasabb hozzáállását igénylik a szakmai gyakorlat tekintetében (panaszok: az egyetem oktatója nem vett részt a zárótanításon; a tanításkísérő szemináriumok nehezen összeegyeztethetők a gyakorlattal).

A tájékoztatásra vonatkozó nyílt végű kérdésre huszonegy válasz érkezett, amelyek közül kettő az elégedettséget fejezte ki, a többi pedig igényeket fogalmazott meg, illetve hiányosságokra hívta fel a figyelmet. A hallgatók egy része hiányos, ellentmondásos vagy késve érkező információkra panaszkodott, illetve egy válaszadó kiemelte, hogy egyes információk megszerzése egyéni utánajárást igényelt. Két hallgató említette, hogy a gyakorlat megkezdése előtt vagy a gyakorlat elején részletesebb, átfogóbb tájékoztatásra lenne szükség. A hallgatók az információkat részint az egyetemről szerzik (egy hallgató a karral való kommunikáció nehézségeit, egy másik a honlapon való tájékozódás nehézségeit emeli ki, valamint további egy hallgató tájékoztatlan modulfelelős tanárra panaszkodott), részint pedig a mentortanártól (egy hallgató említ tájékozott egyetemi mentortanárt, egy hallgató tájékozott iskolai mentort, egy pedig tájékoztatlan iskolai mentortanárt). A válaszokból kirajzolódik, hogy a hallgatók alaposabb, részletesebb, gyorsabb és konkrétabb tájékoztatást igényelnek, amelyre – meglátásunk szerint – lehetőséget teremtené a szorosabb kapcsolat az egyetem és a gyakorlóléhelyek között. A kérdőívben állítást fogalmaztunk meg azzal kapcsolatban, hogy a hallgató hatékonyan találta-e a partneriskola és az egyetem együttműködését. A hallgatóknak ezzel kapcsolatban határozott véleménye van, mivel a 44 válaszadó közül mindössze három jelölte meg a köztes, 3-as értéket. Tizenhárom válaszadó teljes mértékben, tizenegy pedig inkább elégedett, míg hét hallgató egyáltalán nem és kilenc hallgató inkább nem elégedett. Természetesen az elemzésnek nem célja, hogy minősítse a jelenlegi szervezést és tájékoztatást, hiszen

a kérdőív pusztán a hallgatók meglátásainak ismertetésére ad lehetőséget – függetlenül attól, hogy a kifogásaik jogosak-e vagy sem. Kérdéses, hogy a hallgatók átlátják-e azt a bonyolult szervezeti-adminisztrációs hátteret, amely az egyetem és a partnerintézményei között zajlik, és amely a gyakorlat sikeres lebonyolítását lehetővé teszi (az együttműködés nehézségeiről részletesen szól: Kotschy 2009). Összességében tehát azt állapíthatjuk meg, hogy a hallgatók benyomásai alapján intenzívebb kommunikációra lenne szükség a szakmai gyakorlat szereplői körében (hallgató, egyetem, gyakorlóiskola) – vagy legalábbis a fennálló kapcsolatok átlátóbbá és rugalmasabbá tételére a hallgatók számára.

3.3. Az összefüggő szakmai gyakorlat keretében végzett tevékenységek

A kérdőíves kutatás során felmértük, hogy a hallgatók egyéni szakmai gyakorlatuk során egy munkahéten (40 óra) milyen óraszámban végeznek egyes tevékenységeket. Összesen tizenegy tevékenységet neveztünk meg, amelyek közül öt kulcsfontosságút a 2. ábrán mutatunk be.



2. ábra

A válaszadók száma (fő) az egyes tevékenységek heti óraszámának függvényében

A vízszintes tengelyen az egyes óraszámok, a függőleges tengelyen pedig az adott óraszámot megjelölő hallgatók száma (fő) áll. Az ábra szemléletesen érzékelteti, hogy bár az összefüggő szakmai gyakorlat célja az iskola és az iskolában zajló tevékenységek komplex megismertetése a leendő tanárokkal, a tevékenységek mégis

meglehetősen egyoldalúnak látszanak: a hallgatók a munkaidejük legnagyobb részében felkészülnek az egyes tanórákra, illetve megtartják azokat.

Az összefüggő szakmai gyakorlat során az óramegbeszélések rendkívül fontosak, mivel a tanárjelölt közvetlen visszacsatoláshoz jut a konkrét tanórai tevékenységével kapcsolatban. Ennek ellenére az óramegbeszélések száma meglehetősen alacsony a hallgatók többségénél. Amint látjuk, alacsony a szaktárgyi hospitálások száma és a tanórán kívüli szaktárgyi oktatási tevékenység aránya is.

A tanórákra való felkészülés és a tantárgyak tanításának dominanciáját igazolják az 1. táblázat adatai is. A táblázatban feltüntettük a kérdőívben szereplő tevékenységek megnevezését, a válaszadók számát, a válaszadók által megjelölt legalacsonyabb és legmagasabb óraszámot, végül az óraszámok átlagát. Négy olyan (a táblázatban csillaggal megjelölt) tevékenység szerepelt a kérdőívben, ahol 1-1 válaszadó kiugróan magas óraszámot adott meg, amely nem tűnik reálisnak (elgépelésről lehet szó). Ezekben az esetekben az átlagszámítást elvégeztük oly módon is, hogy kizártuk ezeket a kiugró értékeket. (E tevékenységek esetén az első sorban található az eredeti, a második sorban a tisztított adatok. Az adatok értelmezése során érdemes az utóbbiakat figyelembe venni, a továbbiakban mi is így járunk el.)

Az adatokból kitűnik, hogy a 40 órás munkahét során a tevékenységek mintegy negyedét a tanóraóra való felkészülés tölti ki, nagyjából ötödét a tanítás, nyolcadát pedig a kísérő szemináriumokon való részvétel. A hospitálások többnyire a saját szaktárgyának megfelelő tanórákra korlátozódnak (nem szaktárgyi órákon átlagosan 1,71 óra), holott a pedagógiai módszertani fejlődés szempontjából előnyös lenne más tantárgyak tanóráin is nagyobb arányban hospitálni (ahol a hallgató figyelmét nem a szaktárgyi tartalomra, hanem érdemben a pedagógiai-módszertani tevékenységek megfigyelésére irányulhat).¹

Amennyiben a tanárjelöltek összefüggő szakmai gyakorlatát olyan komplex tevékenységként értelmezzük, amelynek során a fő cél a pályaszocializáció elősegítése és az iskolákban zajló komplex tevékenységrendszer, az iskola mint szervezet megismertetése, úgy különösen meglepő, hogy a hallgatók szabadidős programok szervezésében, az osztályfőnöki tevékenységben és az iskola mint szervezet megismerésében nagyon kevéssé szereznek tapasztalatot. A szabadidős programok megszervezésében egy hallgató egyáltalán nem vett részt, huszonöt hallgató heti egy órában, tizennégy hallgató heti két órában, két hallgató heti három órában és szintén kettő heti 5–7 órában vett részt. Az osztályfőnöki feladatokba öt hallgató egyáltalán nem kapott betekintést, huszonegy hallgató heti egy, tizenegy hallgató pedig heti két órában. Mindössze két-két olyan hallgató volt, akik 3–5 órában vettek részt valamilyen formában osztályfőnöki feladatokban. Az iskolai szervezet megismerésére egy

¹ A tanulmány lektora megjegyzi, hogy amennyiben a mentori munka díjazásának kifizetése nem közvetlenül a mentor számára történik, hanem a partnerintézmény számára, akkor a többi kollegát is érdekeltté lehet tenni abban, hogy nem szaktárgyi órákon is hospitáljanak a hallgatók.

hallgatónak egyáltalán nem volt lehetősége, huszonnégy hallgatónak heti egy, tizenégy hallgatónak pedig heti két órában. Mindössze egy hallgató volt, akinek a heti nyolcvan órából háromban erre irányult a tevékenysége.

Összegezve az összefüggő szakmai gyakorlat során végzett tevékenységekről kapott képet, némileg sarkosan – de meglátásunk szerint helytállóan – kijelenthetjük, hogy lényegében a mesterképzés során elvégzett „B típusú gyakorlatok” megismétléséről van szó „nagyban”. A hallgatók tevékenysége nagyjából a tanításra és a tanításra való felkészülésre korlátozódik. Igaz ugyan, hogy a hallgatók tekintetében nyerne más tevékenységekbe is, ugyanakkor ezek jelentősége – az időráfordítást alapul véve – lényegesen csekélyebb.

1. táblázat
A szakmai gyakorlat során végzett tevékenységek

Tevékenység	Válaszadók száma (fő)	Minimum (óra)	Maximum (óra)	Átlag (óra)
Felkészülés az órá(k)ra	43	1	21	10,33
Két tantárgy tanítása*	43	4	70	9,70
	42	4	20	8,26
Szaktárgyi hospitálás*	43	0	30	4,63
	42	0	15	4,02
Óramegbeszélés	44	1	14	4,02
Szagos tanításkísérő szeminárium(ok)	43	0	6	3,09
Hospitálás nem szaktárgyi órákon*	43	0	50	2,84
	42	0	5	1,71
Tanórán kívüli szaktárgyi oktatási tevékenységek	42	0	10	2,57
Az iskolai szervezet megismerése*	41	0	30	2,07
	40	0	3	1,38
Pedagógiai-pszichológiai tanításkísérő szeminárium	44	0	4	2,02
Szabadidős programok szervezése	44	0	7	1,61
Osztályfőnöki feladatok	41	0	5	1,44

3.4. A szakmai gyakorlat megszervezésével kapcsolatos speciális kérdések

A kutatás során lehetőség nyílt arra, hogy a kérdőíves adatfelvétel során az összefüggő gyakorlattal kapcsolatos konkrét szakmai körülményekről is képet kapjunk. Az összefüggő szakmai gyakorlat során a hallgatók a szaktárgyat huzamosabb ideig tanítják egy-egy osztályban, illetve egyszerre több osztályban vagy csoportban is kipróbálhatják magukat. Amint azt a 2. táblázat mutatja, a hallgatók elsősorban az előbbi körülményt tartják kiemelten hasznosnak.

2. táblázat

A szakmai gyakorlat körülményeivel kapcsolatos elégedettség
(az ötfokú skálán megjelölt válaszok átlagai)

Állítás	Válaszadók száma (fő)	Minimum	Maximum	Átlag
Hasznos volt, hogy egy tantárgyból egy csoportot taníthattam végig.	44	1	5	4,41
Hasznos volt, hogy egy tantárgyból több csoportban is kipróbálhattam magam.	44	1	5	3,89
A gyakorlat egymásra épülő tevékenységekből állt.	44	1	5	4,02
Az iskolában dolgozó kollégák partnerként kezeltek.	44	1	5	4,25

Szignifikáns különbség mutatkozik a nők és a férfiak között a második állítással való egyetértés tekintetében ($p = 0,005$). A férfiak lényegesen hasznosabbnak ítélik, hogy több hallgatói csoportot is taníthattak (a skálaátlag 4,60), mint a nők (3,68). (Ezzel összhangban az egy csoport tanításának tekintetében éppen fordított összefüggés látszik – azaz a nők ítélik hasznosabbnak –, ugyanakkor az összefüggés nem szignifikáns.) A hallgatók többsége úgy érezte, hogy a gyakorlatok egymásra épültek az összefüggő szakmai tevékenységek során.

Tekintettel arra, hogy az iskolai szakmai gyakorlat során meghatározó jelentőséggel az iskola dolgozói jelentik a tanárjelölt számára azt a környezetet, amely hozzásegítheti őt a szakmai fejlődéshez, fontos szerep jut a leendő és a pályán lévő pedagógus között kialakuló jó kapcsolatnak. A hallgatók úgy vélik, hogy az iskolában dolgozó kollégák valóban partnerként kezelték őket. Két hallgató adott „egyáltalán nem” választ, ugyanakkor egyetlen hallgató sem jelölte meg az „inkább nem” (2) lehetőséget. A negyvennégy válaszadó közül heten jelölték meg a 3-as választ, tizenegyen a 4, „inkább igen”-t, míg huszonnégy hallgató „teljes mértékben” úgy érezte, hogy az iskolában dolgozók partnerként kezelték a gyakorlat során. Ezeket a jó tapasztalatokat, gyakorlatokat érdemes a jövőben is fenntartani és erősíteni.

4. Összegzés

Amint azt Falus kiemeli, „a pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljesedik ki” (2004: 359). Ennek a folyamatnak kiemelt, meghatározó állomása a tanárjelöltek összefüggő szakmai gyakorlata, amelynek vizsgálata, értelmezése önmagában aligha lehet eredményes. Emiatt a tanulmányunkban hangsúlyoztuk a pedagógiai-pszichológiai-módszertani képzés és szemléletformálás jelentőségét. Ennek a felkészítésnek kell megalapoznia az összefüggő gyakorlat sikeres teljesítéséhez szükséges tudást, képességeket. Tanulmányunkban bemutattuk az összefüggő gyakorlat megszervezésének jogszabályi hátterét, illetve ismertettük egy empirikus vizsgálat eredményeit, amely az összefüggő gyakorlat szervezésének, körülményeinek, szakmai jellemzőinek feltárására irányult a hallgatói tapasztalatok révén. Tekintettel arra, hogy az osztatlan tanárképzésben az összefüggő gyakorlat jelentősége megnő, elengedhetetlen a jelenlegi képzési rendszer vizsgálata. A mostani elemzés több tanulsággal is szolgál. Először is erősíteni kell a tanárképzést nyújtó felsőoktatási intézmény, a hallgató és a gyakorlóiskola (beleértve a vezető- és mentortanárok) közötti információáramlást és együttműködést. Ez jelenlegi formájában részben elfogadhatónak tekinthető, azonban számos bizonytalanság, nehézség jelentkezik a gyakorlatban. A hallgatói vélemények és igények alapján célszerű már a gyakorlat megkezdése előtt tájékoztatni a hallgatókat, és az információkat számos helyen (tanulmányi rendszer, iskolai és intézeti honlap, egyetemi faliújság) elérhetővé tenni, mivel az egyes hallgatók különböző forrásokból tájékozódnak. Másodszor, a képző intézményeknek fel kell készülniük arra, hogy a bevezetésre kerülő osztatlan tanárképzési rendszerben a pedagógiai-pszichológiai képzésre fordítható kredit számok csökkennek, és így a szakmai felkészítés színhelye nagyobb mértékben az összefüggő gyakorlatot biztosító iskola lesz. A tanárképzésben dolgozó oktatóknak koncentráltabban kell a képzést nyújtaniuk, a vezető- és mentortanároknak pedig vélhetőleg még nagyobb szerepet kell majd vállalniuk a jelöltek komplex szakmai fejlődésének elősegítése érdekében. Ehhez magukat a vezető- és mentortanárokat is tájékoztatni kell az összefüggő gyakorlattal kapcsolatos elvárásokról és szemléleti megfontolásokról, hogy a gyakorlati félév ne pusztán a szaktárgyi gyakorlat megismétlése legyen hosszabb időkeretben. Harmadszor – ezzel összefüggésben – a gyakorlóiskoláknak a szakmai gyakorlati képzés még szélesebb spektrumát kell kínálniuk, és nagyobb szerepet kell vállalniuk a tanárjelöltek intézményi-szervezeti szocializációjának elősegítésében, a tanári munka tanításon túlmutató elemeinek megismertetésében. A hallgatókat nagyobb mértékben kell bevonni a tanórán kívüli tevékenységekbe, beleértve az osztályfőnöki munkát, szakköröket, adminisztrációs teendőket (például naplóvezetés, adminisztráció).

Források

- 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről.
- 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet 4. számú melléklete.
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

Szakirodalom

- Brezsnyánszky László (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio* 2009/3. 335–348.
- Chrappán Magdolna–Dostál, Jiří–Gunčaga, Ján–Havelka, Martin–Buda Mariann–Chráska, Miroslav–Nagy Zoltán–Klement, Milan–Kropáč, Jiří–Čestmír, Serafín (2014): Curricula and values in teacher training in Slovakia, Hungary and Czech Republic. In: Puztai Gabriella–Engler Ágnes (szerk.): *Comparative Research on Teacher Education*. Ružomberok: Verbum. 29–50.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 2004/3. 359–374.
- Kocsis Mihály (2003): A tanárképzés megítélése. Pécs: Iskolakultúra.
- Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio* 2009/3. 371–378.
- Kovács Edina (2014a): A tanárképzésben részt vevő hallgatók anyanyelvi képzési igényei és preferenciái. In: Juhász Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. Debrecen: CHERD-H. 112–130.
- Kovács Edina (2014b): A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia* 2014/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=514> (2015. 07. 14.)
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 176–182.
- Nagy Zoltán–Bánóczki Krisztina–Gerják Eszter–Kárai Dániel–Katona József–Malmos Edina–Rác Éva Fruzsina (2013): Pedagogical training from the pre-service teachers' point of view at the University of Debrecen – a pilot research. In: Gallová, Mária–Gunčaga, Ján–Chanasová, Zuzana–Moldová Chovancová, Michaela (szerk.): *New Challenges in Education*. Ružomberok: Verbum. 205–231.
- Nagy Zoltán (2014): Anyanyelv és oktatáskutatás. Tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjei. In: Ceglédi Tímea–Gál Attila–Nagy Zoltán (szerk.): *Határtalan oktatás*

- kutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debrecen: CHERD-H. 131–140.
- Nahalka István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 103–136.
- Polónyi István (2009): Félúton Bolognába, avagy a kétszintű képzés (előzetes) fogadtatása Magyarországon. In: Pusztai Gabriella–Rébay Magdolna (szerk.): Kié az oktatáskutatás? Debrecen: CHERD. 268–283.
- Szabó László Tamás (2009): A tanár visszanéz. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Wubbels, Theo (2008): Hogyan változtassuk meg a tanárjelöltek felfogását. In: Szabó László Tamás (szerk.): Didaktika szöveggyűjtemény. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 230–235.

Az egyéni összefüggő gyakorlat helye és szerepe a tanárképzésben

„Félig sem olyan fontos, hogy mit tanítunk, mint az, hogy tanítunk.”
(Eötvös József)

1. Bevezetés

A közoktatásban átértelmeződött az iskolai tudás fogalma, ami kihatással van a tanárképzésre is. „Az iskolázás, a felnőtt életre való felkészülés az élet egyre hosszabb szakaszát veszi igénybe, ezalatt egyre több ismeret és képesség elsajátítása válik szükségessé, ami csak a tanulás egyre hatékonyabb módszereinek és technikáinak alkalmazásával lehetséges” (Csapó 2002: 19). A tudás fogalma is megváltozott. Akkor beszélhetünk hatékony tudásról, ha az többféle helyzetben felhasználható – ehhez pedig az elsajátításának is sokféle helyzetben, változatos körülmények között kell megvalósulnia. Tervezett és tudatos tanításra van tehát szükség, erre kell az egyetemi tanárképzésnek felkészítenie a hallgatót. Ez az oka annak, hogy egyre nagyobb hangsúlyt kell kapnia a képzésben a hallgatói gyakorlatoknak.

1.1. Jogszábeli háttér

Az alap- és mesterképzési szakok képzési kimeneteli követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet 4. melléklete kitér az összefüggő szakmai gyakorlatra:

„A szakmai gyakorlat célja: a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek (pl. tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) megszerzése, a munkahely világával való ismerkedés (pl. iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában a 8.4. pontban foglaltak szerint. 8.4. a szakmai gyakorlat előírt formái: [...] b) iskolában vezetőtanár irányításával az adott szakképzettség területén végzett csoportos gyakorlat szakképzettségenként 60 óra, amely magában foglalja a hospitálást, az óramegbeszéléseket és legalább 15 önállóan megtartott órát/foglalkozást (a hallgató az egyik szakképzettség tanítási gyakorlatát az 5–8., a másikat pedig a 9–12. évfolyamon kell, hogy végezze).”

A 2011-ben megjelent *A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény* a 145. §-ban külön rendelkezik az egyetemi gyakorlatokról:

„(6) Tanári szakképzettség csak mesterképzésben szerezhető meg. A tanári szakképzettség megszerzésének előfeltétele az összefüggő szakmai gyakorlat teljesítése.”

A törvényhez csatolt Értelmező rendelkezések pontosítanak a 108. § 36. pontjában:

„szakmai gyakorlat: felsőoktatási szakképzésben, alap-, mester- és osztatlan képzésben, külső gyakorlóhelyen vagy felsőoktatási intézményi gyakorlóhelyen teljesítendő részben önálló hallgatói tevékenység.”

A 230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről a 4. pontjában meghatározza a szakmai gyakorlat, az együttműködési megállapodás feltételeit és tartalmát:

„14. § (1) A szakmai gyakorlat célja a szakképzettségnek megfelelő munkahelyen, munkakörben az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolása, a szakma gyakorlásához szükséges munkavállalói kompetenciák munkafolyamatokban történő fejlesztése, az anyageszköz-technológia ismeretek és gyakorlati jártasságok, valamint a munkafolyamatokban a személyi kapcsolatok és együttműködés, feladatmegoldásokban az értékelő és önértékelő magatartás, az innovációs készség fejlesztése. (2) A szakmai gyakorlat a felsőoktatási intézmény vagy az intézmény és a szakmai gyakorlóhely által közösen meghatározott képzési tevékenység, amelyet a képzési és kimeneti követelményekben meghatározottak szerint a felsőoktatási szakképzési programnak, illetve a szak tantervének megfelelően terveznek, szerveznek és értékelnek.”

Végül pedig a 8/2013. (I. 30.) rendelet is szól a szakmai gyakorlatról:

„(2) Az 1. § a) pontja szerinti, két tanárszakon egyidejűleg folyó tanárképzésben a tanári felkészítés szakmódszertani követelményeit, valamint az adott tanárszakhhoz tartozó tantárgyak tanításával kapcsolatos – a képzéssel párhuzamosan, vezetőpedagógus (vezetőtanár) irányításával folyó és az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat keretében folyó – tanítási gyakorlatokat mindkét tanárszakon teljesíteni kell.”

Az ehhez csatolt 2. mellékletben, *A tanári felkészítés követelményeiről* a következőket írja a kormányrendelet:

„3. § (1) bekezdés b)–c) pontja tekintetében) Az iskolai gyakorlatok magukban foglalják az általános tanári és az adott tanári szakképzettséghez, a tanári szerepkörökhöz kapcsolódó gyakorlati ismeretek szerzését, képességek, attitűdök megismerését, gyakorlását, a munkahely világával (iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkal való kommunikáció, tanulókkal való egyéni foglalkozás, együttműködés) való ismerkedést, alapjártasság szerzését a tanítási, tanulási, nevelési folyamatok értékelésében, a szakmai fejlesztésekben. c) Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat a képzésben szerzett elméleti

ismeretekre és gyakorlati tapasztalatokra épülő, gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben végzett gyakorlat. Az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a köznevelési intézményrendszer megismerése.”

1.2. A hallgatói gyakorlatok megváltoztatásának szükségessége

A gyakorlati képzés szűkebb értelemben egy sajátos összekötő kapocs az elméleti képzés és a jövődj fejlődés, előmenetel között. A hallgatónak lehetőséget ad az egyetemen tanult pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani ismereteik gyakorlati alkalmazására. Ugyanakkor a gyakorlati képzés során „a gyakorlat körülményei bizonyos esetekben kedvező feltételeket teremtenek az ismeretek alkalmazásához, de nemritkán ellentmondanak az elméletben elsajátítottaknak. A hallgató választásra kényszerül: az iskolai közeg elvárásainak tegyen-e eleget, vagy az elméletben hallott korszerű elképzeléseket valósítsa meg. [...] az esetek nagy részében a hallgató belépő nézetei és a gyakorlat feltételei összhangban vannak egymással” (Falus 2006: 122). Tágabb értelemben azonban az órák megtartására, a tanári feladatok ellátására való felkészítésen túl felkészít a pedagógus pályára, az értelmiségi létre. Ennek során alakul ki, majd stabilizálódik a tanári pálya iránti érzelmi elkötelezettség, hiszen a „cselekedve tanulás” (*learning by doing*) hozzásegít a célok kialakításához és eléréséhez. Ez a cél pedig nem más, mint a tanári pályára, a tanári tevékenységére való felkészítés. Az iskolai gyakorlatot folytató hallgatóktól általában a tanórai tervezés, értékelés és az ismeretközlés feladatait, egyes pedagógiai helyzetek megoldását várjuk el. A Nat. és a kerettantervek bevezetésével bővültek a pedagógusi szerepkörök, a „hagyományos” feladatok újjal egészültek ki, „végrehajtókból” alkotó, teremtő szerepkörbe kerültek a pedagógusok. Ezek az új kihívások a gyakorlati képzés feladatainak változásait is jelentik. Az iskolai gyakorlat két, egymástól jól „elkülöníthető fázisa” a hospitálás és a tanítás, ugyanakkor mégis szerves egységet alkotnak.

A tanítási gyakorlat meghatározó része a hospitálás, amelynek célja „az oktatási folyamat adott szakaszának megismerése, a folyamatban domináns pedagógiai tevékenységek, tanulásszervezés, tanulásirányítás módszertani megoldásai, a tanítás keretfeltételei”-nek (Lenkovics é. n.: 17) megismerése, módja pedig a gazdag, széles körű tapasztalatszerzés, a többféle osztálytípusban, több tanárnál, különféle évfolyamokon történő látogatás. A hospitálás jelentős hatással lesz a megtartandó hallgatói órákra. Ezért nem szabad, hogy mintaórák tartásának tekintsük őket, hanem sokkal inkább az elméletben megtanultak gyakorlatba történő átültetését, elemzését jelentik (órátípus, óratervezés, alkalmazott módszerek). A hospitálás célja tehát a minél magasabb szakmai felkészültség birtokában különféle tevékenységi

formák megszervezésében tapasztalat szerzése, olyan szakorák megtekintése, amelyekben a hallgatók sok ötletet és gyakorlati tapasztalatot szereznek. Fontos, hogy a hallgatók sokféle tevékenységre lássanak példát, a tanítási gyakorlatában maguk is tevékenyek legyenek, kreatív és a tanítás iránt elkötelezett pedagógusokká váljanak. A hospitálási folyamatban ugyan a hallgató kívülálló megfigyelőként van jelen, de ezeket a tapasztalatokat a tanítás során sajátjává tudja tenni, amikor kívülállóból a szereplőjévé válik a folyamatnak. A hospitálás különféle szempontok, tapasztalatok, célkitűzések alapján történő megfigyelés, célszerű ezt többfajta szakos tanárnál, különféle osztályokban megszervezni, hogy a tanárjelöltek tapasztalatai gazdagabbak legyenek, többfajta tanáregyéniséggel találkozzanak. Mindehhez célszerű a tanítandó anyagot úgy kiválasztani, hogy összefüggő, egymásra épülő legyen, hogy lássa a tanárjelölt a tanítás folyamatát is. Ezek hatással lehetnek a hallgató órászervezési folyamataira, segíthetik az önállóan tartott órákat, hiszen gyakorlati példák, mintákkal szolgálhatnak. A hallgató a szakmódszertan keretében megtanulja a tanítási óra tartalmának tervezését, a követelményeket, a módszerek gazdagságát és azok alkalmazásának módjait, az értékelés és a differenciálás lehetőségét, valamint a tanítás infrastruktúrájának az alkalmazását. Kérdés azonban, hogyan tudja majd a gyakorlatban alkalmazni ezeket. Ezért a pedagógusképzés alapkérdése, hogy miként jelenik meg az elmélet és a gyakorlat aránya, szerepe, hatása, hiszen már az elméleti képzésben is ott kell lennie a gyakorlati orientációnak. A kettőnek ki kell egészítenie egymást. A tanítási gyakorlat kezdetén a hallgatók kevésbé önállóak, inkább a szakvezető törekvéseit követik, és a szaktárgyi, metodikai szempontok nagy részletességgel történő „megbeszélését” várják el. Később a jelölt saját elképzeléseit tartalmazó vázlattal érkezik, elkészíti végleges óravázlatát, ami már tartalmazza a szakvezető elvárásait is. Nézzük meg, hogyan is épül fel a tanítási gyakorlat (1. ábra)

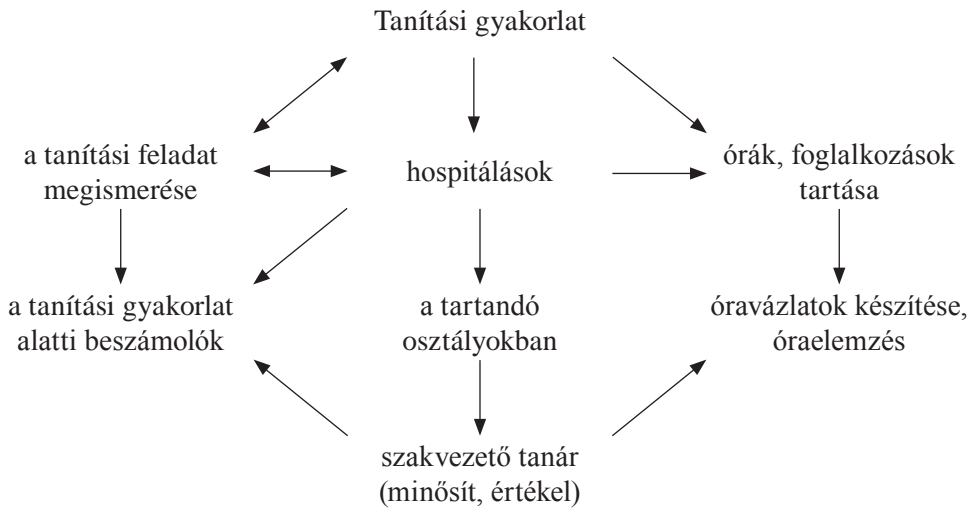
1.3. Mit várhat el a hallgató az egyéni összefüggő szakmai gyakorlattól?

A fontos kompetenciák kialakítás érdekében a gyakorlat során a hallgatónak

- meg kell ismernie a tanítási folyamat szervezését, irányítását,
- alkalmaznia kell változatos tanulási-tanítási formákat,
- kiválasztani a megfelelő célszerű tudásforrásokat,
- használni (megismerni) az információs-kommunikációs technikákat,
- elsajátítani a kompetenciákhoz kapcsolódó módszereket.

A gyakorlatnak (nem csak a gyakorlótanításban) elő kell segítenie

- a tanári kompetenciákhoz kívánatos nézetek, attitűdök kialakulását,
- a tanuláshoz szükséges megfelelő légkör megteremtését,
- az értékek érvényesítését,



1. ábra
A tanítási gyakorlat

- a tervezés és értékelés összekapcsolását a korszerű információs technológia alkalmazásával,
- a tanulók esélyegyenlőségének biztosítását,
- az érdeklődésen és az érdekeltségen alapuló motiváció jelentőségének felismerését az életen át tartó tanulásban.

Az egyéni összefüggő tanítási gyakorlatnak többek között célja az önállóan gondolkodni tudó, szuverén tanáregyenység képzése vagy legalább a hallgatók elindítása ezen az úton. Ezért a mentortanárnak, vezetőtanárnak a közös munka során már a gyakorlat kezdetétől építenie kell a hallgató tapasztalataira, egyéni ötleteire, elképzeléseire.

2. A vizsgálat elé – a tudásról

„A pedagógusképzés során [...] olyan feltételeket kell teremteni, amelyek között a pedagógusjelöltek képesek elsajátítani és a saját tevékenységükbe beépíteni [...] a gyakorlati pedagógiai készséget” (Falus et al. 2001). Falus Iván Shavelson (1973) vizsgálatára utalva a legfontosabb pedagóguskészségnek a döntéshozatalt tartja. Ennek a készségnek a mértéke jelentős szerepet játszik a pedagógushallgatók tanítási gyakorlata során is, a megfelelő didaktikai elvek, módszerek és munkaformák kiválasztásában. Ezért a pedagógusképzés során meg kell teremteni azokat a feltételeket, amelyek mellett a jelöltek képesek lesznek arra, hogy elsajátítsák és beépítsék

saját tevékenységükbe a döntéshozó készséget is. Ez magával hozza a nézetek és a tudás „harcát”. A nézetek olyan igaznak vagy tudottnak gondolt kognitív tartalmak, amelyek mögött valójában nem feltétlenül áll valós igazságtartalom, sokkal inkább vélekedésnek, elkötelezettségnek tekinthetők. Ezzel szemben a tudás egyfajta ismeretelméleti igazolást feltételez, tényyszerűséget, szakszerű cselekedetet és értelmezést. A pedagógiai tartalmú tudáson Shulman éppen ezért tulajdonképpen a szakmódszertanban az adott tantárgyat érthetővé tevő, tantárgyhoz kötődő módszereket, Grossman pedig a tantárgy tanításának a célját, a tanulók megértési problémáinak ismeretét, a tantervi tudást és a tanítási stratégiák egységét érti (Falus 2001: 21). A pedagógiai tudás mellett fontos fogalom a gyakorlati tudás is, amelynek forrásait a személyes tapasztalat, a másoktól átvett úgynevezett „kész” ismeretek (gyakorlati ismeretek felidézése, az elméletiek gyakorlatba való átültetése), valamint az általunk elismert és elfogadott értékek adják. Ezáltal egy sajátos interakció van a nézetek, a gyakorlati tudás és a cselekvések között. Richardson (1996) szerint a cselekvés mozgatója a nézetek és a gondolkodás egysége, a tapasztalat és a cselekvéssel kapcsolatos reflexiók azonban kiegészítik és megváltoztatják a nézeteket. Schön szerint a cselekvésről végzett reflexióval és a cselekvéssel egyidejűleg végzett gondolkodással bővül a tudás, mert a korábbi tapasztalatot használja fel az új problémák megoldására (Falus 2001).

2.1. A vizsgálat célja

A jelen vizsgálat a bölcsész tanár szakos hallgatók gyakorlati tudását igyekszik felmérni az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat keretében a tanítási órákon alkalmazott didaktikai, tanítási módszerek és munkaformák használatának ismeretét, gyakoriságát. Ez a kérdőív egy szeletének a vizsgálatát jelenti, mégpedig annak, hogy a gyakorlati ismeretek milyen mértékben és formában vannak jelen a hallgatók tudásában. Az osztatlan tanárképzés új elvárásokat állít a hallgatói gyakoroltatás elé. Éppen ezért a korszerű tanárképzés egyik jellemzője, hogy „lehetőséget teremt a stratégiák, módszerek, eljárások gazdag választékának tapasztalati tanulás keretében történő felfedezésére, megismerésére, elsajátítására” (Putman–Borko 1997 nyomán Falus 2004). Egyre fontosabbá válik az egyetemi szakmódszertan és a gyakorlóiskolai tanítási gyakorlatok mind szélesebb összehangolása, egymás kölcsönös kiegészítése. Változott a tanítási gyakorlatok célja, kreditértéke és a helye is a képzési folyamatban. A 3. kérdőív a gyakorlatok szakmai jellemzőire kérdezett rá, e kérdőív azon kérdéseire adott hallgatói válaszokat vizsgálom, amelyek az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat didaktikai jellemzőire vonatkoznak, tehát a hallgatók tanítási gyakorlatában alkalmazott didaktikai, tanítási módszerek és munkaformák alkalmazását és azok gyakoriságát.

Feltételezésem szerint azok a módszerek és munkaformák kapnak nagyobb jelentőséget, lesznek preferáltabbak, amelyekkel a hallgatók az előzetes tanulmányaik

során találkoztak, amelyek kevésbé időigényesek a felkészülés és a tananyag-feldolgozás szempontjából, hiszen az összefüggő egyéni gyakorlatok még mindig nem biztosítanak elég lehetőséget az alacsony óraszám miatt egy-egy tananyagegység vagy egy-egy osztály életének alaposabb megismeréséhez.

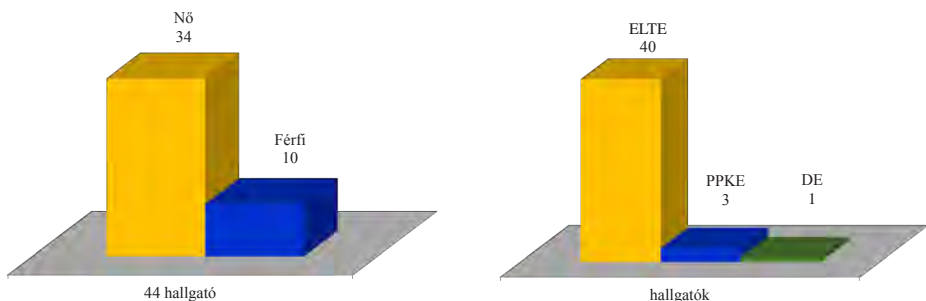
2.2. A vizsgálat módszere

A gyakorlatok szakmai jellemzőinek vizsgálata kérdőíves módszerrel történt. A kérdőívet többségében az ELTE BTK hallgatói töltötték ki a szakmai gyakorlatuk alapján. A beérkezett 44 kérdőív természetesen nem ad lehetőséget komolyabb következtetések levonására, ezért ez csak egy próbamérésnek tekinthető, a későbbiekben kiterjedtebb vizsgálódásra lesz szükség.

3. A vizsgálat értékelése

3.1. Háttér adatok

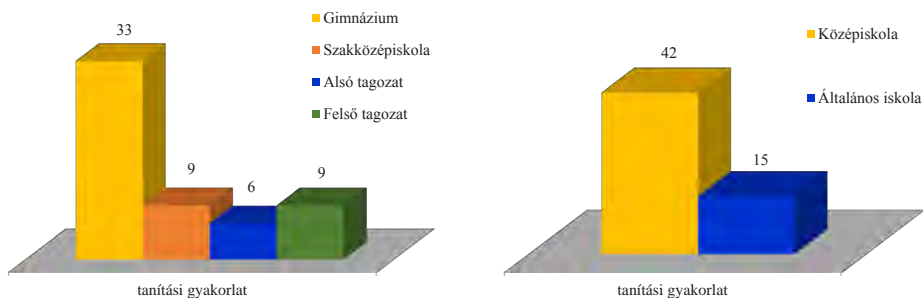
Az online kérdőívet 44 hallgató töltötte ki: 34 nő (77,3%) és 10 férfi (22,7%), ez összefügg azzal, hogy a nők lényegesen nagyobb számban vesznek részt a bölcsésztanári képzésben. 11 különböző bölcsészettudományi szak osztozott a 44 kérdőíven, a mentor által támogatott tanári szakokról a történelem (10), az angol (8), a magyar (8) és német (6) tanári szakos hallgatók válaszoltak legtöbben, és 15 különböző szakos hallgató válaszolt a kérdésekre. Mellettük volt olyan is, aki csak egy szakkal rendelkezett, de az egyéb kategóriát is 13-an jelölték meg, ami feltételezésem szerint nem tanári szakot jelent. Jól látszik az arány a diagramon (2–3. ábra). Az űrlapot mindössze 3 egyetem hallgatói töltötték ki, az ELTE 40 fővel képviselte magát, ezért nem kaphatunk hiteles képet az egész ország hallgatói gyakorlatairól. Jó lenne kitölteni a vidéki egyetemeken is a kérdőívet, és akkor összevetni egymással a hallgatók tapasztalatait.



2–3. ábra

A kérdőív kitöltőinek nem és egyetem szerinti megoszlása

A kérdőívet kitöltők szakmai gyakorlatukat nagy többségében középiskolában (75%), gimnáziumban (33 fő) és szakközépiskolában (9 fő) végezték, így elsősorban az ő jellemzőik jelennek meg a tanulmányban, míg az általános iskolában végzett tanítási gyakorlatokon 15 (alsó tagozaton 6, felső tagozaton 9) hallgató vett részt (4–5. ábra).



4–5. ábra

A tanítási gyakorlatok megoszlása alap- és középfokon

3.2. Bevezető gondolatok a kérdőív értékeléséhez

A tanárjelölt mintákat választ, amikor felkészül az órájára. Kérdés, hogy mi alapján választja ki a tanárjelölt azokat a mintákat, amelyeket követni szeretne, hogyan építi be ezeket a tudásába, mi befolyásolja őt ebben. Fontos szempont, hogy a gyakorló hallgató rendelkezik bizonyos nézetekkel, amelyeket jónak, igaznak, követendőnek tart, amelyek befolyásolják választását. Ezek azonban rejtett, kognitív jellegűek, sokszor saját tapasztalatára épülnek, mint a saját iskolai élményei, az egyetemen a szakmódszertani órákon tanultak, hallottak, esetleg gyakoroltak, azaz ami a képzés, esetleg az előzetes tanítási tapasztalatai során beépült a tudásába. Nem véletlenül írja Falus Iván, hogy „a képzésben törekedni kell a belépő nézetrendszer felhasználására, illetve – ahol ez szükséges – megváltoztatására. Ennek érdekében hozzájuk kapcsolódó, gyakorlati konzekvenciákkal járó elméleti ismereteket és rendszeresen reflektált korszerű gyakorlatot kell hozzáférhetővé tenni. A képzés szerves részét alkossák a tapasztalati tudás reflektált formái, amelyek során alakulnak a hallgatók nézetei, képességei, gazdagodik tevékenységrepertoárjuk” (Falus 2004: 373). A gyakorlati tudás forrása a tényleges gyakorlat (a gyakorlótanítás), és csak a használhatósági értéknek a hallgató számára megfelelő (kipróbált) dolgok épülnek be ebbe a tudásba. Fontos szerepe van mindebben a reflexiónak, a saját tevékenységét vizsgáló gondolkodásnak, amely biztosítja a döntéseinek a tudatosságát. Nem vitatható, hogy a tanárjelölt és a vezetőtanár egyaránt eredményes tanításra, sikerre törekszik. A tanárjelölt szerint akkor eredményes a tanítása, a gyakorlása, ha a tervezett tevékenységeket végrehajtja. Ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy hatékony és eredményes volt az órája. A reális eredményességmérés csakis

a vezetőtanár irányításával és a hallgató önreflexiójával lehetséges. Mindehhez a tanítási módszereket a tanulók, az osztály, az egyéni és a csoportszükségletekhez kell alakítania. A tanításra való felkészülés legfontosabb tevékenysége a folyamatos megfigyelés: a vezetőtanár órai tevékenysége, a kiválasztott osztály (egy-egy tanuló), a szakóra specifikus jellemzői, módszertani megoldások, technikák megfigyelése. Nem véletlenül kap kiemelkedő szerepet a hallgatói gyakorlatokon a hospitálás.

3.3. Felkészülés az órákra

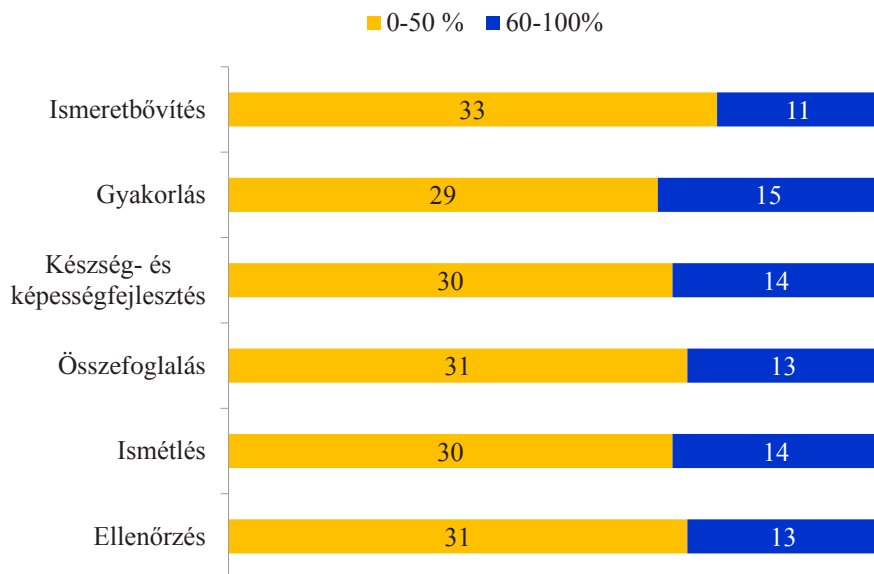
Az űrlap egyik kérdése arra vonatkozott, hogy milyen óraszámban jellemezték a felsorolt tevékenységek (felkészülés, tanítás stb.) az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat egy teljes munkahetét, amikor tanította a szakjait.

A válaszok eléggé megoszlanak, a heti 1–2 (!) órai felkészüléstől a heti 21 óráig eléggé nagy intervallumot ölelnek át. Számomra kétséges, hogy aki egy hét alatt csak néhány órát (a válaszoló hallgatók 20,5%-a csak 1-5 órát) készül a tanítására, milyen hatékonyan és sikeresen tud órát tartani akkor, amikor csak minimális gyakorlattal rendelkezik a tanításban. A legtöbben (9 hallgató, a válaszolók 20,5%-a) heti 10 órát készült, ami talán még mindig kevésnek tűnik akkor, amikor gyakorló tanárként (35 év tapasztalattal), szakvezetőként rendszeresen készülsz az óráimra. Ahhoz, hogy motiválhatók legyenek a tanulók, alkalmazni kell korunk új ismereteit, használni az új eszközöket (internet, digitális tábla, okostelefon), ez pedig rendszeres és alapos tervezés, készülés nélkül lehetetlen vállalkozás. A heti 16–20 órai készülettel (9 hallgató válaszolt így) várhatóan sikeresebben tud tanítani a hallgató, bár legtöbbször ez nem feltétlenül a felkészülési órák számán múlik, hanem a hallgató elhivatottságán, rátermettségén, kreativitásán, ötletein. Ugyanakkor szinte lehetetlen úgy felkészülni a tanítási órákra, hogy azt nem előzi meg alaposan átgondolt és megtervezett munka, néha függetlenül a felkészülésre szánt időtől. Így már az is érthető, miért olyan nagy a szóródása a választott tanítási módszereknek és munkaformáknak, miért alkalmazták kevesen azokat a lehetőségeket, amelyek több előkészítést és felkészülési időt igényelnek.

3.4. A didaktikai feladatok

A didaktikai feladatokat hajlamosak vagyunk leszűkíteni az ismeretbővítés, gyakorlás és ellenőrzés területére, pedig ugyanolyan fontos helyet kell kapnia a készség- és képességfejlesztésnek, illetve az ismétlésnek is. Az ismeretbővítés leegyszerűsítve az új anyag változatos módszerekkel történő feldolgozását jelenti, a gyakorlás, az ismeretek alkalmazása pedig a legfontosabb „tétélek” összefoglalása, rögzítése. Ebben fontos szerepe van a motivációnak, az ismeretek felidézésének, a kapcsolódó feladatok megoldásának. A gyakorlás pedig a legszínesebb és legváltozatosabb módja lehet a tanulási folyamatnak. Az ellenőrzés feladata a tanulók ismereteinek –

kapcsolatok (tények-jelenségek), ok-okozati összefüggések –, készségeinek különböző módszerekkel történő „vizsgálata”, az eredményeik összefoglalása, értékelése. A készség- és képességfejlesztés egyre nagyobb hangsúlyt kap az oktatásban, hiszen a képesség fejlesztésével az örökletes tulajdonságokat képességgé alakíthatjuk, ami aktivitást eredményez, azaz a teljesítményképes tudás része lesz. Az ismétlés a rendszerezésre ad alkalmat, és az ismeretek megszilárdításához vezet, lehetőséget biztosít a tananyag lényegének a kiemelésére, súlypontok képzésére.



6. ábra

Didaktikai feladatok alkalmazásának gyakorisága százalékos megoszlásban

A hallgatók mindegyike válaszolt arra a kérdésre, hogy milyen arányban jellemezték a mentor szakjához kapcsolódó órákat a megfelelő didaktikai feladatok. A diagramon látszik, hogy a hallgatók többségénél (29-33 fő) általában 0–50%-ban voltak jelen az órákon az egyes didaktikai feladatok, és csak kevesen vannak, akik többet alkalmaztak feladatot. Jól látható, hogy az ismeretbővítés volt a hallgatók elsődleges feladata a gyakorlatuk során. Legkevesebbet a gyakorlással tudtak foglalkozni. Ezt érzékelteti a 6. ábra. A varianciaanalízis alapján kiderült, hogy az egyetem és a szakok között ebben nincs szignifikáns különbség.

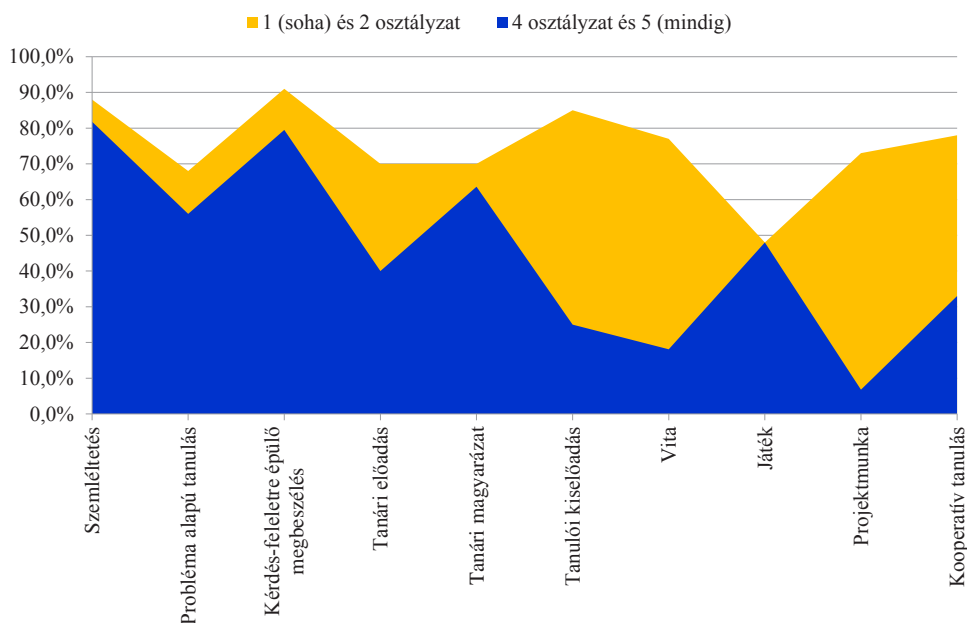
3.5 Tanítási módszerek

A módszer fogalmát többféleképpen próbálták meghatározni, a definíciók közül csak a legjellemzőbbeket említem. A módszer a Pedagógiai lexikon alapján „az oktatási folyamat didaktikai feladatainak megoldására alkalmazott eljárás. [...]”

az oktatásnak legtágabban értelmezett módját, »hogyanját« jelenti, magában foglalva az alapelveket, a szervezeti formákat és a tananyag kifejtésének menetét is” (Báthory–Falus szerk. 1997). Báthory Zoltán meghatározásában a módszeren az oktatás egészét értették, amelybe beletartozott a tanítási cél és a tanítási tartalom is (Báthory 2000: 197). Finánczy Ernő meghatározásában „a módszer (methodus) didaktikai értelemben jelenti az oktató eljárás elvszerűségét, azaz tervszerűséget egy meghatározott művelődési cél megvalósítása érdekében” (idézi: Báthory 2000). Végül: az „oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és a tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra. [...] Az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra” (Falus 1988: 283). Az oktatási módszereket használatuk alapján csoportosítani szokták, ami jól érzékelteti a hallgatók számára is, mit mire lehet használni. Falus Iván módszercsoportjai a következők: klasszikus (magyarázat, előadás, megbeszélés, szemléltetés, egyéni munka), interaktív (csoport-, páros munka, projektmunka és vitamódszer, játék, tanulók kiselőadása), valamint újgenerációs (kooperatív, projekt- és számítógépes módszer, internet, multimédia) (Falus 2001: 250). A módszerek feloszthatók alapszerepekre (mint a tanári magyarázat, a munkáltatás és az individuális módszerek), illetve motiváló módszerekre és stratégiákra (mint a csoportmunka, játék, vita, kutató-felfedező, projektmódszer vagy a programozott oktatás).

A leendő tanárok, tanárjelöltek gyakorlatát alapvetően meghatározzák az általuk tapasztalt tanítási módszerek. Ezt a mintát igyekeznek követni (vagy tesznek ellene) a saját tanítási gyakorlatukban is. A mai kor azonban a tanároktól megkívánja mindennapi tanítási gyakorlatukban a tudatos, reflektált, kritikailag átgondolt óravezetés és feladattervezést. A hagyományos frontális óravezetés nem alkalmas a (kulcs) kompetenciákat célzó, önálló gondolkodás kialakítására és fejlesztésére, ezek új módszereket igényelnek a gyakorló pedagógusoktól és így a pedagógusjelöltektől is. A befogadó-központú tanítás a tanulót helyezi a középpontba. Ezt a tanítást erőteljesen meghatározzák a tanuló előzetes tudáselemei és elvárásai. A legfontosabb szerepe ebben a folyamatban a tudásnak, a jelentést befogadó tanulónak van, amit az előzetes tudás, az előzetes elvárások és nézetek tudatosításának mélysége és minősége határoz meg, illetve jelentősen befolyásol. Ezért kap kiemelkedő jelentőséget napjainkban például az RJR (ráhangolás – jelentésteremtés – reflektálás) szerinti tanítás és órafelépítés (Betlehem 2009: 9). A tanítási gyakorlatok feladata, hogy segítsék a hallgatót az újfajta tanulásszervezés gyakorlati megvalósításában. Ezért kaptak fontos szerepet a kooperatív technikák a gyakoroltatásban is. A saját élményű tanulás segítéséhez – szakmai és módszertani szempontból egyaránt – nélkülözhetetlenek a korszerű ismeretek, amelyeket a tanítási gyakorlatokon alkalmazni is tudnak a hallgatók. A tanítási óra célja a kompetenciafejlesztés, ami a hallgatók és a

tanulók aktív viszonyát helyezi a középpontba. Ehhez pedig nem megfelelőek a hagyományos, ismeretátadó tanítási modellek.



7. ábra

Tanítási módszerek alkalmazása a tanítási gyakorlat során

A kérdőív kitöltői a tanítás módszereire vonatkozó kérdések közül (*Milyen gyakran alkalmazta a következő módszereket a mentor szakjához kapcsolódó órán?*) nem mindegyikre válaszoltak, de ez nem befolyásolja az értelmezést. A módszerek gyakoriságának vizsgálatánál a „mindig” és a „soha” válaszokat néztem meg (7. ábra). A leggyakrabban a hallgatók a szemléltetést (81,8%), a kérdés-feleletre épülő megbeszélést (79,5%) és a tanári magyarázatot (63,6%) alkalmazták az óráikon, a legritkábban pedig a projektmunka (6,8% soha nem használta ezt a módszert, a hallgatók 65,9%-a választotta a soha vagy a nagyon ritkán értékelést), a vita (18,1%) és a tanulói kiselőadás (25%) fordult elő. Nem véletlen, hiszen a szemléltetés segíti a megértést, elmélyítést, a látvány motivál is, a tanári magyarázat pedig jól használható az új ismeret tanításához, a megértés segítéséhez és az összefüggések megvilágításához. A kérdés-feleletre épülő megbeszélés valószínűleg azért szerepelt gyakran a hallgatói órákon, mert kötetlen, rugalmas, és motivál, az osztály minden tagját be lehet vonni az oldottabb óravezetésbe. A legkedveltebbek tehát a hagyományos módszerek voltak. A korszerű, a tanulókat aktivitásra, kreativitásra készítető munkaformák háttérbe szorultak. Ennek több oka is lehet. A legegyszerűbb, hogy a hallgatók saját tanulói tapasztalataikra építettek, vagy mert a mentorok szívesebben alkalmazták a hagyományos módszereket, tehát ez volt a minta. Ugyanakkor el kell ismerni,

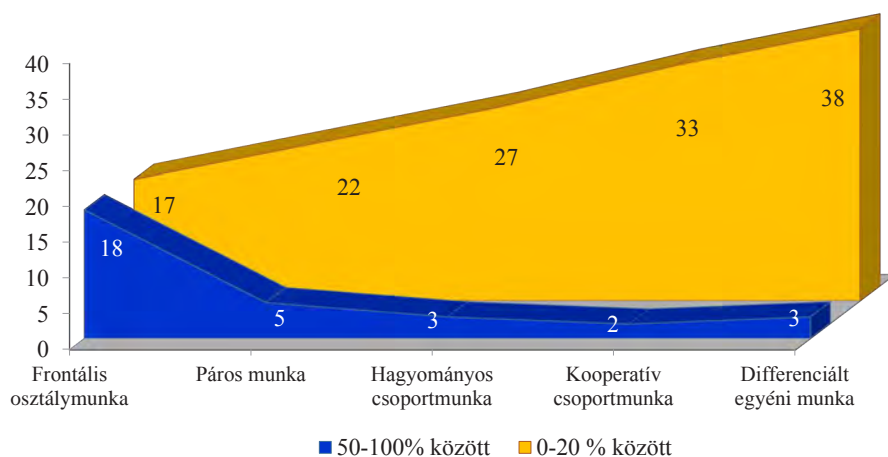
hogy a kevésbé alkalmazott módszerek közül a projektmunka időigényes, a hallgatói gyakoroltatás során kevés rá az idő, a vita pedig nagyon komoly órai irányítást igényel, amire talán a hallgatók még nem voltak eléggé felkészülve. Annak, hogy a tanulói kiselőadást is kevesen alkalmazták, az lehetett az oka, hogy a tanítandó anyag nem volt rá alkalmas, a következő órát talán nem is a hallgató tartotta, esetleg a mentortanár sem használta az előadást az óráin. Mindenesetre számomra ez volt a legmeglepőbb, hiszen az információs eszközöket a tanulók szívesen használják, kiemelkedő kiselőadásokat készítenek a segítségükkel, ezért motiválásra is kiválóan alkalmasak. A módszerhasználattal kapcsolatban elvégzett varianciaanalízis szerint a különböző szakos hallgatók módszerhasználata között van, de az egyetemek között nincs különbség, bár ennek ebben a szinte homogén mintában nincs jelentősége.

3.6. Tanítási munkaformák

A hallgatók által alkalmazott munkaformák nagyon változatos képet mutatnak. A frontális osztálymunka párhuzamos, egy időben többnyire azonos ütemben, közös oktatási célok érdekében végzett munkaformát jelent, amit általában az új ismeretek feldolgozása során vagy rendszerezéskor, rögzítéskor, értékeléskor alkalmaznak a tanárok. Ilyenkor a tanár közöl, kérdez, bemutat, irányít, feladatot ad, de a munka minden esetben a tanár személyéhez kötött. Vannak diákok, akik együtt gondolkodnak, haladnak vele, de olyanok is, akik nem tudják követni (M. Nádasi 2003: 362–363). Amint az várható volt, a frontális osztálymunka messze meghaladja a többit. Az 50–100%-ot jelölő 18 hallgató (40,9%) mellett 17-en jelölték meg a 0–20%-os (38,6%) alkalmazást, ami azt jelenti, hogy ez a munkaforma sem kapott hangsúlyozott szerepet a hallgatói gyakoroltatásban (8. ábra). Ennek ellenére el kell ismerni, hogy valószínű igaz Dudás Margit Bullough-tól idézett (1997), kutatással is alátámasztott megállapítása, hogy „a tanárrá válás fő meghatározói a képzést megelőző időszakból származó tapasztalatok, azok az élmények, amelyeket a hallgatók tanulóként szereztek, [...] a képzést megelőző személyes tapasztalatok eredményeképpen nemcsak kialakultak, mire a hallgató belép a képzésbe, hanem meghatározó szerepet töltenek be a tanárrá válás folyamatában. Értelmezési lencseként szolgálnak, amelynek segítségével a tanárjelöltek és a kezdő tanárok értelmezik saját tapasztalataikat, és megpróbálják megoldani a tanulás és a tanítás során felmerülő problémáikat” (Dudás 2007: 49). Dudás Margit ezeket nevezi szűrőként működő nézeteknek, amelyek befolyásolják a képzés eredményét, sikerét.

A gyakoriságban a hagyományos csoportmunka következik a hallgatók választásában. A többi munkaforma nagyon változatos arányban szerepelt a tanítási órákon. A kooperativitásra épülő csoportmunkát (0–20% között 33 fő, ami a válaszadók 75%-a), valamint a differenciált egyéni munkát (0–20% 38 fő; 86,4%) alkalmazták a legkevesebben óráikon. Ennek az előzőekben említetteken túl oka lehet még az előkészítő munka időigénye, az alkalmazás során történő folyamatos figyelemmel kísérés, az értékelés problémája és a tanár támogatása, de akár a munkaforma alapos

ismeretének hiánya is. A páros munkát csak öt hallgató alkalmazta 50–100% között. Ezt a munkaformát az jellemzi, hogy „két tanuló működik együtt valamilyen tanulmányi feladat megoldása érdekében” (M. Nádasi 2003: 71) az órán új ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés, rögzítés, értékelés során. Az „igazi” páros munkában hasonló szintű tanulók közös gondolatcsere során oldják meg a feladatot, míg a tanulópároknál a segítség a fő szempont a különböző szinten lévő tanulók között. Napjainkban a „hagyományosnak mondható” munkaformák mellett egyre nagyobb szerepet kellene kapnia a kooperatív csoportmunkának és a differenciált egyéni munkának. Ez utóbbi különösen a tehetséggondozásban tölthet be nagyon jelentős szerepet. Alig volt olyan hallgató, aki kipróbálta a differenciált egyéni munkát. Ez a munkaforma feltételezi a tanulók előzetes tudásának és egyéni sajátosságainak (aktivitás, egyéni munkavégzésének jellemzői stb.) ismeretét, amire azonban a tanítási gyakorlat alatt nem igazán van lehetősége a hallgatónak, főleg akkor, ha több osztályban végzi a gyakorlatát.



8. ábra
Órai munkaformák alkalmazása a tanítási gyakorlat során

4. Összegzés

Az osztatlan tanárképzésnek a hallgatói gyakorlatok szerves részét képezik. Egy sajátos tervezési, majd a tervek alapján építkező folyamat, olyan, mint egy jól megépített, biztonságos emeletes ház, amely elindul az alapoknál az általános pedagógiai gyakorlattal, következik a földszint a csoportos, majd pedig az első emelet az összefüggő szaktárgyi gyakorlatokkal. Nincs kihagyhatatlan eleme, mert akkor összedől a rendszer. Lehet belőle újra kis házakat építeni, de az sohasem lesz olyan stabil és szilárd, mint amilyen lehetne a módszeres építkezés révén. A tanárrá válás minőségi alakulásában a legtöbbet tehát az emelet segít. E három elemből felépülő gyakorlati

egység alatt a hallgatóknak olyan tudást kell adni, amivel eljuthatnak a gyakorlati tudáshoz, amit a pedagógiai tevékenységük során alkalmazni is tudnak. Ehhez az út a hallgatói gyakorlatokon, különösen a lezáró, önállóságra, saját jó és rossz élményre, tapasztalatokra épülő egyéni összefüggő tanítási gyakorlaton át vezet.

A bemutatott hallgatói válaszokból kiderült, milyen didaktikai feladatokat, tanítási módszereket és munkaformákat, milyen gyakran és milyen mértékben alkalmaztak a hallgatók a gyakorlat során. Ezek azonban csak iránymutatók, érdeklődésfelkeltők lehetnek egy későbbi, részletesebb kutatáshoz. Nagy valószínűséggel hasonló eredményre juthatunk egy átfogó, több egyetemet érintő felmérés alapján is, hogy a kooperatív, az aktivitásra és kreativitásra épülő módszerek és technikák mind gyakrabban történő alkalmazására kell (kellene) felkészíteni a hallgatókat a tanítási gyakorlatok során, építve az egyetemi szakmódszertani órák előkészítésére, még inkább az egyetemi oktatók és a vezetőtanárok együttgondolkodására, együttműködésére. Ha ez az átalakulás, az új szemléletű gyakoroltatás megtörténik, akkor valóra válhat Konfuciusz mondása is: „Mondd el, és elfelejtem! Mutasd meg, és megjegyzem! Engedd, hogy csináljam, és megértem!”

Szakirodalom

- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM (2015. 07. 12.)
2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV (2015. 07. 12.)
- 230/2012. (VIII. 28.) Korm. Rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200230.KOR (2015. 07. 12.)
66. Értelmező rendelkezések. 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV (2015. 07. 12.)
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM (2015. 07. 12.)
- Báthory Zoltán–Falus Iván szerk. (1997): Pedagógiai lexikon. Budapest: Keraban Kiadó. http://old.lib.pte.hu/main.php?menu=electro&article=elektkonyvtar/adat-bazisok/onlinepedagogiailexikon_nfo.html (2015. 07. 12.)
- Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák – különbségek. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.
- Betlehem Márta (2009): Tanítási módszerek és a kooperatív tanulási technikák tanítása Bartók Béla Cantata Profana című műve alapján. http://modserver.babits.pte.hu/wpcontent/pdf/szakmodszertan/betlehem_3.pdf (2015. 07. 19.)

- Bulloogh, R. V. Jr. (1997): *Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Aducation*. In: Biddle et al. (eds.): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluver. 79–134.
- Csapó Benő szerk.(2002): *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dudás Margit (2007): *Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó. 46–120.
- Falus Iván (1988): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Iván (2001): *A gyakorlat pedagógiája*. In: Falus Iván–Golnhofer Erzsébet–Kotschy Beáta–Lénárd Sándor–Nahalka István–Petriné Feyér Judit–Réthy Endréné–Szivák Judit–Vámos Ágnes: *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 21–25.
- Falus Iván (2004): *A pedagógussá válás folyamata*. *Educatio* 3. 359–374.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útja*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Finánczy Ernő (1935): *Didaktika*. In: Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.
- Lenkovics Ildikó (é. n.): *A tanítás tanulása*. http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf (2015. 07. 15.)
- M. Nádasi Mária (2003): *XIII. Az oktatás szervezési keretei és forma*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 339–358.
- Putman, R.– Borko, H. (1997): *Teacher Learning Implications of New Views Cognition*. In: Biddle et al. (eds.): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluver. 1223–1296.
- Richardson, W. (1996): *The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach*. In: Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition. New York: MacMillan. 102–119.
- Schön, D. (1987): *Education the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Schulman, L. S. (1986): *Those who understand: knowledge groth in teaching*. *Educational Researcher* 15. 4–14.
- Shavelson, R. J. (1973): *What is the basic teaching skill?* *Journal of Teacher Education* 1. 144–151.

**Antalné Szabó Ágnes – Davidovics Dávid –
Major Éva – Sáfrányné Molnár Mónika**

A gyakorlatok kutatása a bölcsész tanári szakos hallgatók képzésében

Kérdőív a szaktárgyi tanítási gyakorlatról a bölcsész tanári szakos hallgatók számára

Kedves Hallgató!

Az alábbi kérdőív egy kutatáshoz kapcsolódik, amelyet a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” pályázati program keretében végzünk. A kutatás egyik célja, hogy minél pontosabb képet kapjunk a tanárképzésben részt vevő nappali tagozatos, bölcsész tanári szakos hallgatók szaktárgyi tanítási gyakorlatáról. Mivel Ön a képzése során már sikeresen teljesített egy vagy több szaktárgyi tanítási gyakorlatot, számítunk közreműködő segítségére, tapasztalataira, véleményére. A kérdésekre adott válaszait beépítjük a fejlesztő munkába, erről több fórumon publikációk fognak megjelenni.

Kérjük, hogy a kérdőívet az egyik bölcsész tanári szakon végzett szaktárgyi tanítási gyakorlata alapján töltsse ki. Ha ideje engedi, és a másik szakja is bölcsész tanári szak, akkor kérjük, hogy ugyanezt a kérdőívet még egyszer töltsse ki a másik szakja alapján is. Kérjük, hogy a kérdőívvel kapcsolatos kérdéseit a bolcsesztanar@btk.elte.hu címre küldje. Az anonim kérdőív kitöltése 25-30 percet vesz igénybe; beküldési határideje: 2015. június 8.

Köszönjük szépen a közreműködését.

TÁMOP Bölcsésztanár-képzési kutatócsoport

1. Milyennek ítéli az adott szakon végzett szaktárgyi tanítási gyakorlat megszervezését?

Kérjük, minősítse 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

1 2 3 4 5
nem megfelelő nagyon jó

Kérjük, indokolja meg a véleményét.

10. Hány órát készült egy-egy szaktárgyi órára általában?

Kérjük, válasszon a lenyíló listából.

- Szinte alig kellett készülnöm egy-egy órára.
- 1–2 órát készültem egy-egy órára.
- 3–4 órát fordítottam a felkészülésre
- 5–6 órát fordítottam a felkészülésre
- 6 óránál többet

11. Mennyire volt jellemző a következő állításokban felsorolt tevékenység az óráira való felkészülésre?

Kérjük, minősítse 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
Teljesen szabad kezet kaptam a felkészülésben.					
Vezetőtanárom instrukciói alapján készültem fel az órákra.					
Vezetőtanárom tanácsokkal látott el, de az órát egyedül terveztem.					
Minden órám előtt részletesen megbeszéltük az óratervet a vezetőtanárommal.					
Néhány órám előtt megbeszéltük az óratervet részletesen a vezetőtanárommal.					
Általában nem beszéltük meg részletesen az óratervet az óráim előtt a vezetőtanárommal.					
Egyéb módon, mégpedig:					

12. Milyen gyakran volt jellemző a következő állításokban felsorolt tevékenység a vezetőtanárral közös munkájára?

Kérjük, minősítse 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = soha, 5 = mindig).

	1	2	3	4	5
A vezetőtanár általam megfigyelt óráit rendszeresen megbeszéltük.					
Minden, általam megtartott óra után megbeszéltük a vezetőtanárommal a tapasztalatokat, az óra tanulságait.					
A vezetőtanár lehetőséget adott arra, hogy a diákok is értékeljék a munkámat.					
Az óráimról írásbeli reflexiót is kellett készítenem.					
A vezetőtanár kérdései elősegítették az önreflexiót és az önismertet.					

	1	2	3	4	5
A vezetőtanárral beszélgettünk a tanítási stílusomról, a fejlődés lehetséges irányairól.					
Különbféle módszereket tanultam a vezetőtanáromtól az egyes problémák kezelésére.					
A vezetőtanár segített beilleszkedni az iskola életébe.					
Tanítási gyakorlatom zárásaként összefoglaló önértékelést kellett írnom.					
A vezetőtanár az óráimon megjegyzéseivel korrigálta az óravezetésemet.					
A vezetőtanár sikeresen adta át lelkesedését, a tanítás iránti szenvedélyét.					
A vezetőtanár segítette a tanítással kapcsolatos IKT-kompetenciáim fejlődését.					
Ha nehézségekbe ütköztem az óra megtartása közben, a vezetőtanár átvette tőlem az óra vezetését.					
A vezetőtanár nyitott volt és segítőkész, a felmerülő problémákat rugalmasan kezelte.					
Írásbeli értékelés(ek)e)t is kaptam a vezetőtanáromtól.					
A vezetőtanár támogatta, hogy más tanárok, tanárjelöltek is bejárjanak az óráimra, és értékeljék a munkámat.					
Egyéb módon, mégpedig:					

13. Mely területeken milyen mértékben volt szüksége a vezetőtanár segítségére a szaktárgyi tanítási gyakorlaton?

Kérjük, jelölje a sorokban. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
az órára való felkészülés					
az óra megtartása					
óraszervezési feladatok					
fegyelmezés					
differentiálás					
a tanulók értékelése					
önértékelés, reflexió					
szakmai fejlődés					
időbeosztás					
adminisztratív feladatok					
tanórán kívüli tevékenységek					
alkalmazkodás az iskolai környezethez					
a munka és a magánélet közötti egyensúly fenntartása					
egyéb módon, mégpedig:					

17. Milyen gyakran alkalmazta a következő tanítási módszereket a saját óráin?

Kérjük, jelölje 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = soha, 5 = mindig).

	1	2	3	4	5
szemléltetés: példák bemutatása, elemzése					
problémaalapú tanulás, feladatmegoldás					
kérdés-feleletre épülő megbeszélés					
tanári előadás					
tanári magyarázat					
tanulói kiselőadás					
vita					
játék					
projektmunka					
kooperatív tanulás					

18. Milyen arányban alkalmazta a következő munkaformákat a saját óráin?

Százalékos arányt adjon meg 0% és 100% között! Figyeljen arra, hogy a hat sorban levő számok össze 100 legyen! Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
frontális osztálymunka											
páros munka											
csoporthmunka (hagyományos)											
csoporthmunka (kooperatív)											
differenciált egyéni munka											
egyéb											

19. Milyen eszközöket milyen arányban használtak az óráin?

Kérjük, jelölje a sorokban. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

	soha	ritkán	közepes gyakorisággal	gyakran	minden órán
füzet, tankönyv, kézikönyv, szótár stb.					
CD, DVD					
tábla, festmény, rajz, fotó stb.					
számítógép, projektor					
interaktív tábla					
egyéb eszköz					

20. Véleménye szerint mely kompetenciái fejlődtek leginkább az adott szakon végzett tanítási gyakorlaton?

Kérjük, jelölje 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = nagymértékben).

	1	2	3	4	5
1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás					
2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók					
3. kompetencia: A tanulás támogatása					
4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség					
5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység					
6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése					
7. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás					
8. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért					

21. Mennyire igazak Önre, illetve az Ön gyakorlatára az alábbi állítások?

Kérjük, jelölje 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = nagymértékben).

	1	2	3	4	5
A gyakorlat elején világos volt számomra a gyakorlat célja.					
A gyakorlat elején világos volt számomra, hogy mi lesz a feladatom.					
A gyakorlat során elmélyült elkötelezettségem a pedagógus-szakma iránt.					
A gyakorlaton az előre kitűzött célokat elértem.					
A gyakorlat egymásra épülő tevékenységekből állt.					
Hatékonynak tartom a gyakorlóiskola és az egyetem együttműködését.					

22. Mennyire hasznosította az alábbi területeken szerzett tudását az adott szakon végzett tanítási gyakorlaton?

Kérjük, jelölje 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = nagymértékben)..

	1	2	3	4	5
szaktárgyi képzés					
pedagógiai-pszichológiai képzés					
szakmódszertani képzés					

A kérdőívet kitöltő tanárjelölt adatai

A következő adatokra van szükségünk a kutatáshoz a személyével kapcsolatban. Kérjük, hogy jelölje a megfelelő választ.

Neme:

- férfi
- nő

Kérjük, jelölje meg a legördülő listából, hogy melyik tanári szakon végezte azt a szaktárgyi tanítási gyakorlatot, amely alapján kitöltötte a kérdőívet.

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- andragógustanár
- angoltanár
- ének-zene tanár
- filozófiatanár
- franciatanár
- horvát- és nemzetiségi horvát-tanár
- latintanár
- lengyel- és nemzetiségi lengyel-tanár
- magyartanár
- magyar mint idegen nyelv tanára
- német- és nemzetiségi német-tanár
- nyelv- és beszédfejlesztő tanár
- ógörög tanár
- olasztanár

- orosz tanár
- portugál tanár
- román- és nemzetiségi román-tanár
- spanyol tanár
- szerb- és nemzetiségi szerb-tanár
- szlovák- és nemzetiségi szlovák-tanár
- szlovén- és nemzetiségi szlovén-tanár
- történelem tanár
- ukrán- és nemzetiségi ukrán-tanár
- egyéb

Az évfolyam(ok), ahol a tanítási gyakorlaton szaktárgyi órákat tartott:

Több választ is megjelölhet.

- 5–6. évfolyam
- 7–8. évfolyam
- 9–10. évfolyam
- 11–12. évfolyam
- egyéb:

Milyen iskolatípusban végezte a gyakorlatát?

Több választ is megjelölhet.

- általános iskola
- gimnázium
- szakközépiskola
- egyéb:

Nevezze meg, hogy mely intézményben végezte a szaktárgyi tanítási gyakorlatot!

Nevezze meg, hogy melyik felsőoktatási intézmény hallgatója volt, amikor a szaktárgyi tanítási gyakorlatát végezte!

3. Általában hány óra hospitálást biztosít a tanárjelölt számára a szaktárgyi tanítási gyakorlaton, mielőtt a tanárjelölt elkezd a tanítást?

Kérjük, válasszon a lenyíló ablakból. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- 1
- 5
- 9
- 2
- 6
- 10
- 3
- 7
- 10-nél több
- 4
- 8

4. Általában hány óra hospitálást biztosít a tanárjelölt számára a szaktárgyi tanítási gyakorlaton, miután a tanárjelölt befejezte a tanítást?

Kérjük, válasszon a lenyíló ablakból. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- 1
- 5
- 9
- 2
- 6
- 10
- 3
- 7
- 10-nél több
- 4
- 8

5. Hogyan segíti Ön mint vezetőtanár a jelölt tanári fejlődését általában?

Kérjük, értékelje az alábbi állításokat 1–5-ig aszerint, hogy mennyire igazak Önre (1 = soha, 5 = mindig).

	1	2	3	4	5
A tanárjelölt által megfigyelt óráimat megbeszéljük.					
A tanárjelölt által tartott óra tapasztalatait megbeszéljük.					
Lehetőséget adok a tanulók számára is a tanárjelölt munkájának értékelésére.					
Írásbeli reflexiót készítettetek a tanárjelölt által megtartott óra után.					
Beszélgetünk a tanárjelölt tanítási stílusáról, fejlődésének lehetséges irányairól.					
Módszertani segítséget nyújtok az egyes problémák kezelésére.					
Segítséget adok ahhoz, hogy a tanárjelölt be tudjon illeszkedni az iskola életébe.					
Záró, összefoglaló önértékelést íratok a tanárjelölttel.					
Beavatkozom a tanárjelölt által tartott órán, ha elakad, vagy probléma merül fel.					
Segítséget nyújtok a tanítással kapcsolatos IKT-kompetenciák fejlődésében.					

	1	2	3	4	5
Jó néven veszem, ha a tanárjelölt a jól bevált gyakorlataimat alkalmazza a tanítás során.					
Részletesen, írásban értékelem a tanárjelölt munkáját.					
Támogatom, hogy más tanárok, hallgatók is részt vegyenek a tanárjelölt óráján és az óra értékelésében.					
Egyéb módon, mégpedig:					

6. Mennyire tartja fontosnak az alábbi tevékenységeket a tanárjelölt szakmai fejlődése szempontjából?

Kérjük, jelölje a sorokban. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
óramegbeszélések					
segítség az óra megtervezésében					
tantárgyi ismeretek átadása					
módszertani tudás átadása					
támogatás a reflexiók elkészítésében					
segítség a nevelési problémák megoldásában					
a felmerülő problémák megoldásához kész sémák, működő minták megadása					
szakirodalom ajánlása					
segítség a különböző taneszközök megismeréséhez					
a tanárjelölt IKT-kompetenciáinak fejlesztése					
törődés a tanárjelölt személyiségével, érzelmeivel					
egyéb, éspedig:					

7. Hogyan segíti általában vezetőtanárként a tanárjelölt órára való felkészülését?

Kérjük, értékelje az alábbi állításokat 1–5-ig aszerint, hogy mennyire igazak Önre (1 = egyáltalán nem igaz, 5 = teljes mértékben igaz).

	1	2	3	4	5
Teljesen szabad kezet adok a felkészülésben.					
Instrukcióimmal segítem az órákra való felkészülést.					
Tanácsokat adok ugyan, de az órát a tanárjelölt egyedül tervezi.					
Minden óra előtt részletesen megbeszéljük az óratervet a tanárjelölttel.					
Egyéb módon, mégpedig:					

8. Mennyire igazak az alábbi állítások Önre, illetve az Ön vezetőtanári munkájára?

Kérjük, jelölje a sorokban. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem igaz, 5 = teljes mértékben igaz).

	1	2	3	4	5
Szívesen vállalja a példakép szerepét.					
Elkötelezett a szakmája iránt.					
Fontosnak tartja a pályakezdő tanárok segítségét.					
Vállalja a vezetőtanári munkához szükséges továbbképzést.					
Képes önértékelésre.					
Tanul a hibáiból.					
Szereti az új kihívásokat.					
Tanártársai kiváló tanárnak tartják.					
Kiemelkedő szaktárgyi tudással rendelkezik.					
Kiemelkedő pedagógiai-pszichológiai tudással rendelkezik.					
Kiemelkedő szakmódszertani tudással rendelkezik.					
Bízik saját tanári képességeiben.					
Szívesen fogad órán látogatókat, megfigyelőket.					
Ismeri az oktatáspolitikai helyi és általános koncepcióit.					
Jártas a különféle óramegfigyelési módszerekben.					
Nyitott arra, hogy a tanárjelöltektől tanuljon.					
Törődik a tanárjelölt személyiségével, érzelmeivel.					
Jól együttműködik különböző kulturális háttérű emberekkel.					
Elvárja a számára jól bevált tanítási módszerek alkalmazását a tanárjelölttől.					
Kérdései segítik az önreflexiót és az önismeretet.					
A kritikát pozitív és eredményes módon közvetíti.					
Hatékonyan használja az IKT-eszközöket.					
Diszkrét, és nem él vissza a pályakezdő tanár bizalmával.					

9. Mennyire jellemzőek Önre az alábbi tulajdonságok?

Kérjük, jelölje a sorokban. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem igaz, 5 = teljes mértékben igaz).

	1	2	3	4	5
rugalmasság					
kitartás					
nyitottság					
türelem					
jó kedély					
találékonyság					
az együttműködés képessége					
humorérzék					
a hallgatás képessége					
szaktárgyi felkészültség					
pedagógiai-pszichológiai felkészültség					
szakmódszertani felkészültség					
közvetlen kapcsolat a tanítandó korosztállyal					
munkakapcsolat a vezetőtanárral					
a pedagóguskompetenciák fejlődése					
a szaktárgyi tudás bővülése					
a pedagógiai-pszichológiai tudás bővülése					
a szakmódszertani tudás bővülése					
az iskola belső kapcsolatrendszerének megismerése					
az iskola életét szabályozó dokumentumok megismerése					
a pedagógusszakma alaposabb megismerése					
egyéb, mégpedig:					

10. Mennyire tartja fontosnak a szaktárgyi tanítási gyakorlat alábbi összetevőit a tanárjelölt tanárrá válása szempontjából?

Kérjük, értékeljen 1–5-ig (1 = egyáltalán nem igaz, 5 = teljes mértékben igaz).

	1	2	3	4	5
közvetlen kapcsolat a tanítandó korosztállyal					
munkakapcsolat a vezetőtanárral					
a pedagóguskompetenciák fejlődése					
a szaktárgyi tudás bővülése					
a pedagógiai-pszichológiai tudás bővülése					
a szakmódszertani tudás bővülése					

	1	2	3	4	5
az iskola belső kapcsolatrendszerének megismerése					
az iskola életét szabályozó dokumentumok megismerése					
a pedagógusszakma alaposabb megismerése					
egyéb, mégpedig:					

11. Véleménye szerint milyen mértékben fejlődnek a tanárjelöltek következő kompetenciái a szaktárgyi tanítási gyakorlaton?

Kérjük, értékeljen 1–5-ig (1 = egyáltalán nem igaz, 5 = teljes mértékben igaz).

	1	2	3	4	5
1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás					
2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók					
3. kompetencia: A tanulás támogatása					
4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség					
5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység					
6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése					
7. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás					
8. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért					

12. Mennyire igazak Önre, illetve az Ön vezetőtanári munkájára az alábbi állítások?

Kérjük, értékeljen 1–5-ig (1 = egyáltalán nem, 5 = nagymértékben).

	1	2	3	4	5
Világos számomra, hogy mi a szaktárgyi tanítási gyakorlat célja.					
Világos számomra, hogy a szaktárgyi tanítási gyakorlattal kapcsolatban mik a feladataim.					
Nem örülök, ha a kedvenc csoportomban tanít a jelölt.					
Nem örülök, ha a legproblémásabb csoportomban tanít a jelölt.					
Mindent megteszek azért, hogy a tanárjelöltet elfogadja a csoportom.					
A gyakorlat végén megvizsgáljuk, hogy a kitűzött célok közül mit sikerült, illetve mit nem sikerült elérni.					

A kérdőívet kitöltő vezetőtanár adatai

A következő adatokra van szükségünk a kutatáshoz a személyével kapcsolatban. Kérjük, hogy jelölje a megfelelő választ.

Neme:

- férfi
- nő

Hány év szakmai gyakorlattal rendelkezik a pedagóguspályán?

Kérjük, írja be a számot.

Kérjük, jelölje meg, hogy a pedagógus-életpályamodellel mely szakaszában van jelenleg.

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- Pedagógus I.
- Pedagógus II.
- Mesterpedagógus
- Kutatótanár

Hány éve végez vezetőtanári tevékenységet?

Kérjük, írja be a számot.

Vezetőtanári megbízása óta folyamatosan, minden évben végzett-e vezetőtanári tevékenységet?

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- igen
- nem

Miért nem végzett kinevezése óta folyamatosan, minden évben vezetőtanári tevékenységet?

Ezt a kérdést CSAK AKKOR töltse ki, ha NEM végzett folyamatosan vezetőtanári munkát! Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- A folyamatos munkaviszony szüneteltetése (gyes/gyed, fizetés nélküli szabadság, külföldi munkavállalás, tanulmányok stb.).
- Nem kapott tanárjelöltet.
- Nem vállalt tanárjelöltet.
- Egyéb:

Kérjük, jelölje meg az(oka)t a formális és informális képzési/továbbképzési formá(ka)t, amely(ek) segítségével felkészült a vezetőtanári tevékenységre.

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- pedagógus-szakvizsga
- pedagógus-szakvizsga vezetőtanári/mentortanári szakterületen
- akkreditált pedagógus-továbbképzés keretében vezetőtanári felkészítés
- nem akkreditált továbbképzés keretében vezetőtanári felkészítés
- külföldi projekt keretében vezetőtanári felkészítés
- egyéb:

Kérjük, jelölje meg, hogy hány éve volt utoljára a vezetőtanári tevékenységgel kapcsolatos szakmai eseményen (képzésen, konferencián, műhelyfoglalkozáson, szakmai napon).

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- kevesebb, mint 1 éve
- 1 éve
- 2 éve
- 3 éve
- 4 éve
- 5 éve
- 5 évnél régebben

Kérjük, jelölje meg a legördülő listából, hogy melyik 1. tanári szakon végez vezetőtanári munkát.

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- andragógustanár
- angoltanár
- ének-zene tanár
- filozófiatanár
- franciatanár
- horvát- és nemzetiségihorvát-tanár
- latintanár
- lengyel- és nemzetiségilengyel-tanár
- magyartanár
- magyar mint idegen nyelv tanára
- német- és nemzetiséginémet-tanár
- nyelv- és beszédfejlesztő tanár
- ógörög tanár
- olasztanár
- orosz tanár
- portugáltanár
- román- és nemzetiségioromán-tanár
- spanyoltanár
- szerb- és nemzetiségiszerb-tanár
- szlovák- és nemzetiségiszlovák-tanár
- szlovén- és nemzetiségiszlovén-tanár
- történelemtanár
- ukrán- és nemzetiségiukrán-tanár
- egyéb

Kérjük, jelölje meg a legördülő listából, hogy melyik 2. tanári szakon végez vezetőtanári munkát.

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- andragógustanár
- angoltanár
- ének-zene tanár
- filozófiatanár
- franciatanár
- horvát- és nemzetiségihorvát-tanár
- latintanár
- lengyel- és nemzetiségilengyel-tanár
- magyartanár
- magyar mint idegen nyelv tanára
- német- és nemzetiséginémet-tanár
- nyelv- és beszédfejlesztő tanár
- ógörög tanár
- olasztanár
- orosz tanár
- portugáltanár
- román- és nemzetiségioromán-tanár
- spanyoltanár
- szerb- és nemzetiségiszerb-tanár
- szlovák- és nemzetiségiszlovák-tanár
- szlovén- és nemzetiségiszlovén-tanár
- történelemtanár
- ukrán- és nemzetiségiukrán-tanár
- egyéb
- más szakon nem végzek vezetőtanári munkát

Kérjük, nevezze meg, hogy mely felsőoktatási intézmény megbízásából végzi azt a vezetőtanári munkát, amely alapján kitöltötte a kérdőívet.*

Kérdőív az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról a bölcsész tanári szakos hallgatók számára

Kedves Hallgató! Kedves Pedagógus Kolléga!

Az alábbi kérdőív egy kutatáshoz kapcsolódik, amelyet a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” pályázati program keretében végzünk. A kutatás egyik célja, hogy minél pontosabb képet kapjunk a tanárképzésben részt vevő nappali tagozatos, bölcsész tanári szakos hallgatók összefüggő egyéni szakmai gyakorlatáról. Mivel Ön a képzése során már sikeresen teljesítette az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatot, számítunk közreműködő segítségére, tapasztalataira, véleményére. A kérdésekre adott válaszait beépítjük a fejlesztő munkába, erről több fórumon publikációk fognak megjelenni.

Kérjük, hogy töltsé ki ezt a kérdőívet az összefüggő egyéni szakmai gyakorlata alapján. Ha nemcsak mentorral, hanem az egyik szakjához kapcsolódva konzulens tanárral is dolgozott, akkor kérjük, hogy a kérdésekre a mentorral végzett közös munkája és a mentorhoz tartozó szakja(i) alapján válaszoljon. Kérjük, hogy a kérdőívvel kapcsolatos kérdéseit a bolcsesztanar@btk.elte.hu címre küldje. Az anonim kérdőív kitöltése 25-30 percet vesz igénybe; beküldési határideje: 2015. június 8.

Köszönjük szépen a közreműködését.

TÁMOP Bölcsésztanár-képzési kutatócsoport

1. Milyenek ítéli az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat megszervezését?

Kérjük, minősítse 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

1 2 3 4 5
nem megfelelő nagyon jó

Kérjük, indokolja meg a véleményét.

2. Milyenek ítéli a gyakorlattal kapcsolatos tájékoztatást?

Kérjük, minősítse 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

1 2 3 4 5
nem megfelelő nagyon jó

Kérjük, indokolja meg a véleményét.

	1	2	3	4	5
közvetlen kapcsolat a tanítandó korosztállyal					
munkakapcsolat a mentorral					
pedagóguskompetenciáim fejlődése					
szakmódszertani ismereteim bővülése					
a pedagógusszakma alaposabb megismerése					
a szaktárgyi ismeretek bővülése, megerősödése					
az iskola belső kapcsolatrendszerének megismerése					
az iskola életét szabályozó dokumentumok megismerése					
egyéb					

6. Milyen gyakran volt jellemző az állításokban felsorolt tevékenység a mentorral közös munkájukra?

Kérjük, jelölje 1–5-ig (1 = soha, 5 = mindig).

	1	2	3	4	5
A mentor általam megfigyelt óráit rendszeresen megbeszéltük.					
Minden, általam megtartott óra után megbeszéltük a mentorommal a tapasztalatokat, az óra tanulságait.					
A diákok is értékelték a munkámat.					
Az óráimról írásbeli reflexiót is kellett készítenem.					
A mentor kérdései elősegítették az önreflexiót és az önismeretet.					
Beszélggettünk a tanítási stílusomról, a fejlődés lehetséges irányairól.					
Különbféle módszereket tanultam a mentoromtól az egyes problémák kezelésére.					
A mentor segített beilleszkedni az iskola életébe.					
A gyakorlat zárásaként összefoglaló önértékelést kellett írnom.					
A mentor az óráimon megjegyzéseivel korrigálta az óravezetésemet.					
A mentor sikeresen adta át lelkesedését, a tanítás iránti szenvedélyét.					
A mentor segítette a tanítással kapcsolatos IKT-kompetenciáim fejlődését.					
Ha nehézségekbe ütköztem az óra megtartása közben, a mentor átvette tőlem az óra vezetését.					
A mentor nyitott volt és segítőkész, a felmerülő problémákat rugalmasan kezelte.					
Írásbeli értékelés(ek)e)t is kaptam a mentoromtól.					
A mentor támogatta, hogy más tanárok, tanárjelöltek is bejárjanak az óráimra, és értékeljék a munkámat.					
Egyéb módon, mégpedig:					

7. Milyen mértékben jellemezték az alábbi mentori tevékenységek az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatát?

Kérjük, jelölje a sorokban. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = szinte soha, 5 = szinte mindig).

	1	2	3	4	5
óramegbeszélések					
segítség az óra megtervezésében					
tantárgyi ismeretek átadása					
módszertani tudás átadása					
támogatás a reflexiók elkészítésében					
segítség a nevelési problémák megoldásában					
a felmerülő problémák megoldásához kész sémák, működő minták megadása					
szakirodalom ajánlása					
segítség a különböző taneszközök megismeréséhez					
IKT-kompetenciák fejlesztése					
törődés a tanárjelölt személyiségével, érzelmeivel					
egyéb módon, mégpedig:					

8. Mely területeken milyen mértékben volt szüksége a mentor segítségére a gyakorlaton?

Kérjük, jelölje a sorokban. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
az órára való felkészülés					
az óra megtartása					
óraszervezési feladatok					
fegyelmezés					
differenciálás					
a tanulók értékelése					
önértékelés, reflexió					
szakmai fejlődés					
időbeosztás					
adminisztratív feladatok					
tanórán kívüli tevékenységek					
alkalmazkodás az iskolai környezethez					
a munka és a magánélet közötti egyensúly fenntartása					
egyéb módon, mégpedig:					

12. Milyen gyakran alkalmazta a következő tanítási módszereket a mentor szakjához kapcsolódó óráin?

Kérjük, jelölje 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = soha, 5 = mindig).

	1	2	3	4	5
szemléltetés: példák bemutatása, elemzése					
problémaalapú tanulás, feladatmegoldás					
kérdés-feleletre épülő megbeszélés					
tanári előadás					
tanári magyarázat					
tanulói kiselőadás					
vita					
játék					
projektmunka					
kooperatív tanulás					

13. Milyen arányban alkalmazta a következő munkaformákat a mentor szakjához kapcsolódó óráin?

Százalékos arányt adjon meg 0% és 100% között! Figyeljen arra, hogy a hat sorban levő számok össze 100 legyen! Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
frontális osztálymunka											
páros munka											
csoporthmunka (hagyományos)											
csoporthmunka (kooperatív)											
differentiált egyéni munka											
egyéb											

14. Véleménye szerint mely kompetenciái fejlődtek leginkább az adott szakon végzett tanítási gyakorlaton?

Kérjük, jelölje 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = nagymértékben).

	1	2	3	4	5
1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás					
2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók					
3. kompetencia: A tanulás támogatása					
4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség					
5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység					
6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése					
7. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás					
8. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért					

15. Mennyire igazak Önre, illetve az Ön gyakorlatára az alábbi állítások?

Kérjük, jelölje 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = gymértékben).

	1	2	3	4	5
A gyakorlat elején világos volt számomra a gyakorlat célja.					
A gyakorlat elején világos volt számomra, hogy mi lesz a feladatom.					
A gyakorlat során elmélyült elkötelezettségem a pedagógus-szakma iránt.					
Hasznos volt, hogy egy tantárgyból egy csoportot taníthattam végig.					
Hasznos volt, hogy egy tantárgyból több csoportban is kipróbálhattam magam.					
A gyakorlaton az előre kitűzött célokat elértem.					

	1	2	3	4	5
A gyakorlat egymásra épülő tevékenységekből állt.					
Hatékonynak tartom a partneriskola és az egyetem együttműködését.					
A mentor szakjához kapcsolódó szakos tanításkísérő szeminárium hatékonyan támogatta a gyakorlatot.					
A pedagógiai-pszichológiai tanításkísérő szeminárium hatékonyan támogatta a gyakorlatot.					
A mentor mindent megtett azért, hogy elfogadjon a csoport.					
A mentorom kollégaként kezelte.					
Az iskolában dolgozó kollégák partnerként kezeltek.					

16. Mennyire hasznosította az alábbi területeken szerzett tudását az összefüggő, egyéni szakmai gyakorlaton?

Kérjük, jelölje 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = nagymértékben).

	1	2	3	4	5
szaktárgyi képzés					
pedagógiai-pszichológiai képzés					
szakmódszertani képzés					

A kérdőívet kitöltő tanárjelölt/pedagógus adatai

A következő adatokra van szükségünk a kutatáshoz a személyével kapcsolatban. Kérjük, hogy jelölje a megfelelő választ.

Neme:

- férfi
- nő

Kérjük, jelölje meg a legördülő listából azt a tanári szakot, amelyet a mentor támogatott.

- andragógustanár
- angoltanár
- ének-zene tanár
- filozófiatanár
- franciatanár

- horvát- és nemzetiségihorvát-tanár
- latintanár
- lengyel- és nemzetiségilengyel-tanár
- magyartanár
- magyar mint idegen nyelv tanára
- német- és nemzetiséginémet-tanár
- nyelv- és beszédfejlesztő tanár
- ógörög tanár
- olasztanár
- orosz tanár
- portugáltanár
- román- és nemzetiségioromán-tanár
- spanyoltanár
- szerb- és nemzetiségiszerb-tanár
- szlovák- és nemzetiségiszlovák-tanár
- szlovén- és nemzetiségiszlovén-tanár
- történelemtanár
- ukrán- és nemzetiségiukrán-tanár
- egyéb

Kérjük, jelölje meg a legördülő listából a másik szakját.*

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- andragógustanár
- angoltanár
- ének-zene tanár
- filozófiatanár
- franciatanár
- horvát- és nemzetiségihorvát-tanár
- latintanár
- lengyel- és nemzetiségilengyel-tanár
- magyartanár
- magyar mint idegen nyelv tanára
- német- és nemzetiséginémet-tanár
- nyelv- és beszédfejlesztő tanár
- ógörög tanár

- olasztanár
- orosztanár
- portugáltanár
- román- és nemzetiségiromán-tanár
- spanyoltanár
- szerb- és nemzetiségiszerb-tanár
- szlovák- és nemzetiségiszlovák-tanár
- szlovén- és nemzetiségiszlovén-tanár
- történelemtanár
- ukrán- és nemzetiségiukrán-tanár
- egyéb
- nincs másik szakom

Az évfolyam(ok), ahol a gyakorlaton szaktárgyi órákat tartott:

Több választ is megjelölhet.

- 5–6. évfolyam
- 7–8 évfolyam
- 9–10. évfolyam
- 11–12. évfolyam
- egyéb:

Milyen iskolatípusban végezte a gyakorlatát?*

Több választ is megjelölhet.

- általános iskola
- gimnázium
- szakközépiskola
- szakiskola
- egyéb:

Nevezze meg, hogy melyik felsőoktatási intézmény hallgatója volt, amikor az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot végezte!

Kérdőív a bölcsész mentorok számára

Kedves Kolléga!

Az alábbi kérdőív egy kutatáshoz kapcsolódik, amelyet a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” pályázati program keretében végzünk. A kutatás egyik célja, hogy minél pontosabb képet kapjunk a nappali tagozatos, bölcsész tanár szakos hallgatók összefüggő egyéni szakmai gyakorlatáról. Nagyon számítunk a segítségére, hiszen Önnek mentorként értékes tapasztalatai vannak erről a területről. Kérjük, hogy segítse munkánkat, és az anonim kérdőív kitöltésével járuljon hozzá a tanárképzés gyakorlati részének megújításához. A kérdésekre adott válaszait beépítjük a fejlesztő munkába, erről több fórumon publikációk fognak megjelenni.

Kérjük, hogy a kérdőív végén nevezze meg azt a felsőoktatási intézményt, amely számára mentori munkát végez, és amely munkájával kapcsolatban kitöltötte a kérdőívet. Kérjük, hogy a kérdőívvel kapcsolatos kérdéseit a bolcsesztanar@btk.elte.hu címre küldje. Az anonim kérdőív kitöltése 25-30 percet vesz igénybe; beküldési határideje: 2015. június 8.

Köszönjük szépen a közreműködését.

TÁMOP Bölcsésztanár-képzési kutatócsoport

1. Milyennek ítéli az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat megszervezését?

Kérjük, minősítse 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

1 2 3 4 5
nem megfelelő nagyon jó

Kérjük, indokolja meg a véleményét.

2. Milyennek ítéli a gyakorlattal kapcsolatos tájékoztatást?

Kérjük, minősítse 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

1 2 3 4 5
nem megfelelő nagyon jó

Kérjük, indokolja meg véleményét.

3. Általában heti hány óra hospitálást biztosít a tanárjelölt számára egy szakján az összefüggő egyéni szakmai gyakorlaton?

Kérjük, válasszon a lenyíló ablakból. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 20-nál több

4. Általában heti hány szaktárgyi órát tart a tanárjelölt egy szakján az összefüggő egyéni szakmai gyakorlaton?

Kérjük, írja be a számot.

5. Hogyan segíti Ön mint mentor a tanárjelölt tanári fejlődését általában?

Kérjük, értékelje az alábbi állításokat 1–5-ig aszerint, hogy mennyire igazak Önre.

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = soha, 5 = mindig).

	1	2	3	4	5
A tanárjelölt által megfigyelt óráimat megbeszéljük.					
A tanárjelölt által tartott óra tapasztalatait megbeszéljük.					
Lehetőséget adok a tanulók számára is a tanárjelölt munkájának értékelésére.					
Írásbeli reflexiót készítettetek a tanárjelölt által megtartott óra után.					
Beszélgünk a tanárjelölt tanítási stílusáról, fejlődésének lehetséges irányairól.					
Módszertani segítséget nyújtok az egyes problémák kezelésére.					
Segítséget adok ahhoz, hogy a tanárjelölt be tudjon illeszkedni az iskola életébe.					
Záró, összefoglaló önértékelést íratok a tanárjelölttel.					
Beavatok a tanárjelölt által tartott órán, ha elakad, vagy probléma merül fel.					
Segítséget nyújtok a tanítással kapcsolatos IKT-kompetenciák fejlődésében.					
Jó néven veszem, ha a tanárjelölt a jól bevált gyakorlataimat alkalmazza a tanítás során.					
Részletesen, írásban értékelem a tanárjelölt munkáját.					

	1	2	3	4	5
Támogatom, hogy más tanárok, hallgatók is részt vegyenek a tanárjelölt óráján és az óra értékelésében.					
Egyéb módon, mégpedig:					

6. Mennyire tartja fontosnak az alábbi tevékenységeket a tanárjelölt szakmai fejlődése szempontjából?

Kérjük, jelölje a sorokban. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
óramegbeszélések					
segítség az óra megtervezésében					
tantárgyi ismeretek átadása					
módszertani tudás átadása					
támogatás a reflexiók elkészítésében					
segítség a nevelési problémák megoldásában					
a felmerülő problémák megoldásához kész sémák, működő minták megadása					
szakirodalom ajánlása					
segítség a különböző taneszközök megismeréséhez					
a tanárjelölt IKT-kompetenciáinak fejlesztése					
törődés a tanárjelölt személyiségével, érzelmeivel					
egyéb, éspedig:					

7. Hogyan segíti általában mentorként a tanárjelölt órára való felkészülését?

Kérjük, értékelje az alábbi állításokat 1–5-ig aszerint, hogy mennyire igazak Önre. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
A tanárjelölt által megfigyelt óráimat megbeszéljük.					
Teljesen szabad kezdet adok a felkészülésben.					
Instrukcióimmal segítem az órákra való felkészülést.					
Tanácsokat adok ugyan, de az órát a tanárjelölt egyedül tervezi.					
Minden óra előtt részletesen megbeszéljük az óratervet a tanárjelölttel.					
Egyéb módon, mégpedig:					

8. Mennyire igazak az alábbi állítások Önre, illetve az Ön vezetőtanári munkájára?

Kérjük, jelölje a sorokban. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
Szívesen vállalja a példakép szerepét.					
Elkötelezett a szakmája iránt.					
Fontosnak tartja a pályakezdő tanárok segítségét.					
Vállalja a mentori munkához szükséges továbbképzést.					
Képes önértékelésre.					
Tanul a hibáiból.					
Szereti az új kihívásokat.					
Tanártársai kiváló tanárnak tartják.					
Kiemelkedő szaktárgyi tudással rendelkezik.					
Kiemelkedő pedagógiai-pszichológiai tudással rendelkezik.					
Kiemelkedő szakmódszertani tudással rendelkezik.					
Bízik saját tanári képességeiben.					
Szívesen fogad óráin látogatókat, megfigyelőket.					
Ismeri az oktatáspolitikai helyi és általános koncepcióit.					
Jártas a különféle óramegfigyelési módszerekben.					
Nyitott arra, hogy a tanárjelöltektől tanuljon.					
Törődik a tanárjelölt személyiségével, érzelmeivel.					
Jól együttműködik különböző kulturális háttérű emberekkel.					
Elvárja a számára jól bevált tanítási módszerek alkalmazását a tanárjelölttől.					
Kérdései segítik az önreflexiót és az önismeretet.					
A kritikát pozitív és eredményes módon közvetíti.					
Hatékonyan használja az IKT-eszközöket.					
Diszkrét, és nem él vissza a pályakezdő tanár bizalmával.					

9. Mennyire jellemzőek Önre az alábbi tulajdonságok?

Kérjük, jelölje a sorokban. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
rugalmasság					
kitartás					
nyitottság					
türelem					
jó kedély					

	1	2	3	4	5
találékonyság					
az együttműködés képessége					
humorérzék					
a hallgatás képessége					
szaktárgyi felkészültség					
pedagógiai-pszichológiai felkészültség					
szakmódszertani felkészültség					

10. Mennyire tartja fontosnak az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat alábbi összetevőit a tanárjelölt tanárrá válása szempontjából?

Kérjük, értékeljen 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
közvetlen kapcsolat a tanítandó korosztállyal					
munkakapcsolat a mentorral					
a pedagóguskompetenciák fejlődése					
a szaktárgyi tudás bővülése					
a pedagógiai-pszichológiai tudás bővülése					
a szakmódszertani tudás bővülése					
az iskola belső kapcsolatrendszerének megismerése					
az iskola életét szabályozó dokumentumok megismerése					
a pedagógusszakma alaposabb megismerése					
egyéb, mégpedig:					

11. Véleménye szerint milyen mértékben fejlődnek a tanárjelöltek következő kompetenciái az összefüggő egyéni szakmai gyakorlaton?

Kérjük, értékeljen 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás					
2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók					
3. kompetencia: A tanulás támogatása					

	1	2	3	4	5
4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség					
5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység					
6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése					
7. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás					
8. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért					

12. Mennyire igazak Önre, illetve az Ön mentori gyakorlatára az alábbi állítások?

Kérjük, értékeljen 1–5-ig. Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

	1	2	3	4	5
Világos számomra, hogy mi az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat célja.					
Világos számomra, hogy az összefüggő egyéni szakmai gyakorlattal kapcsolatban mik a feladataim.					
A tanárjelölt fejlődési tervet készít.					
Megbeszéljük a tanárjelölt erősségeit és gyengeségeit, és ez alapján készül el a fejlődési terv.					
A gyakorlat egymásra épülő tevékenységekből áll.					
A fejlődési tervet a gyakorlat közben is elővesszük.					
Nem örülök, ha a kedvenc csoportomban tanít a jelölt.					
Nem örülök, ha a legproblémásabb csoportomban tanít a jelölt.					
Mindent megteszek azért, hogy a tanárjelöltet elfogadja a csoportom.					
A gyakorlat végén megvizsgáljuk, hogy a kitűzött célok közül mit sikerült, illetve mit nem sikerült elérni.					

A kérdőívet kitöltő mentor adatai

A következő adatokra van szükségünk a kutatáshoz a személyével kapcsolatban. Kérjük, hogy jelölje a megfelelő választ.

Neme:

- férfi
- nő

Hány év szakmai gyakorlattal rendelkezik a pedagóguspályán?

Kérjük, írja be a számot.

Kérjük, jelölje meg, hogy a pedagógus-életpályamodellel mely szakaszában van jelenleg.

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- Pedagógus I.
- Pedagógus II.
- Mesterpedagógus
- Kutatótanár

Hány éve végez mentori tevékenységet?

Kérjük, írja be a számot.

Amióta mentor, minden évben végzett-e mentori tevékenységet?

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- igen
- nem

Miért nem végzett folyamatosan, minden évben mentori tevékenységet?

Ezt a kérdést CSAK AKKOR töltse ki, ha NEM végzett folyamatosan mentori munkát! Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- A folyamatos munkaviszony szüneteltetése (gyes/gyed, fizetés nélküli szabadság, külföldi munkavállalás, tanulmányok stb.)
- Nem kapott tanárjelöltet
- Nem vállalt tanárjelöltet
- Egyéb:

Kérjük, jelölje meg az(oka)t a formális és informális képzési/továbbképzési formá(ka)t, amely(ek) segítségével felkészült a mentori tevékenységre.

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- pedagógus-szakvizsga
- pedagógus-szakvizsga mentortanári szakterületen
- akkreditált pedagógus-továbbképzés keretében mentori/mentortanári felkészítés
- nem akkreditált továbbképzés keretében mentortanári felkészítés
- külföldi projekt keretében mentori/mentortanári felkészítés
- egyéb:

Kérjük, jelölje meg, hogy mikor volt utoljára a mentori tevékenységgel kapcsolatos szakmai eseményen (képzés, konferencia, műhelyfoglalkozás, szakmai nap stb.).

Hány éve?

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- kevesebb mint 1 éve
- 1 éve
- 2 éve
- 3 éve
- 4 éve
- 5 éve
- 5 évnél régebben

Kérjük, jelölje meg a legördülő listából, hogy melyik 1. tanári szakon végez mentori munkát.

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- andragógustanár
- angoltanár
- ének-zene tanár
- filozófiatanár
- franciatanár
- horvát- és nemzetiségihorvát-tanár
- latintanár
- lengyel- és nemzetiségilengyel-tanár

- magyartanár
- magyar mint idegen nyelv tanára
- német- és nemzetiséginémet-tanár
- nyelv- és beszédfejlesztő tanár
- ógörög tanár
- olasztanár
- orosz tanár
- portugáltanár
- román- és nemzetiségirómán-tanár
- spanyoltanár
- szerb- és nemzetiségiszerb-tanár
- szlovák- és nemzetiségiszlovák-tanár
- szlovén- és nemzetiségiszlovén-tanár
- történelemtanár
- ukrán- és nemzetiségiukrán-tanár
- egyéb

Kérjük, jelölje meg a legördülő listából, hogy melyik 2. tanári szakon végez mentori munkát.

Soronként csak egy válaszlehetőséget jelöljön be.

- andragógustanár
- angoltanár
- ének-zene tanár
- filozófiatanár
- franciatanár
- horvát- és nemzetiségihorvát-tanár
- latintanár
- lengyel- és nemzetiségilengyel-tanár
- magyartanár
- magyar mint idegen nyelv tanára
- német- és nemzetiséginémet-tanár
- nyelv- és beszédfejlesztő tanár
- ógörög tanár
- olasztanár
- orosz tanár

- portugáltanár
- román- és nemzetiségiromán-tanár
- spanyoltanár
- szerb- és nemzetiségiszerb-tanár
- szlovák- és nemzetiségiszlovák-tanár
- szlovén- és nemzetiségi szlovén-tanár
- történelemtanár
- ukrán- és nemzetiségiukrán-tanár
- egyéb
- Más szakon nem végzek mentori munkát.

Kérjük, nevezze meg, hogy mely felsőoktatási intézmény megbízásából végzi azt a mentori munkát, amely alapján kitöltötte a kérdőívet.

A tanárság kutatása

Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai

1. Bevezetés

A tanulmány az intézményes nyelvoktatás egyik új kihívásával, az egyéni többnyelvűség fejlesztésének kérdésével mint nyelvtanári feladattal foglalkozik. A tanulmány első tematikus egysége áttekintést ad a nyelvtanári feladatkörök változásáról a kezdetektől napjainkig, ennek során kiemeli a legfontosabb fordulópontokat. Ezután a többnyelvűség kérdését vizsgálja, a fogalom meghatározását követően előbb nyelv- és oktatáspolitikai összefüggésben, majd kurrikuláris, didaktikai és a gyakorlati nyelvtanítás szintjén.

A második egység egy empirikus kutatást mutat be, amely az idegennyelv-tanárok szakmai önmeghatározásának a vizsgálatára irányult abból a szempontból, hogy milyen szakmai potenciállal rendelkeznek hazánkban az idegennyelv-szakos tanárok a többnyelvűség fejlesztésének mint nyelvtanári feladatnak az ellátásához. A kutatás a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című projektben valósult meg 2014 és 2015-ben.¹ A tanulmány bemutatja a kutatás módszerét, a vizsgálati szempontokat, és értékeli a kutatás eredményeit a tanároknak az egyéni többnyelvűség megítélésével és fejlesztésével kapcsolatban adott válaszai alapján, végül következtetéseket és tanulságokat fogalmaz meg az egyéni többnyelvűség fejlesztésére vonatkozóan az intézményes idegennyelv-oktatásban.

2. A nyelvtanári feladatkör változása az intézményes idegennyelv-oktatásban

A modern idegen nyelvek oktatásának intézményesülése Európában a 19. század második felében indult meg. Ezt megelőzően irányított formában házitanítók, társalkodónők alkalmazásával volt lehetséges az idegen nyelvek tanulása, amelynek célja elsősorban a társaságbeli kommunikációhoz szükséges idegennyelv-ismeret megszerzése volt. Jellemzően több nyelvet is elsajátítottak egy időben a tanulók, akik azonban csak egy szűk kiváltságos csoportból kerültek ki. Az idegen nyelvek

¹ Köszönetet mondok dr. Hercz Máriának a szakmai tanácsaiért a kérdőív összeállításánál, valamennyi kolléganőmnek és hallgatómnak a segítségükért és közreműködésért a kutatás előkészítésében és lebonyolításában. Külön köszönöm Kránicz Eszter és Taczman Andrea doktoranduszainak lelkes és odaadó munkájukat a kutatás minden fázisában.

megszerzésének ilyen formája privilégiumnak számított. Működött természetesen a nyelvtanulásnak egy másik módja is, amelyben mindenki részesülhetett, ha környezetében volt alkalma más nyelvhasználókkal érintkezni, és tőlük spontán, azaz nem irányított formában megtanulni a nyelvet vagy nyelveket (Feld-Knapp 2014a).

2.1. Kezdetek

Az élő idegennyelv-oktatása intézményes keretek között Európa-szerte a klasszikus latin és görög nyelvek tanításának tapasztalata alapján bontakozott ki. Hazánkban az első tanterv az élő idegen nyelvek oktatására 1879-ben, Trefort Ágoston kultuszminisztersége idején készült el a hatosztályos középiskolák (gimnázium és reáliskola) számára. A német nyelv oktatásának célja például a következőképpen fogalmazódott meg: Cél: 1. Az újabb német irodalom műveinek biztos nyelvtani ismereten alapuló ismerete. 2. Azon képesség, hogy a tanuló az oktatás köréből adott tárgyról szóló szöveget német nyelvre helyesen és szabatosan fordítani tudjon (Tanterv, 1879, in: Szoboszlai 1960).

A célok megfogalmazásából világosan kiolvasható a nyelvtanár feladata: az élő idegen nyelv oktatásában a holt nyelvek esetében kialakult és bevált módszer átültetése, az idegen nyelvnek tantárgyként kezelése és leírása nyelvtani kategóriák szerint, a fordítás képességének a fejlesztése (Feld-Knapp 2014a).

2.2. A kommunikatív fordulat

Az intézményes modern idegen nyelvoktatás történetében a legfontosabb változást a kommunikatív fordulat jelentette, amely együtt járt a modern nyelvoktatás általánossá válásával az iskolarendszerben.

Az 1970-es évektől folyamatosan erősödő mobilitás, az információ áramlásának a felgyorsulása és új formáinak eredményeként széles körben új nyelvtanulói igények jelentek meg. A nyelv pontos leírása, a grammatikai szabályok ismerete, valamint az irodalmi szövegek értelmezése és fordítása helyett előtérbe került a mindennapi eligazodáshoz szükséges nyelvhasználat szükségessége. Ezek a változások jelentős mértékben befolyásolták az idegen nyelvek tanításának a céljait, és következőképpen átalakították a nyelvtanári feladatköröket is.

A nyelvhasználat, a nyelvi cselekvőképesség, azaz a kommunikatív kompetencia fejlesztése mint elsődleges cél a kommunikatív didaktikai koncepció alapján valósult meg, elsőként a felnőttoktatásban, az angol mint idegen nyelv tanításában. Ennek a didaktikai koncepciónak a kidolgozásában döntő jelentősége volt Hans-Eberhard Piepho 1974-ben, *A kommunikatív kompetencia mint az angol mint idegen nyelv oktatásának legfőbb célja* címmel az akkori Nyugat-Németországban publikált munkájának. Ezzel elindította a németországi angoltanítás megújítását, munkájának

jelentősége ugyanakkor messze túlnőtt egy nyelv oktatásán, és általában a modern idegen nyelvek oktatásában a kommunikatív didaktikai koncepció megalapozásának és kibontakozásának is az alapját képezte.

A kommunikatív didaktikai koncepció a későbbiekben alapvetően járult hozzá a nyelvoktatás fejlődéséhez, a kommunikatív kompetencia fejlesztését megjelölve tanítási és tanulási célként. A kommunikatív nyelvoktatás az 1980-as évektől hazánkban is fokozatosan uralkodóvá vált, bár a mai napig él a nyelvtanrendszer leírását előtérbe helyező, a nyelvtani szabályok szerepének kiemelésére irányuló gyakorlat is.

2.2.1. Tanári feladatok a kommunikatív didaktikai koncepcióra épülő nyelvoktatásban

A kommunikatív didaktikai koncepció nem egy zárt módszertani rendszer, amely a tanári elképzelést az oktatásban hivatott megvalósítani, hanem a tanulók és a környező világ iránt nyitott és rugalmas. Két fő pillére: a tanuló- és nyelvcselkvés-központúság is ebből következik. E két legfontosabb didaktikai elv egyrészt a nyelv szociális cselekvőképességként történő definíciójával, másrészt a tanulás és tanítás összefüggésének az új értelmezésével áll szoros kapcsolatban (Feld-Knapp 2005), azaz annak a felismerésével, hogy a tanulás folyamata külső tényezők által nem befolyásolható. A tanulók nem azt tanulják meg, amit a tanár tanít, hanem amire képesek, amit meg akarnak és tudnak tanulni, illetve amiért saját maguk megoldoznak (Krumm 2006; Piaget 1969; Wolff 1996). A tanár változatlanul irányító és meghatározó szereppel rendelkezik, de az ismeret és az új tudás átadásában – a fentiekből következően – moderáló és fejlesztő feladata van, hogy a tanulók képesek legyenek önállóan tanulni.

A nyelvi cselekvőképesség és az autonóm tanulás fejlesztése tehát alapvetően változtatta meg a tanári feladatkört a nyelvtanításban, a nyelv rendszerének leírása helyett a nyelvhasználatot helyezte előtérbe. Ez a változás jelentős gondolkodásbeli átállást és változást tett szükségessé, ami sok tanárnak nehézséget jelentett, hiszen nyelvtudásukat még másfajta koncepció alapján sajátították el, tehát más jellegű nyelvtanulói és tanítási tapasztalatokkal rendelkeztek.

Érdeemes még külön figyelmet fordítani arra is, hogyan értelmezi Piepho a kommunikatív kompetencia fogalmát és ennek a tanári feladatkörre gyakorolt hatását. Ötvözta a pragmatika nyelvdefinícióját és a filozófus Habermas *kommunikatív kompetencia* fogalmát. Eszerint különbséget tesz nyelvi cselekvőképesség és diskurzusképesség között, és hangsúlyozza, hogy a két összetevő együtt adja a kommunikatív kompetenciát. Ennek megfelelően Piepho a nyelvtanulás folyamatát egyben nevelési folyamatnak is tartja, és kitágítja a tanári feladatkört: tehát a nyelvtanár a nyelv fejlesztője és a tanulók nevelője egy személyben. A nevelési folyamat abban nyilvánul meg, hogy tudatosan hozzájárul a tanulók személyiségének formálásához, önállóságának, felnőtté válásának kialakulásához, erősíti a tanulók nagykorúvá válását,

azáltal, hogy első tapasztalataikat az önálló munkában már a tanítás során megszerzhetik.

Piepho maga hívta fel a figyelmet a tanári feladatkör nehézségeire, hogy a kommunikatív kompetencia – mint a nyelvi cselekvés és diskurzus képessége – csak bizonyos feltételek között alakulhat és teljesezhet ki a nyelvoktatásban, nevezetesen, ha a nyelvi eszközök formai oldala a tartalommal szemben, azaz a lexikai és nyelvtani korrektség szempontjából háttérbe kerül. A nyelvi eszközöknek csak a kommunikációban betöltött szerepük szempontjából van jelentőségük, nem önmagukban. A nyelvtanítás feladata ennek a funkcionalitásnak a tudatosítása.

A kommunikatív didaktikai koncepció gyakorlatba történő átültetése során sajnálatos módon sok félreértés történt, ami kifejezetten káros hatással volt az oktatás színvonalára. Ugyanis nem a funkcionalitás vált legitimmé, hanem a nyelvhelyesség teljes elhanyagolása. Ez gátat szabott sok fontos részterület fejlődésének, így a receptív és különösen a produktív szövegkompetencia kialakulásának és fejlődésének. Ezáltal a tanult idegen nyelv megmaradt azoknak a rövid kis dialógusoknak a szintjén, amelyek a mindennapi érintkezést szolgálják, új tudás megszerzésére és komplex ismeretek befogadására, amelyeknek a szövegkompetencia képezi az alapját, nem volt alkalmas (Feld-Knapp 2009, 2010b, 2014b).

Azáltal, hogy a kommunikatív kompetenciának mint célnak a fejlesztése kimerült a nyelvi cselekvőképesség fejlesztésében, a mindennapi kommunikációhoz szükséges nyelvi készségek közvetítésében, a nyelvoktatás elveszítette a szociális és nevelési dimenzióját, tartalmilag ellaposodott és kiüresedett, a nyelvoktatás mint iskolai tárgy veszített rangjából. A „Beszélni fontos, csak épp nincs miről” helyzet vált uralkodóvá. Hiányoztak a szövegek, amelyek lexikai tudást, ismeretet és komplex gondolatokat tartalmaznak. Így a nyelvórák intellektuális szintje nagyon lesüllyedt, az igényes, főleg tehetséges tanulók kezdettől fogva unalmasnak tartották az órákat, ami demotiváló hatást fejtett ki (Weinrich 1981, Feld-Knapp 1996).

A kommunikatív didaktikai koncepció gyakorlatba való átültetése, illetve a közben megmutatózó problémák jól példázzák, hogy az új célok csak megfelelő feltételek mellett valósíthatók meg az iskolai nyelvoktatásban. Ennek legfontosabb eleme a tanári tudás és kompetencia mellett az új szemlélettel és célokkal szembeni nyitottság és az ezekből fakadó új feladatkörökkel való azonosulás.

2.2.2. A nyelvtanári feladatok bővülése a kommunikatív nyelvoktatásban

A kommunikatív nyelvoktatás alapját képező kommunikatív didaktika Európában az 1980-as évek közepétől kezdődően megújult, egyrészt a gyakorlati megvalósítással kapcsolatban megnyilvánuló kritikai hangok, másrészt különböző tudományterületek (például az olvasás- és szövegértés-kutatás) fejlődése következtében. Nagy szerepet játszott ebben annak a ténynek a felismerése és figyelembevétele is, hogy az idegen nyelvek intézményes tanulásának helyszíne elsősorban nem a célországokban

volt, így az idegennel való találkozás csak áttételesen, például szövegek által valósulhatott meg. Az idegen nyelv tanulása keretében az interkulturális orientáltság által középpontba került az idegen kultúra megismerésének fontossága, és megnőtt az értés szerepe. A cél az interkulturális kompetencia fejlesztése lett, amely lehetővé teszi egy másfajta értékrend, kultúra megértését, empátiára és elfogadásra nevel. E cél megvalósulása által a nyelvoktatás visszanyerheti szociális és nevelési dimenzióját. A célok megvalósításában döntő szerephez jutnak az országismeretet közvetítő autentikus szövegek. Különösen fontosak az irodalmi szövegek, amelyek újra a nyelvoktatás alapját képezik, de új szerepben jelennek meg. Céljuk, hogy érzelmileg és esztétikai minőségük által megszólítsák a nyelvtanulókat, állásfoglalásra készítsék őket. Ebben van legnagyobb erejük. Az irodalmi szövegek feldolgozásakor döntő jelentősége van a dialogikus értésnek, az önálló tájékozódás képességének a szövegben. Az irodalmi szöveg megértett témája alapján bontakozhat ki olyan osztálytermi kommunikáció, amely igazi véleménycserét jelenthet, és hozzájárul egymás megismeréséhez és elfogadásához.

Természetesen az interkulturális orientáltság jelentősen megnövelte a nyelvtanári feladatkörök komplexitását. Az új célok megvalósításához újfajta tanulási formák, új tanári kompetenciák voltak szükségesek (Feld-Knapp 2009, 2014b; Hercz 1998).

3. Nyelvtanári feladatok napjainkban

Napjainkban a nyelvoktatás ismét fontos változáson megy keresztül. A globalizáció és az internacionalizálódás korában fokozott mértékben előtérbe került egyrészt a teljesítmény, a nyelvtudás objektív mérésének és összehasonlításának, a standardizálásnak az igénye (Feld-Knapp 2009); másrészt a multikulturális társadalmak kialakulásával és legfőképp az angol nyelv *lingua franca*-szerű világméretű elterjedése miatt, az európai többnyelvűség mint közös kulturális és feltétlenül megőrzendő örökség gondolatának az előtérbe helyezésével szükségessé vált az iskolai nyelvoktatásban a nyelvi cselekvőképesség fogalmának mint tanítási és tanulási célnak a kibővítése több nyelvre. Jelentőssé válik tehát az intézményes nyelvoktatás szerepvállalása az egyéni többnyelvűség fejlesztésében (Feld-Knapp 2014b).

Mielőtt rátérek arra a kérdésre, hogy milyen új feladatkört jelent a nyelvtanár számára az egyéni többnyelvűség fejlesztése az iskolai nyelvoktatásban, értelmezem a többnyelvűség fogalmát és az egyéni többnyelvűséget mint nyelv- és oktatáspolitikai célkitűzést. Bemutatom azokat a didaktikai koncepciókat és kurrikulumokat, valamint megvalósult jó gyakorlatokat, amelyek az egyéni többnyelvűség fejlesztését szolgálják, és megismerésük tanulsággal szolgálhat az egyéni többnyelvűség intézményes keretek között történő fejlesztéséhez, illetve az új tanári feladatkörhöz szükséges ismeretek és kompetenciák leírásához (Feld-Knapp 2014a).

3.1. A többnyelvűség definíciója és kialakulásának módjai

A többnyelvűség azt jelenti, hogy nyelvi cselekvéseink végrehajtásához nem csak egyetlen nyelv, az anyanyelvünk, hanem egyidejűleg több nyelv áll rendelkezésünkre. Ha a többnyelvűséget tágan értelmezzük, akkor elmondható, hogy minden ember többnyelvű, hiszen anyanyelvét különböző módon, különböző szintereken használja. A szűkebb értelmezés viszont elkülöníti az anyanyelvet a később elsajátított nyelvektől.

A tanulmányomban a többnyelvűség fogalmát ebben a szűkebb értelemben használom. A többnyelvűség olyan állapotot jelent, amely vonatkozhat az egyes személyre, ekkor beszélünk egyéni többnyelvűségről, és vonatkozhat nagyobb közösségre, például egy egész társadalomra is (Haider 2010; Königs 2001). Az egyéni és a társadalmi többnyelvűség kialakulásának több útja lehet, történhet spontán és irányított formában.

Az egyéni többnyelvűség kialakulhat kisgyermekkorban a családban, külső intézményi háttér nélkül, amikor az anyanyelvvel párhuzamosan társas kapcsolatok révén történik egy másik nyelv vagy nyelvek elsajátítása. Több nyelv használatára a családban lehetőség nyílhat, mert a szülők lehetnek különböző anyanyelvűek, és a család nyelvhasználatában ez tudatosan megnyilvánulhat.

Az egyéni többnyelvűség kialakulhat hosszabb idő alatt intézményi keretben is, például az iskolában, irányított folyamatban. Ennek is különböző formái lehetnek.

A közelmúltig a többnyelvűségen több nyelv kizárólag anyanyelvi szintű ismeretét értettük. Manapság már itt is árnyaltabb az elképzelésünk, és funkcionális vagy receptív többnyelvűségről is beszélünk abban az esetben, ha egy nyelvet cél és szituáció függvényében használni tudunk kommunikációs igényeink kielégítésére.

3.2. Az egyéni többnyelvűség mint nyelv- és oktatáspolitikai célkitűzés

A 20. században létrejött új európai egység következtében, a politikai határok átjárhatóságának és legfőképpen a növekvő mobilitásnak köszönhetően az egyéni többnyelvűség jelentősége megnőtt. Az 1990-es évektől kezdődően Európában egyre fontosabb oktatáspolitikai célként fogalmazódik meg az egyéni többnyelvűség fejlesztése az intézményes keretek között folyó iskolai nyelvoktatásban.

Az Európai Bizottság által 1995-ben kiadott, ún. „Fehér könyv” célként jelölte meg, hogy minden európai polgár ismerjen legalább három nyelvet. Az Európai Unió és az Európa Tanács 2001-et azzal a céllal nyilvánította a *nyelvek európai évének*, hogy ráirányítsa a figyelmet a nyelvtanítás és a nyelvtanulás fontosságára. Ebben az évben számos rendezvénnyel kívánták bemutatni, hogy a nyelvi és kulturális sokszínűség nem hátráltatja, hanem nagymértékben segíti az emberek közötti kommunikációt és a kölcsönös megértést. A nyelvek európai évének rendezvénysorozata az

egyres országokban hozzájárult az európai sokszínűség tudatosításához, és felhívta a figyelmet az iskolai nyelvoktatás szervezeti és tartalmi megújításának szükségességére is. Ennek egyik különösen fontos területe az egyéni többnyelvűség fejlesztése.

Hazánkban ennek hatására vezették be az idegen nyelvek tanítását a közoktatás korai fázisában és az idegen nyelven történő szakoktatásban, továbbá országszerte két tannyelvű iskolák jöttek létre. A többnyelvűség fejlesztése egy erre irányuló szakdidaktikai koncepció hiányában azonban – még a nyelvoktatás ezen új formái esetében is – a tanári rátermettség és hozzáállás függvényében esetlegesen maradt, és csak egy szűk tanulói kört érintett. A közoktatás legnagyobb hányadát kitevő hagyományos nyelvtanításban a többnyelvűség tudatos fejlesztésére azonban nem került sor, ez nem is jelentkezik tanítási és tanulási célként. Az idegen nyelvek oktatása az egyes nyelvek mint szaktárgyak keretében nem integráltan, hanem izoláltan és additív módon történik. A nyelvek és a nyelvfejlődés egymáshoz viszonyítása nem történik meg, a nyelvek közötti transzfer nem kap figyelmet, és így fontos tartalékok maradnak kihasználatlanul.

3.3. Kurrikuláris háttér

Az európai intézményes nyelvoktatás kurrikuláris háttérét az Európa Tanács által 2001-ben kiadott *Közös európai referenciakeret* (Common European Framework of Reference for Languages; Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) adja. Ez az első olyan kurrikulum, amely a többnyelvűség fejlesztését szorgalmazza. A többnyelvűségen alapuló megközelítés e dokumentum szerint azt jelenti, hogy az egyén nyelvi élményei és tapasztalatai mindezek kulturális vonzataival együtt folyamatosan bővülnek az otthon megismert nyelvtől a társadalomban használt nyelven át más népek nyelvei felé, akár a köz-, akár a felsőoktatásban, akár közvetlen személyes tapasztalat útján tanulta ezeket a nyelvhasználó. Hangsúlyozottan jelenik meg benne az is, hogy ezek a nyelvek, kulturális ismeretek és tapasztalatok nem egymástól elszigetelve rögzülnek az ember fejében, hanem kölcsönösen hatnak egymásra, és egy sokrétűen összetett kommunikatív kompetenciává, azaz nyelvi cselekvőképességgé állnak össze. Ennek megfelelően az idegennyelv-oktatás célja egy olyan nyelvi repertoár kialakítása, amelyben minden nyelvi képesség szerephez jut. Ez a cél természetesen több feltétel együtthatása eredményeképpen valósulhat csak meg. A *Közös európai referenciakeret* innovatív hatása kétségtelenül pozitív irányba befolyásolta az intézményes nyelvoktatást, de az egyéni többnyelvűség fejlesztéséhez nem nyújt megfelelően konkrét támpontot a nyelvtanároknak, így a célok átültetése a gyakorlatban nem valósult meg.

Az Európa Tanács kezdeményezésére a grazi székhelyű Élő Nyelvek Európai Központja (ECML) 2009-re dolgozott ki egy újabb dokumentumot (Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures; Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen), amely megteremtheti a nyelveken

átívelő és az egyéni többnyelvűség fejlesztését lehetővé tevő nyelvoktatás alapját, ugyanis összekapcsolja a nyelv- és oktatáspolitikai célokat a gyakorlatbeli alkalmazással.

A magyarországi iskolai nyelvoktatás céljait a *Nemzeti alaptanterv* rögzíti, ezek teljes mértékben összhangban állnak a *Közös európai referenciakerettel*. Elmondható, hogy a modern idegen nyelvek oktatásában az említett kommunikatív szakmódszertani koncepció általánosan elterjedtnek számít hazánkban. Ugyanakkor – mint ahogyan erre már kitértem – az egyéni többnyelvűség fejlesztése az iskolai nyelvoktatás keretében csak helyi szinten és csak bizonyos iskolákban, legfőképp egyes tanárok munkájának köszönhetően valósul meg. A többnyelvűség fejlesztését célzó, utóbb tárgyalt grazi dokumentum, a *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures / Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* azonban Magyarországon még nem kapott érdemi visszhangot.

3.4. Nemzetközi szakdidaktikai példák a többnyelvűség fejlesztésére

Az egyéni többnyelvűség fejlesztése szempontjából fontos a már létező nemzetközi példák áttekintése. Ezek közös jellemzője, hogy több nyelv egyidejű tanításának és tanulásának vizsgálatán alapulnak, de különböző mértékben távolodnak el az egy nyelv egy tárgy, azaz az izolált nyelvtanítás felfogásától.

Közülük az angol-szász nyelvterületen kidolgozott *language awareness* fontos szerepet szán a nyelvi és nyelvtanulói tudatosságnak, valamint a reflektált nyelvhasználat képességének. Ezek ugyanis segíthetik az anyanyelv és az idegen nyelv közötti kapcsolat megteremtését (Butzkamm 1973; Edmondson–House 1997; Feld-Knapp 2008; Juhász 1965, 1970).

Az először az újlatin nyelvek esetében alkalmazott interkomprehenzió mint szakdidaktikai koncepció eredetileg a receptív készségek fejlesztésére irányul, és a genetikailag rokon nyelvek szókincsében, szóképzésében és nyelvtanában megmutatkozó azonosságokat és hasonlóságokat a nyelvtanulást megkönnyítő tényezőként veszi figyelembe. Ez a didaktikai koncepció tudatosítja a hasonlóságokat és a különbségeket a nyelvek között, és ilyen értelemben bővíti a *language awareness* felfogását. Az interkomprehenzió koncepciója alapján az egyes nyelvek strukturálisan és tartalmilag összekapcsolódnak a nyelvtanulási folyamatban (Perge 2014).

A német nyelvterületen alakult ki az úgynevezett harmadik nyelv didaktikája (Tertiärsprachendidaktik), amely a német mint második idegen nyelv és az angol mint első idegen nyelv közötti átjárhatóságot állítja középpontba. E koncepció alapján a grazi Élő Nyelvek Európai Központjában számos jól bevált tananyagot dolgoztak ki, amelyeket Magyarországon ugyan még nem alkalmaztak, de részben már a hazai közegben is kedvező visszhangot kaptak, hiszen az angol után hazánkban is a német a leggyakrabban tanult idegen nyelv. E koncepció főként két területen kíván

elmozdulni az egy nyelvre alapozott oktatástól: egyrészt figyelembe veszi a nyelvtanulók meglévő tapasztalatait, másrészt tudatosítja azokat a nyelvtanulási stratégiákat, amelyek a nyelvek közötti hasonlóságok feltárására irányulnak (Boócz-Barna 2007).

Az ugyancsak német nyelvterületen kidolgozott többnyelvűség didaktikája (Mehrsprachigkeitsdidaktik) a tantermi többnyelvűséget vizsgálja egy olyan közegben, ahol a tanulók többsége migrációs háttérrel rendelkezik. E koncepció legfontosabb kérdése az, hogy milyen módon lehet az oktatás során figyelembe venni a migrációs háttérrel rendelkező tanulók hozott nyelvét, valamint kulturális és szociális hátterét. A többnyelvűség didaktikája abból indul ki, hogy az egyes nyelvtanulók nyelvi cselekvőképességének, azaz kommunikatív kompetenciájának kialakulásában minden nyelv ismerete és minden korábbi nyelvhasználói tapasztalat szerepet játszik, továbbá a nyelvek egymással kapcsolatban állnak, és interakcióba lépnek. Ebből következően minden egyes nyelv tanítása és tanulása illeszkedik a nyelvtanulók már meglévő nyelveihez. A többnyelvűség didaktikai koncepciója ezáltal egyrészt erősíti a tanulóközpontú nyelvoktatást, másrészt megalapozza az integrált nyelvtanulást. A több nyelvre kiterjedő és a több nyelvet felölelő idegennyelv-oktatás által elkerülhetővé válnak az ismétlődések, létrejön a fogalmi egységesség, rendszeresség és átláthatóság, továbbá kialakul egy, a nyelvek elsajátítására vonatkozóan egységes kognitív bázis (Feld-Knapp 2013, 2014c; Hufeisen 2010; Krumm 2010).

Végül jelentős szerepet játszanak a többnyelvűség intézményes keretek között történő fejlesztésében a két tannyelvű szakoktatásban, azaz a CLIL-ben (Content and Language Integrated Learning) meglévő tapasztalatok. Ennek a didaktikai koncepciónak régi hagyománya van. Fő jellegzetessége, hogy a nyelv- és szakismeret fejlesztése párhuzamosan, egy időben történik.

3.5. Megvalósult projektek az egyéni többnyelvűség fejlesztésére

A többnyelvűség intézményes keretek között történő fejlesztésének lehetőségeire vonatkozóan több európai projektet fejlesztettek ki, amelyeket a gyakorlatban már ki is próbáltak, és amelyek pozitív eredménnyel zárultak. Ide sorolhatók az EuroCom kutatócsoport által kifejlesztett EuroCom-projektek, amelyek célja, hogy az európai polgárok számára a meglévő ismereteiket és a nyelvek közötti hasonlóságokat kiaknázva lehetővé tegye a többnyelvűséget. Az EuroCom-projektek az egyes részkompetenciák fontosságát kiemelve a receptív többnyelvűség fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Az olvasást mint az egyik legfontosabb receptív készséget állítják a középpontba, és azt tűzik ki célul, hogy az olvasók az egy nyelvcsaládon belüli egymással rokon nyelveken íródott szövegeket különösebb nehézség nélkül megértsék, és tájékozódni tudjanak a szövegek világában, ami a tudásalapú társadalom elengedhetetlen feltétele. Fontos célkitűzése az egymással rokon nyelvek olvasásához és értéséhez szükséges stratégiák kialakítása és azok biztos, tudatos használata.

A projektet eddig az újlatin, szláv és germán nyelvcsaládokra dolgozták ki. Az eredmények jól példázzák, hogy a többnyelvű cselekvőképesség fejlesztése jelentősen megkönnyíthető azáltal, hogy a nyelvtanulók az anyanyelvükből és a már megtanult idegen nyelvekből származó ismereteiket és a nyelvek közötti hasonlóságokat hasznosítják a további nyelvek tanulása során.

Egy másik jó példa az Élő Nyelvek Európai Központja projektje, a Britta Hufeisen professzor (Technische Universität Darmstadt) által koordinált PlurCur-projekt, amelynek célja egy többnyelvű interdiszciplináris kurrikulum kifejlesztése. A projekt során kidolgozandó kurrikulum ahhoz kíván hozzájárulni, hogy a nyelveket ne egymástól elszigetelt iskolai tantárgyakként kezeljék és tanítsák, hanem integráltan, egymással összekapcsolva. Különös hangsúlyt fektet a projekt arra, hogy a szaktárgyak és a nyelvek tanítása tartalmi szempontból is összekapcsolódjon egymással. A többnyelvű interdiszciplináris kurrikulum koncepciója ezen felül célul tűzi ki a funkcionális többnyelvűség fejlesztését, a nyelvek közötti transzferjelenségek használatának tudatosítását, a produktív és receptív készségek több nyelven történő fejlesztését, valamint a metanyelvi és a nyelveken átívelő nyelvi tudatosság és a nyelvtanulói stratégiák fejlesztését is (Hufeisen 2010).

A projektet és ezáltal a kurrikulumot már több európai iskolában kipróbálták, az intézményes keretek között történő szisztematikus bevezetésére ezután kerül majd sor.

3.6. Jó gyakorlatok az egyéni többnyelvűség fejlesztésére

A többnyelvűség fejlesztését szolgáló jó gyakorlatok közül a továbbiakban néhányat konkrét példa segítségével mutatok be, miként valósítható meg a fejlesztés a nyelvtanításban.

PÉLDA 1: Language Awareness

Az alábbi szöveg egy német nyelvű érettségi fogalmazás részlete. Jól mutatja, milyen hatást fejt ki az anyanyelv az idegen nyelvű szövegalkotóban. A félkövéren jelölt helyeken tetten érhető az interferencia, az a hiba, amely a tükörfordítás által jött létre. Ezek tudatosítása és a figyelem ráirányítása a hibaforrásra fontos tanári feladat a többnyelvűség fejlesztésekor.

...Bahnwärter Thiel, **der seine** Frau gestorben ist. Dieses Werk zeigt uns, **dass wie** ein Menschenleben zerbrechen kann und warum die Verantwortung so wichtig ist. Sie sollen nicht immer daran denken, dass ihre Eltern **wie viel** zahlen.

Alle Staatsbürger **hat** Rede- und Pressefreiheit. Sehr viele Jugendliche hat nicht so viel Geld.

Deshalb die Armen haben nicht so gute Chancen.

Immer mehr Geld wird **auf** Studien ausgegeben. Es gibt **ein** Unterschied auch in der Form der beiden Gedichte.

Ungarn ist **nicht ein** entwickeltes Land.

Er konnte diese Situation **abtragen**.

Diese Tragödie war das letzte Tropfen **im Glas**.

Als die Tragödie eintrat, Thiel hat das **Verstand** seines Leben verloren. Am Ende des Gedichtes von Engelbert Rittinger können wir eine Schlussfolgerung **abschließen**...

(Feld-Knapp 2010a)

PÉLDA 2: Interkomprehenzió

Szókinszbeli egyezőségek és hasonlóságok didaktikai hasznosítása

Az alábbi szövegek egy ismert mesefigura történetéhez kapcsolódnak különböző nyelveken. Az értést megkönnyítő tartalmi azonosság kihasználásával tudatosíthatók a szókinszbeli azonosságok és hasonlóságok, amelyek szabályszerűségek megállapítását teszik lehetővé. Ezek a későbbiekben további szövegek megértésénél aktiválhatók.

Pippi Langstrumpf

1. Am **Rand der kleinen Stadt lag** ein alter **verwahrloster** Garten.

In dem Garten stand ein altes Haus und in dem Haus wohnte Pippi Langstrumpf.

2. Sie war neun Jahre alt und sie wohnte ganz allein da.

3. Sie hatte keine Mutter und keinen Vater und **eigentlich war das sehr schön**, denn so war niemand da, der **ihr sagen** konnte, dass sie zu Bett **gehen sollte**, gerade wenn sie mitten im schönsten Spiel war, und niemand, der sie zwingen konnte, Lebertran zu nehmen, wenn sie **lieber Bonbons essen** wollte.

Pippi Longstocking

1. **Way out at the end of the tiny little town was** an old **overgrown** garden, and in the garden was an old house, and in the house lived Pippi Longstocking.

2. She was nine years old, and she lived there all alone.

3. She had no mother and no father, and that was **of course very nice because** there was no one to **tell her** to go to bed just when she **was having** the most **fun**, and no one who could make her **take cod** liver oil when she **much preferred** caramel **candy**.

(Hufeisen–Marx 2007: 49)

Klasszikus példának számít a következő részlet az *Emberi jogok egyetemes nyilatkozatából*. Ez a szöveg minden nyelven rendelkezésre áll, a kulcsszavak meghatározásával lehetőség nyílik a különböző nyelveken történő tájékozódásra a szövegben.

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata. 27. cikk

(1) Minden személynek **joga** van a közösség **kulturális** életében való szabad részvételhez, a művészetek élvezéséhez, valamint a tudomány haladásában és az abból származó jótéteményekben való részvételhez.

(2) Mindenkinek joga van minden általa alkotott tudományos, irodalmi és művészeti termékkel kapcsolatos erkölcsi és anyagi érdekeinek védelméhez.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

(1) Jede Person hat das **Recht**, am **kulturellen** Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.

(2) Jede Person hat das Recht auf Schutz der geistigen und materiellen Interessen, die ihr als Urheber von Werken der Wissenschaft, Literatur oder Kunst erwachsen.

The Universal Declaration of Human Rights

(1) Everyone has the **right** freely to participate in the **cultural** life of the community, to enjoy the arts and to share in scientific advancement and its benefits.

(2) Everyone has the right to the protection of the moral and material interests resulting from any scientific, literary or artistic production of which he is the author.

(Hufeisen–Marx 2007: 49)

PÉLDA 3: A harmadik nyelv didaktikája

Reflektálás a nyelvekre – Szókincs

A szókincs tanulását jelentősen megkönnyítheti a nyelvek közötti hasonlóságok felfedezése és tudatosítása. Az alábbi feladat a testrészek angol és német nyelvű megnevezései közötti hasonlóságokra utal. Kiemelendő még a feladatban, hogy harmadik nyelvként megjelenik a tanuló saját nyelve, amelynek figyelembevétele megkönnyíti a szavak jelentésének megtanulását, és segíti az egyéni többnyelvűség fejlődését.

3 Körperteile: Ordne zu, ergänze und vergleiche.

die Hand das Ohr der Arm die Haare (Pl) der Finger der Mund der Fuß die Nase


Englisch	hand	arm	foot	hair	mouth	nose	ear	finger
Deutsch	die Hand							
Meine Sprache								

(Neuner, deutsch.com A1, 2008: 80)

Az alábbi feladat az úgynevezett „hamis barátok” tudatosítását célozza meg, és arra mutat rá, hogy a kiejtés szerinti hasonlóságok az egyes szavak esetében különböző nyelveken jelentésbeli eltéréseket takarhatnak, tehát feltétlenül óvatosságot igényelnek.

Ü 2 Bilder, Kontext, zweisprachige Sätze:
 Wie kann man sich die folgenden „falschen Freunde“ besser merken?
 Präsentieren Sie Ihre Ideen in der Gruppe.

die Mappe / map – realisieren / realize – die Hose / hose – prägnant / pregnant



(Neuner, deutsch.com A1, 2008: 84)

Reflektálás a nyelvekre – Nyelvtan

A nyelvtani ismeretek elsajátítása több nyelven nagy kihívást jelent a nyelvtanulóknak. Az alábbi feladat a névelők használatának tudatosítását szolgálja az angol és német nyelvek között. Itt is megjelenik a saját nyelv, illetve még további ismert vagy tanult nyelvek. Ezek figyelembevételével szolgálja a többnyelvűség fejlődését.

2 Ergänzen und vergleichen Sie.

	Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
STRUKTUREN	Das ist <u>ein</u> Stift.	This is a pen.	
	<u>Der</u> Stift ist rot.	The pen is red.	
	Das ist ____ Maus.	This is a mouse.	
	____ Maus ist klein.	The mouse is small.	
	Das ist ____ Feuerzeug.	This is a lighter.	
	____ Feuerzeug kostet zwei Euro.	The lighter costs two euro.	
	Das sind ____ Briefmarken.	These are stamps.	
____ Briefmarken sind schön.	The stamps are nice.		

(Evans–Pude–Specht, Menschen A1, 2012: 44)

Reflektálás a nyelvtanulás folyamatára

A nyelvtanulás egyik fontos területe a szavak jelentésének az elsajátítása. E folyamat optimalizálására szolgál a szavak szómezők szerinti csoportosítása és összevetése az egyes nyelveken.

Englisch	Deutsch	Meine Sprache
Monday	Montag	hétfő
Tuesday	Dienstag	kedd
Wednesday	Mittwoch	szerda
summer	Sommer	nyár
winter	Winter	tél
autumn	Herbst	ősz
pizza	Pizza	pizza
banana	Banane	banán
cheese	Käse	sajt
chocolate	Schokolade	csokoládé

4. Empirikus kutatás a tanárok szakmai önmeghatározásának vizsgálatára

4.1. A szakmai önmeghatározás mint a tanárságkutatás tárgya

A szakmai önmeghatározás azt a szakmai munkájának elvégzéséhez elengedhetetlen szükséges értékeit, céljait, elképzeléseit, tulajdonságait, gyenge és erős oldalait tartalmazó tudást foglalja magában, amellyel az adott szakma képviselője rendelkezik. A szakmai önmeghatározás az egyén saját szubjektív megítélését mutatja meg. Abba enged betekintést, milyen módon történik egyénileg a szakmai feladatok felismerése és a saját feladatkör értelmezése, illetve annak a mérlegelése és reális megítélése, hogy rendelkezésre állnak-e a szükséges ismeretek és kompetenciák a szakmai feladatok elvégzéséhez (Caspari 2003; Feld-Knapp 2013, 2014b; Kallenbach 1995; Schoecker von Ditfurth 2001).

A szakmai önmeghatározás vizsgálatával a tanárságkutatás foglalkozik. A tanárságkutatásnak különböző irányzatai vannak, ezek között jelentős szerepet töltenek be a szakdidaktika területén végzett kutatások. Napjainkban két alapvető tendencia figyelhető meg a szakdidaktikai tanárságkutatásban. Egyrészt tartalmi szempontból megfigyelhető egy figyelem-összpontosulás az egyes tanárra, ez egyben eltávolodást jelent a tanárok általános tulajdonságainak vizsgálatától, másrészt módszertani szempontból a külső tényezők vizsgálata helyett a kutatásba bevont személyek belső világának, gondolkodásmódjának megismerésére koncentrálódik (Grotjahn 1998).

Az egyén belső világának megismerésére a német pszichológiában alakult ki a szubjektív teóriák vizsgálatát végző kutatási program, a „Forschungsprogramm

Subjektive Theorien (FST)” (Groeben Scheele 1988). Legfontosabb gondolata, hogy az egyént mint önmagára reflektálni képes személyt vizsgálja. Ezen feltevés alapján lett alkalmas a tanárok szakmai önmeghatározásának a vizsgálatára is, amelynek kivitelezésében a tanárok önreflektáló képessége döntő szerepet játszik. Ez a vizsgálati módszer megváltoztatta a vizsgált személy státuszát, a vizsgálatba bevont egyén önmaga is cselekszik, kutat, megfigyel, tehát aktív szerepet vállal a kutatásban, nem egyszerűen csak a megismerés tárgya. Különösen érdekes terület a tanárkutatásban a tanári tudás vizsgálata, amely két területre terjed ki. Egyrészt vizsgálja az explicit tanári tudást, tehát az ismereteket különböző szakmai (szaktudományi, szakdidaktikai, neveléstudományi) tartalmakról, másrészt foglalkozik a szakmai tudással mint képességgel, amely a szakmai döntéseket vezérli, és a tanári cselekvések megvalósulását lehetővé teszi (Feld-Knapp 2014b; Krumm 1995).

4.2. A kutatás bemutatása

Az empirikus kutatásra 2014–2015-ben, a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című projekt keretében, kérdőíves adatgyűjtés formájában került sor. A kutatás célja a magyarországi iskolai nyelvoktatásban dolgozó idegennyelv-tanárok szakmai önértékelésének vizsgálata volt. A kutatás online kérdőíves módszer segítségével valósult meg. A kérdőív két tematikus egységet foglalt magába: a többnyelvűség fogalmát, illetve ennek fejlesztését mint a tanári szakmai önmeghatározás részét értelmezi. A többnyelvűség vizsgálata tartalmazott a többnyelvűség fogalmára, a tanár saját többnyelvű identitására és a tanárra mint többnyelvű nyelvhasználóra vonatkozó szempontokat. A többnyelvűség fejlesztése kérdéskör a nyelvtanári feladatkörre és a tanári szakmai identitásra irányult.

A kérdőív 9 kérdéscsoportból és – az adatközlő által beszélt idegen nyelvek számától függően – 123–145 közötti itemből állt, további 17 kérdőív-tétel a kitöltők háttéradatairól szólt. A kérdőív alapvetően zárt kérdéseket tartalmazott, amelyek egy része feleletválasztást, másik része ötfokozatú tartományban (Likert-skálán) való értékelést tett lehetővé. Emellett kiemelten fontos kérdések esetében teret adott a válaszadónak saját véleményük kifejtésére is.

A kérdőív kitöltésére országosan mintegy 600 magyarországi gimnázium, valamint szakközépiskola kapott felkérést. Az ezen intézményekben különböző idegen nyelvet oktató tanárok közül átlagosan 400 személy töltötte ki értékelhető módon az űrlapot. A kutatás eredményeinek kiértékelésekor e válaszokat vettük figyelembe.

A mintát jelen tanulmány számára három fő háttérváltozó – a tanított idegen nyelv, a pályán eltöltött évek száma és az adatközlő intézményének típusa – szerint értékeljük ki. A kérdőívet nyolc különböző idegen nyelv tanárai töltötték ki, akik 55,8%-a

gimnáziumban, 39,8%-a szakközépiskolában, és 4,5%-a általános iskolában² tanít (1. és 2. táblázat). A pályán eltöltött évek száma alapján négy csoportot hoztunk létre: kezdő (0–5 év), gyakorlott (6–20 év), szakértő (21–35 év) és szenior (35-nél több év) tanárok (3. táblázat).

1. táblázat
A minta néhány jellemzője a tanított idegen nyelv szerint

A tanított idegen nyelv	Idegennyelv-tanárok száma (fő)	Arányuk a mintában (%)
Angol	201	50,4
Német	153	38,3
Francia	19	4,8
Orosz	10	2,5
Olasz	8	2,0
Spanyol	8	2,0
Összesen	399	100,0

2. táblázat
A minta néhány jellemzője az iskolatípus szerint

Az iskola típusa	Idegennyelv-tanárok száma (fő)	Arányuk a mintában (%)
Általános iskola	18	4,5
Szakközépiskola	159	39,8
Gimnázium	223	55,8
Összesen	400	100,0

3. táblázat
A minta néhány jellemzője a szakmai gyakorlat éveinek száma szerint

A pedagóguspályán eltöltött idő (év)	Idegennyelv-tanárok száma (fő)	Arányuk a mintában (%)
0–5 (kezdő)	32	8,0
6–20 (gyakorlott)	194	48,6
21–35 (szakértő)	156	39,1
35 felett (szenior)	17	4,3
Összesen	399	100,0

² A kutatás célcsoportja a középiskolai idegennyelv-tanárok voltak, de kérdőívünk várakozásainkkal ellentétben általános iskolai idegennyelv-tanárokhoz is eljutott. Az ő válaszaik színesítik az adatbázist, és további összehasonlító elemzés alapjául szolgálhatnak, viszont jelen tanulmányban csak a középiskolai idegennyelv-tanárok adatait vizsgáljuk.

4.3. Az eredmények elemzése és értékelése

Ebben a fejezetben a kérdőív hat kiválasztott kérdésére adott válaszokat elemezzük és értékeljük. A további kérdésekre beérkezett adatok feldolgozása és kiértékelése további tanulmányok keretében történik meg.

Az adatfeldolgozás során elsőként a kiválasztott kérdésekre adott válaszok főbb statisztikai mutatóit számoltuk ki. Ezt követően az adatokat az említett három háttérváltozó (szakmai gyakorlat, iskolatípus, tanított idegen nyelv) tükrében dolgoztuk fel. Az így nyert adatok közül jelen tanulmányban csak azoknak a válaszoknak a lehetséges okait értelmezzük, ahol a háttérváltozók alapján a részminták között szignifikáns különbség mutatkozott.

4.3.1. A többnyelvűség fogalmának értelmezése

Cél

A megkérdezettek tudásának megismerése az egyéni többnyelvűség meghatározásával kapcsolatban.

A témához kapcsolódó szakirodalom alapján összeállított különböző értelmezések felkínálása.

Az egyetértés mértékének megismerése az állításokkal kapcsolatban 1-től 5-ig terjedő tartományban.

Feladat

Milyen mértékben ért egyet a többnyelvűség fogalmának alábbi meghatározásaival? Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = teljes mértékben).

Az a személy tekinthető többnyelvűnek, aki...

- az általa ismert két vagy több nyelven szóbeli/írásbeli közlést megért. (közlés megértése)³
- két vagy több nyelven ugyanolyan szintű kompetenciával rendelkezik, és mind-egyik nyelvet gyermekkorában sajátította el. (gyermekkorai elsajátítás, azonos szint)
- mindennapi életében két vagy több nyelvet kommunikatív szükségleteinek megfelelően szóban és/vagy írásban rendszeresen használ. (mindennapi használat)
- két vagy több nyelven ugyanolyan szintű kompetenciával rendelkezik. (azonos kompetencia)

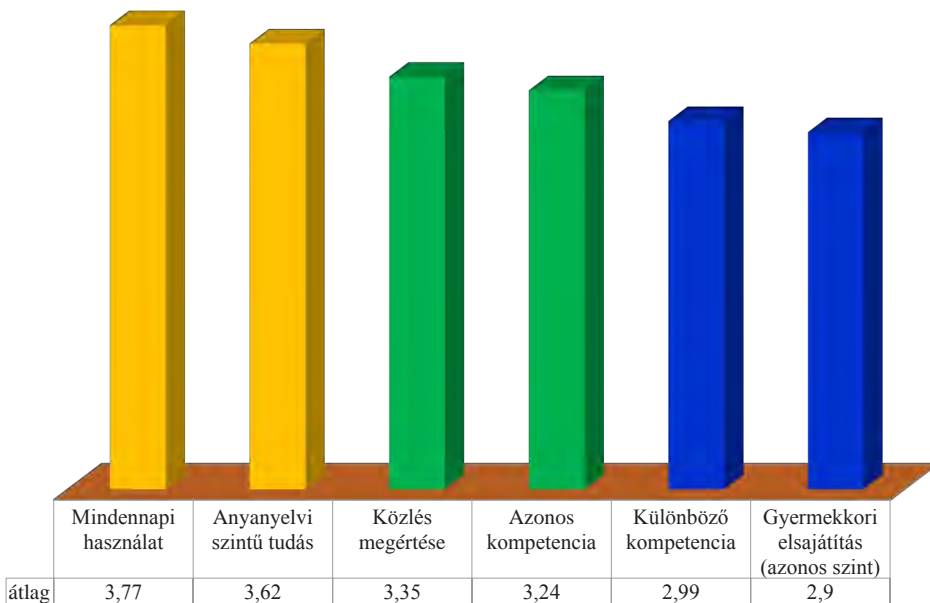
³ A tanulmányban a feladatokhoz tartozó egyes állítások a szemléltető ábrákon és táblázatokban minden esetben a zárójelben megadott rövidítéssel szerepelnek.

- két vagy több nyelvet anyanyelvi szinten tud. (anyanyelvi szintű tudás)
- két vagy több nyelven különböző szintű kompetenciával rendelkezik. (különböző kompetencia)
- Egyéb: Ha a fentiekén túli meghatározást tartana jónak, kérjük, itt adja meg.

Eredmény

A válaszok alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek ötös skálán legmagasabb átlagértéknek 3,8-at adtak, tehát egyik állítással sem tudtak nagymértékben azonosulni, de olyan sem volt, amit teljes mértékben elvetettek volna, a legkisebb átlagérték is 2,9, vagyis közepes (1. ábra). Az ábrán az egymáshoz közeli értékeket azonos színnel jelöltük, így a válaszok három kategóriába kerültek.

A többnyelvűséget a megkérdezettek leginkább a mindennapi életben két vagy több nyelv, kommunikatív szükségleteknek megfelelő, szóban és/vagy írásban történő rendszeres használatával azonosítják (3,8). Legkevésbé azzal az értelmezéssel értettek egyet, amely szerint az a személy minősül többnyelvűnek, aki két vagy több nyelven ugyanolyan szintű kompetenciával rendelkezik, és mindegyik nyelvet gyermekkorában sajátította el (2,9).



1. ábra
A többnyelvűség fogalmának meghatározása

Az 4. táblázatban az arra vonatkozó adatokat mutatjuk be, hogy a megkérdezettek milyen arányban értettek egyet az állításokkal, és mennyire volt egységes a

véleményük. A válaszok gyakorisági eloszlása elgondolkodtató: a felkínált jellemzők szinte mindegyike jelentősen megosztotta a válaszadókat. A legmagasabb értékkel rendelkező mindennapi használatban a válaszadók kétharmada értett egyet többé-kevésbé, a második leggyakoribb állítástól a legkevésbé népszerűig azonban nagyon eltért a vélekedés (szórás 1,4), a megkérdezettek 22–40%-a nem ért egyet a megadott állításokkal. Az egyes állításoknál általánosságban nagyarányú közép-re szavazás figyelhető meg: minden negyedik válaszadó nem tudta megítélni a többnyelvűség fogalmi jellemzőinek igazságtartalmát.

4. táblázat

A többnyelvűség fogalmának meghatározása. Főbb statisztikai jellemzők

Gyakoriság (%)					Állítások	Átlag	Szórás
1	2	3	4	5			
4	7	25	38	26	mindennapi használat	3,8	1,0
12	10	18	24	36	anyanyelvi szintű tudás	3,6	1,4
14	12	25	20	28	közlés megértése	3,4	1,4
14	14	25	29	19	azonos kompetencia	3,2	1,3
17	17	30	21	15	különböző kompetencia	3,0	1,3
22	19	24	20	16	gyermekkori elsajátítás, azonos szint	2,9	1,4

Feltételeztük, hogy a válaszadó pedagógusok fogalomleírása, a jellemzők megítélése eltér bizonyos háttérváltozók mentén, így állításonként varianciaanalízissel, majd Tukey-féle b-próbával összehasonlítottuk a részmintákat ($p < 0,05$ szignifikanciaszinttel). Csak két esetben találtunk jelentős különbséget: 1. a gyermekkori nyelvsajátítás jelentőségének megítélésében a pályán töltött idő szempontjából jelentős különbség van a pályakezdő és a gyakorlott tanárok között (ötös skálán több mint 0,8; 5. táblázat); 2. az azonos kompetenciák megítélésében a tanári szakképesítés mentén találtunk igen érdekes eredményt: míg a modern nagy nyugati nyelveket tanítók véleménye egységes, az olasz és az orosz nyelv tanárai között van nagymértékű szignifikáns különbség: az olasztanárok elutasítják (átlag: 2,4), az orosz tanárok kiemelten egyetértenek vele (3,9; 6. táblázat).

5. táblázat

Gyermekkori nyelvsajátítás mint a többnyelvűség kritériuma

Szakmai gyakorlat (év)	Idegennyelv-tanárok száma (fő)	Szignifikanciaszint=0,05	
		1	2
0–5 (kezdő)	32	2,22	
21–35 (szakértő)	156	2,88	2,88
6–20 (gyakorlott)	194		3,01
35 felett (senior)	17		3,06

6. táblázat
Azonos kompetencia mint a többnyelvűség kritériuma

Tanári szakképesítés	Idegennyelv-tanárok száma (fő)	Szigifikanciaszint=0,05	
		1	2
Olasz	8	2,38	
Spanyol	8	3,00	3,00
Angol	200	3,19	3,19
Német	151	3,28	3,28
Francia	19	3,53	3,53
Orosz	10		3,90

Értékelés

Az eredmények alapján arra lehet következtetni, hogy a megkérdezettek a nyelvhasználatot, illetőleg azt a nyelvi kompetenciát, hogy kommunikatív szükségleteiket ki tudják szolgálni, a többnyelvűség megítélésének szempontjából a legfontosabb tényezőnek tartják. Ennek a tanári feladatkör elvégzésében nagy jelentősége van, mert a tanár saját nyelvhasználati tapasztalatai feltétlenül hatással vannak a nyelvtanári munkájára, mégpedig a tanítási és tanulási célok megfogalmazásának összefüggésében.

A szakmai gyakorlat háttérváltozó figyelembevételével elmondható, hogy a gyakorlott és a szenior tanárok a gyermekkori elsajátításnak a többnyelvűség jellemzésével kapcsolatban nagyobb szerepet tulajdonítanak, mint a kezdő tanárok. Ez azzal magyarázható, hogy az idősebb generációkból kikerülő tanároknak több esetben volt saját élménye a gyermekkori nyelvsajátításról, a fiatalok ezzel szemben többnyire már intézményes keretek között szerezték meg nyelvtudásukat. Ezen kívül a legfiatalabb tanárgeneráció számára nyitott mobilitási lehetőségek állhatnak a háttérben. Figyelemreméltó továbbá, hogy a mindennapi nyelvhasználat jelentőségével kapcsolatban a megkérdezettek között nem mutatkozik számottevő különbség, ami szintén összefügg a korábban a többnyelvűség értelmezésével kapcsolatban tett megállapítással.

4.3.2. Az egyéni többnyelvű identitás

Cél

A megkérdezettek saját egyéni többnyelvű identitásának megismerése.

Az azonosulás mértékének megismerése az állításokkal kapcsolatban 1-től 5-ig terjedő tartományban.

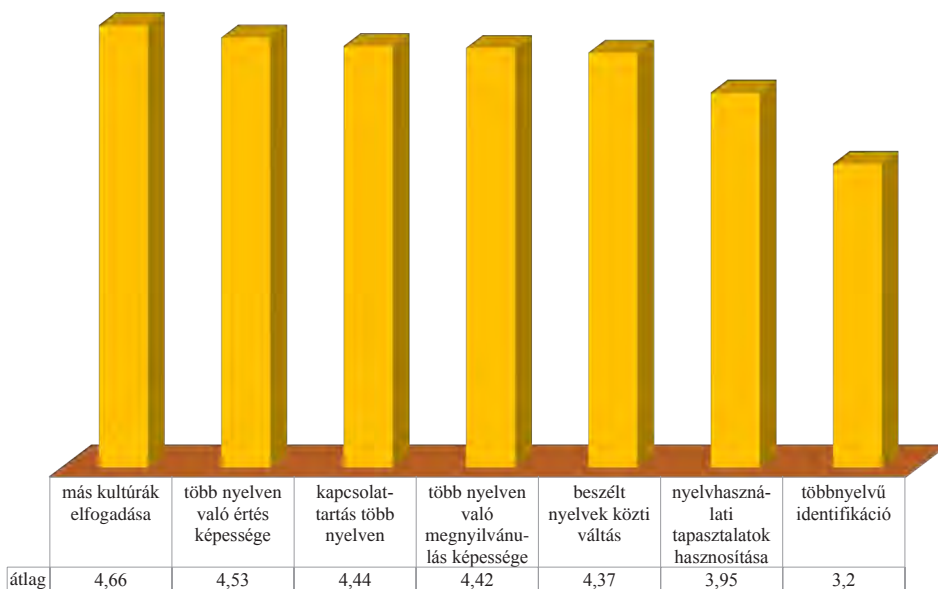
Feladat

Mennyire jellemzőek Önre az alábbi állítások? Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = teljes mértékben).

- Több nyelven tudok kapcsolatot tartani.
- Képes vagyok az általam beszélt nyelvek között váltani, ha a szituáció megkívánja.
- Elfogadó vagyok más kultúrákkal, más kultúrákból érkezőkkel szemben.
- Több nyelven értek.
- Több nyelven tudok megnyilvánulni.
- Többnyelvű vagyok.
- Tudom hasznosítani meglévő nyelvhasználati tapasztalataimat és/vagy stratégiáimat az általam ismert nyelvvel/nyelvekkel rokonságban álló nyelve(ke)n.

Eredmény

A válaszok alapján megállapítható (2. ábra), hogy a megkérdezettek ötös skálán legmagasabb átlagértéknek 4,66-ot adtak, tehát legalább az egyik állítással nagymértékben azonosulni tudtak, és nem volt olyan állítás, amit teljes mértékben elvetettek volna, hiszen a legkisebb átlagérték is 3,2, közepes. E két szélsőértékhez tartozó állítások szerint a megkérdezettek legnagyobb mértékben a más kultúrákkal, illetve más kultúrákból érkezőkkel szemben történő elfogadással azonosulnak (4,66). A legalacsonyabb átlag a saját többnyelvű identitás mértékének megítélésében mutatkozott (3,2).



2. ábra
Az egyéni többnyelvű identitás

7. táblázat
Az egyéni többnyelvű identitás. Főbb statisztikai jellemzők

Gyakoriság (%)					Állítások	Átlag	Szórás
1	2	3	4	5			
0	1	1	24	74	más kultúrák elfogadása	4,7	0,6
1	3	6	21	69	több nyelven való értés képessége	4,5	0,8
2	3	9	22	65	kapcsolattartás több nyelven	4,4	0,9
2	3	10	24	62	több nyelven való megnyilvánulás képessége	4,4	0,9
2	3	10	29	57	beszélt nyelvek közti váltás	4,4	0,9
3	10	15	34	38	nyelvhasználati tapasztalatok hasznosítása	4,0	1,1
18	15	20	23	24	többnyelvű identifikáció	3,2	1,4

Értékelés

Az adatok egyértelműen utalnak egy ellentmondásra, ami a megkérdezettek körében a többnyelvűség fogalmával kapcsolatban fennáll. Míg az első kérdés esetében a többség a többnyelvűséget mint nyelvi cselekvőképességet jellemezte, a saját többnyelvű identitás megítélésekor a más kultúrákkal kapcsolatos elfogadó magatartással azonosult leginkább. Ez a tény önmagában természetesen örvendetes, ugyanakkor a tanári feladatkör szempontjából feltétlenül problémás, mert az iskolai intézményes nyelvoktatásban az attitűd fejlesztése (jelen esetben a más kultúra elfogadása) mellett egyenrangú cél a nyelvi cselekvőképesség fejlesztése. Ez utóbbinak feltétlenül prioritása van az elfogadás fejlesztésében, amelynek alapját a receptív és produktív nyelvi cselekvés adja. A többnyelvűség fogalmának tisztázatlanságára utal a legalacsonyabb érték (3,2), amely alapján az adatközlők csak közepes mértékben tartják magukat többnyelvűnek. Ugyanakkor a többnyelvűséget kitevő valamennyi komponenssel, amelyekre a tárgyalta kérdéshez kapcsolódó feladat választási lehetőségei kitértek, nagyobb mértékben azonosították egyéni többnyelvűségüket.

4.3.3 A nyelvtanítás céljai

Cél

A nyelvtanítás céljainak explicit meghatározása.

A lehetséges célokkal kapcsolatos fontossági mutató megismerése.

Feladat

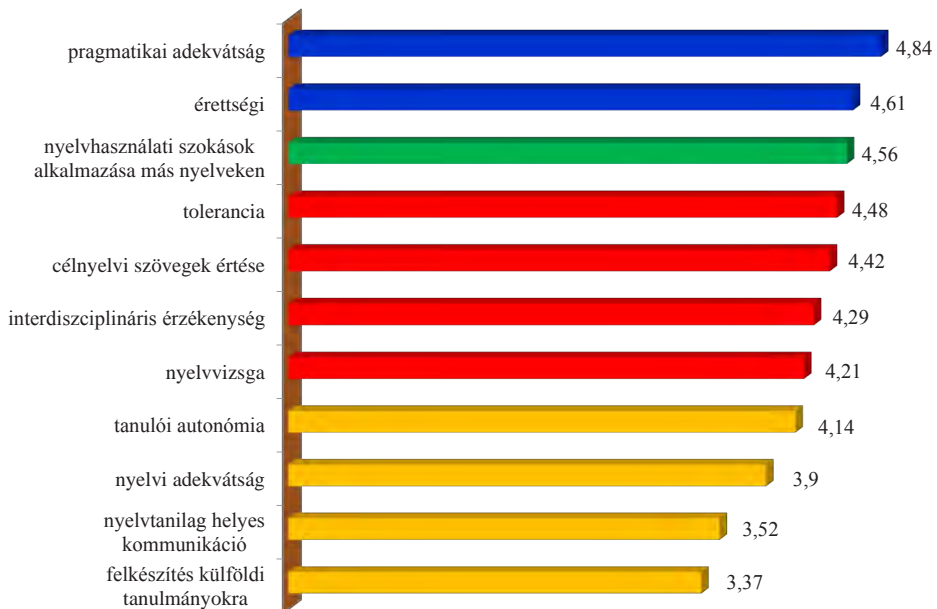
Ön mennyire tartja fontosnak az alábbi célokat nyelvtanári munkája során? Kérjük, osztályozza 1-től 5-ig úgy, hogy minden esetben együttesen gondoljon a nyelv szóbeli és írásbeli vetületére (1 = egyáltalán nem fontos ... 5 = nagyon fontos).

A tanuló képessége tétele arra, hogy...

- sikeresen nyelvvizsgázzon.
- eredményesen érettségizzen.
- idegen nyelvű környezetben a szituációnak megfelelően kommunikáljon.
- nyelvtanilag helyesen kommunikáljon.
- interkulturális helyzetekben nyelvileg megfelelően nyilvánuljon meg.
- célnyelvi szövegeket megértsen.
- nyelvhasználati szokásait más nyelveken is alkalmazni tudja.
- nyelvtanulását önállóan koordinálja.
- elfogadó legyen más kultúrákkal szemben (például előítéletek leépítése).
- idegen nyelvű ismereteit és más tantárgyak tartalmait összekapcsolja.
- tanulmányait külföldi egyetememen tudja folytatni.

Eredmény

A válaszok alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek ötös skálán három állításra is 4,5 feletti átlagértéket adtak, tehát több állítással is nagymértékben azonosulni tudtak. Ugyanakkor itt sem volt olyan állítás, amelyet teljes mértékben elvetettek volna, hiszen a legkisebb átlagérték is 3,37, közepes (3. ábra). Az ábrán az egymáshoz közeli értékeket azonos színnel jelöltük, így a válaszok négy kategóriába kerültek.



3. ábra
A nyelvtanítás céljainak meghatározása

Az adatok alapján egyértelműsíthető, hogy a megkérdezettek túlnyomó többsége a kommunikatív kompetenciának – mint a kommunikatív idegennyelv-oktatás általánosan elismert célkitűzésének – a pragmatikai komponensét helyezi előtérbe, és célként az idegen nyelvi környezetben a szituációnak megfelelő kommunikációs készséget jelöli meg (ötös skálán 4,84). A külföldi tanulmányokra való felkészítést kevésbé fontos célnak tartják (ötös skálán 3,37).

Az 8. táblázatban bemutatjuk az arra vonatkozó adatokat, hogy a megkérdezettek milyen arányban értettek egyet az állításokkal, és mennyire volt egységes a véleményük.

A vizsgált nyelvtanári célok minden tényezőjét megvizsgáltuk (varianciaanalízissel és Tukey-féle b-próbával), hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy különböznek-e a háttérváltozók alapján kialakított részmintáink (szakmai gyakorlat ideje, iskolatípus, illetve a tanári szakképesítés szerint). Számításaink azt mutatták, hogy nincsenek e szempontokból jelentős eltérések ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten). A kapott átlagok közötti látszólagos eltérést az egyes csoportok létszáma okozta.

8. táblázat

A nyelvtanítás céljainak meghatározása. Főbb statisztikai jellemzők

Gyakoriság (%)					Állítások	Átlag	Szórás
1	2	3	4	5			
0	0	2	13	86	pragmatikai adekvátság	4,84	0,41
1	1	6	22	70	érettségi	4,61	0,68
0	1	4	34	61	nyelvhasználati szokások alkalmazása más nyelveken	4,56	0,59
1	2	9	26	62	tolerancia	4,48	0,78
0	1	8	41	51	célnyelvi szövegek értése	4,42	0,65
0	1	13	42	44	interdiszciplináris érzékenység	4,29	0,73
1	3	15	34	46	nyelvvizsga	4,21	0,90
0	2	21	38	39	tanulói autonómia	4,14	0,82
2	5	22	44	28	nyelvi adekvátság	3,90	0,91
0	5	46	42	8	nyelvtanilag helyes kommunikáció	3,52	0,71
7	15	32	29	18	felkészítés külföldi tanulmányokra	3,37	1,12

Értékelés

Az adatok arra engednek következtetni, hogy a megkérdezettek igyekeznek kielégíteni azt a legfőbb nyelvtanulói igényt, hogy a diákok képesek legyenek idegen nyelvű környezetben szituációnak megfelelően kommunikálni. E céllal való azonosulás fontos része a szakmai önmeghatározásnak, ugyanakkor kizárólagossága a nyelvtanítás gyakorlatára tartalmi szempontból veszélyt jelenthet. Az intézményes nyelvoktatás célkitűzése szerint a mindennapi világban való tájékozódáshoz

szükséges nyelvi cselekvőképesség fejlesztése mellett a tanulókat komplex tartalmak befogadására is nyitottá kell tenni.

4.3.4 Nyelvtanári feladatok

Cél

A kitöltők véleményének megismerése a nyelvtanári feladatok összetevőivel kapcsolatban.

A nyelvtanítás tartalmainak közvetítésére irányuló nyelvtanári feladatokkal való azonosulás mértékének megismerése 1-től 5-ig terjedő tartományban.

Feladat

Ön szerint milyen mértékben képezik a nyelvtanári munka részét az alábbi feladatok? Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

- nyelvi cselekvőképesség fejlesztése egy nyelven
- célnyelvi ország(ok) kultúrájára vonatkozó ismeretek bővítése
- nyelvi cselekvőképesség fejlesztése több nyelven
- tanulók személyiségének fejlesztése
- széles körű szókincsbővítés
- irodalmi ismeretek közvetítése
- nyelvtani ismeretek bővítése

Eredmény

A válaszok alapján megállapítható (4. ábra), hogy a megkérdezettek ötös skálán legmagasabb átlagértéknek 4,61-et adtak, tehát legalább az egyik állítással nagymértékben azonosulni tudtak, és nem volt olyan állítás, amelyiket teljes mértékben elvetettek volna, hiszen a legkisebb átlagérték is 3,23, azaz közepes. Az ábrán az egymáshoz közeli értékeket azonos színnel jelöltük, így a válaszok három kategóriába kerültek.

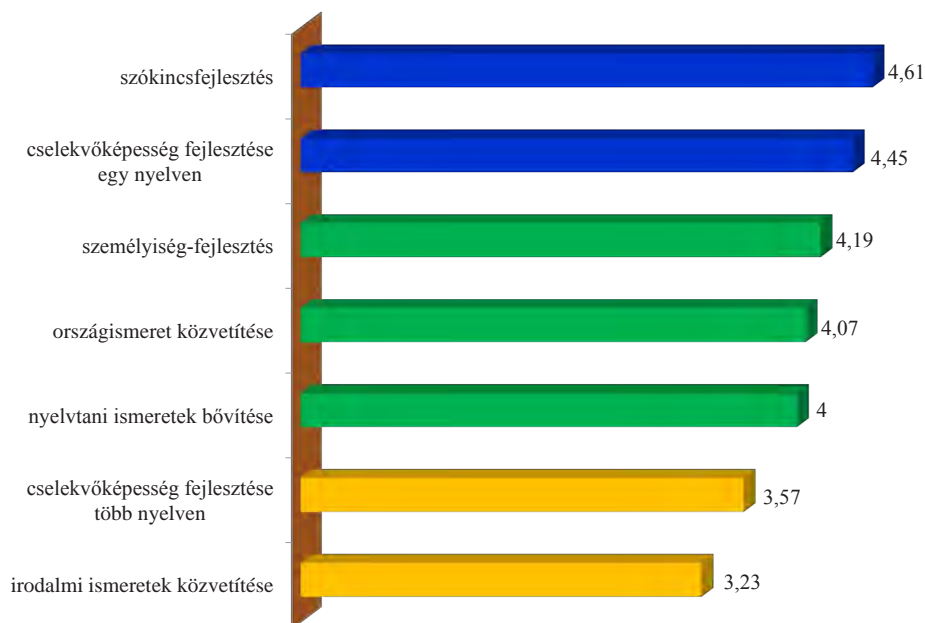
Látható, hogy az adatközlők a szókincsfejlesztést tartják a legnagyobb, míg az irodalmi ismeretek közvetítését a legkisebb mértékben a nyelvtanári munka részének. A kutatás központi témájának szempontjából indokolt további két állítás elemzése, mégpedig a cselekvőképesség egy, illetve több nyelven történő fejlesztését illetően. Amint a 4. ábra mutatja, a válaszadók a cselekvőképesség egy nyelven történő fejlesztésére ötös skálán 4,45-ös, míg a cselekvőképesség több nyelven történő fejlesztésére jelentősen kevesebbet, 3,57-es átlagértéket adtak.

Az 9. táblázatban bemutatjuk az arra vonatkozó adatokat, hogy a megkérdezettek milyen arányban értettek egyet az állításokkal, és mennyire volt egységes a véleményük.

9. táblázat
A nyelvtanári feladatok meghatározása. Főbb statisztikai jellemzők

Gyakoriság (%)					Állítások	Átlag	Szórás
1	2	3	4	5			
0	0	6	26	68	szókincsfejlesztés	4,61	0,62
1	1	11	27	60	cselekvőképesség fejlesztése egy nyelven	4,45	0,79
0	4	14	40	42	személyiségfejlesztés	4,19	0,83
1	3	16	49	31	országismeret közvetítése	4,07	0,80
1	3	20	48	28	nyelvtani ismeretek bővítése	4,00	0,80
5	9	31	34	21	cselekvőképesség fejlesztése több nyelven	3,57	1,07
2	20	37	34	7	irodalmi ismeretek közvetítése	3,23	0,91

A vizsgált nyelvtanári feladatok minden tényezőjét megvizsgáltuk (varianciaanalízissel és Tukey-féle b-próbával), hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy különböznek-e a háttérváltozók alapján kialakított részmintáink (szakmai gyakorlat ideje, iskolatípus, illetve a tanári szakképesítés szerint). Számításaink azt mutatták, hogy nincsenek e szempontokból jelentős eltérések ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten). A kapott átlagok közötti látszólagos eltérést az egyes csoportok létszáma okozta.



4. ábra
A nyelvtanári feladatok meghatározása

Értelmezés

Egyértelműen elmondható, hogy a szókincsfejlesztés centrális eleme a nyelvtanári feladatkörnek. Szoros összefüggés mutatkozik a szókincs fejlesztésének megítélése és a nyelvi cselekvőképesség fejlesztése között. Mindkettőnek fontos szerepet tulajdonítanak a megkérdezettek, különösen feltűnő e két terület megítélése és a nyelvtani ismeretek bővítése mint nyelvtanári feladat értékelése közötti különbség. A szókincsfejlesztés kiemelése a nyelvtani ismeretek bővítésével szemben mindenképpen utal egy örvendetes változásra a tanárok szakmai önmeghatározásában, és mutatja a gondolkodásmódjuk átalakulását. Sajnálatos ugyanakkor, hogy a nyelvi cselekvőképesség fejlesztése több nyelven még elmarad az egy nyelven megcélzott cselekvőképesség fejlesztésétől. Tehát mindenképpen diszkrepancia tapasztalható a megkérdezett tanárok szakmai önmeghatározásában az egynyelvű és a többnyelvű cselekvőképesség fejlesztésére vonatkozóan.

4.3.5. Szakmai kommunikáció

Cél

A kollégákkal való szakmai együttműködés mértékének megismerése a tanulók nyelvi fejlesztésére vonatkozólag.

A nyelvi fejlesztéséhez folytatott differenciált kollegiális kommunikáció mértékének megismerése.

Feladat

Mennyire jellemzőek kollégáival való együttműködésére az alábbi állítások? Kérjük, jelölje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

A tanulók nyelvi fejlesztésének kérdéseit megbeszélem...

- az anyanyelvet oktató kollégáimmal.
- az idegen nyelvet oktató kollégáimmal.
- a más tárgyakat oktató kollégáimmal.

Eredmény

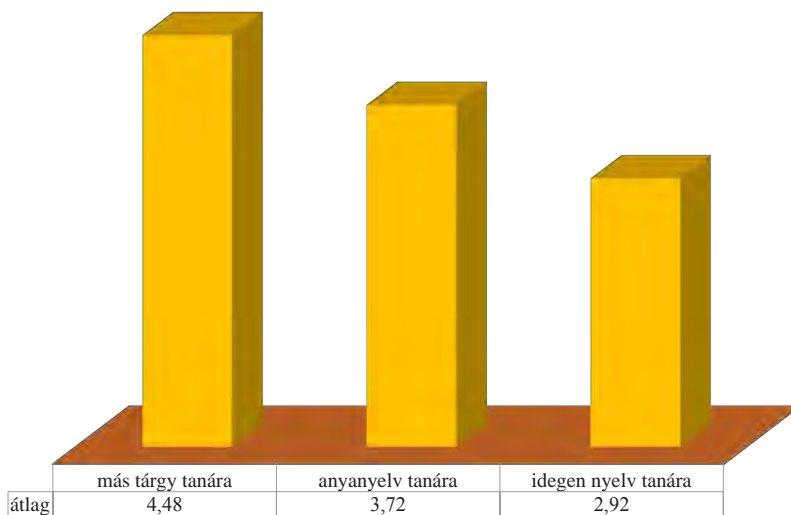
A válaszok alapján megállapítható (5. ábra), hogy a megkérdezettek ötös skálán legmagasabb átlagértéknek 4,48-at adtak, tehát legalább az egyik állítással azonosulni tudtak, és nem volt olyan állítás, amelyiket teljes mértékben elvetettek volna, hiszen a legkisebb átlagérték is 2,92, azaz közepes. Az ábráról leolvasható, hogy a megkérdezett tanárok túlnyomó többsége nem izoláltan végzi feladatát, hanem folytat szakmai beszélgetést kollégáival a tanulók nyelvi fejlesztését illetően. Kitűnik, hogy legkevésbé az idegen nyelvet tanító kollégákkal intenzív az erre vonatkozó szakmai kapcsolat. Ennél nagyobb mértékben az anyanyelvet tanító, de leginkább az egyéb

tárgyat tanító kollégákkal folytatnak a tanulók nyelvi fejlesztéséről szakmai diskurzust. A 10. táblázatban bemutatjuk a részleteket is.

10. táblázat
Kollégákkal folytatott szakmai kommunikáció a tanulók nyelvfejlesztéséről.
Főbb statisztikai jellemzők⁴

Gyakoriság (%)						Állítások	Átlag	Szórás
1	2	3	4	5	9			
1	5	14	28	52	0	más tárgy tanára	4,48	1,0
16	15	32	24	12	1	anyanyelv tanára	3,72	1,1
22	28	36	11	3	1	idegen nyelv tanára	2,92	1,4

A megkérdezett pedagógusok kollégákkal folytatott szakmai kommunikációjának minden tényezőjét megvizsgáltuk (varianciaanalízissel és Tukey-féle b-próbával), hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy különböznek-e a háttérváltozók alapján kialakított részmintáink (szakmai gyakorlat ideje, iskolatípus, illetve a tanári szakképesítés szerint). Számításaink azt mutatták, hogy nincsenek e szempontokból jelentős eltérések ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten). A kapott átlagok közötti látszólagos eltérést az egyes csoportok létszáma okozta.



5. ábra
Kollégákkal folytatott szakmai kommunikáció a tanulók nyelvfejlesztéséről

⁴ A 9-es számmal jelzett oszlopban a kérdésre válaszolni nem kívánó adatközlők száma szerepel.

Értékelés

Az adatok alapján arra lehet következtetni, hogy a kollégákkal folytatott szakmai diskurzus a tanári önmeghatározás részét képezi. Ez az együttműködés az egyéni többnyelvűség fejlesztésének mint nyelvtanári feladatnak alapvető bázisa. Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy a megkérdezett idegen nyelv szakos tanárok más szakos, tehát nem idegen nyelvet tanító kollégákkal folytatnak első helyen szakmai megbeszélést. Ez arra enged következtetni, hogy a megkérdezett tanárok szakmai önmeghatározásának fontos részét képezi a kollégákkal folytatott szakmai megbeszélés. Ugyanakkor viszont nem érdekeltek más idegen nyelvet tanító kollégákkal szakmai eszmecsereben, mert a nyelvi cselekvőképesség fejlesztését szakok fölött nem kötik össze.

4.3.6. „Egy nyelv – egy tárgy” koncepció feloldása

Cél

Az egyes idegen nyelveknek mint iskolai tantárgyaknak megítélése az intézményes nyelvoktatásban.

Az iskolai tantárgyfogalom újraértelmezéséről alkotott vélemény megismerése.

Feladat

Mennyire tartja szükségesnek az „egy nyelv – egy tárgy” koncepció feloldását? Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

Eredmény

A válaszok alapján megállapítható (11. táblázat), hogy a megkérdezettek körülbelül 40%-a szükségesnek tartja az „egy nyelv – egy tárgy” koncepció feloldását, de ugyanilyen arányban vannak, akik nem akarnak dönteni (3-as érték). A megkérdezettek ötöde az ellenkező véleményen van (1–2 érték). E kérdésben lehetőséget adtunk arra, hogy aki nem akar, vagy nem tud dönteni, az külön jelezze, erre egy esetben került csak sor.

11. táblázat

Az „egy nyelv – egy tárgy” koncepció feloldása. Főbb statisztikai jellemzők
(1 = nem ért egyet, 5 = egyetért)

* német és angol tantárgyak kivételével más tárgy tanítók

	Gyakoriság (%)					Állítások	Átlag	Szórás
	1	2	3	4	5			
Teljes minta (100%) válaszai	10	8	3	24	19	Az „egy nyelv – egy tárgy” koncepció feloldása	3,30	1,17
Egyéb nyelvet tanítók (11%) válaszai*	20	11	38	21	9		2,86	1,23

Megvizsgáltuk, hogy a különféle háttér adatok szerint van-e jelentős véleménykülönbség a megkérdezettek között. Varianciaanalízissel, majd Tukey-féle b-próbával összehasonlítva egyetlen esetben találtunk ilyet, az angol- és németnyelv-tanárok (átlaguk 3,3–3,5; köztük nincs szignifikáns különbség a harmonikus átlag figyelembevételével), valamint a más nyelveket tanítók – átlaguk 2,9 – között (12. táblázat). Tovább elemezve az egyéb nyelveket tanítók válaszait, azt láttuk, hogy a csoport véleménye nagyon erősen megoszlott (szórás: 1,27), szinte ugyanannyian nem tartják szükségesnek az „egy nyelv – egy tantárgy” koncepció feloldását, mint amilyen arányban mellette voksolnak (30–30%, 11. táblázat 1–2 és 4–5 értékei).

Értékelés

A kérdésre adott válaszok átlagértéke többfajta következtetést is lehetővé tesz. Értelmezhető egyrészt a témával kapcsolatos közömbös magatartásként, másrészt utalhat a megkérdezettek körében uralkodó bizonytalanságra a koncepcióval kapcsolatban. Kiemelendő ugyanakkor, hogy az angol- és némettanárok nagyobb mértékben értettek egyet az „egy nyelv – egy tárgy” koncepció feloldásával, mint az egyéb nyelvet tanító tanárok. Ez arra enged következtetni, hogy az angol- és némettanárok már a meglévő, a többnyelvűség fejlesztésére kifejlesztett didaktikai koncepciókról rendelkeznek tudással, amelyet például új tankönyvek segítségével is elsajátíthattak. Más nyelvek esetében azonban ezek még nem állnak rendelkezésre, ezért a szakmai önmeghatározásban az „egy nyelv – egy tárgy” koncepció dominál.

12. táblázat

Az „egy nyelv – egy tárgy” koncepció feloldása. Főbb statisztikai jellemzők

* harmonikus átlag=86,87, a részminták létszámának elméleti egyenlőségéhez számított létszám

Tanári szakképesítés	Minta fő (%)	Szignifikanciaszint=0,05	
		Átlag* (1. csoport)	Átlag* (21. csoport)
Egyéb nyelvet tanítók	44 (11)	2,86	
Angol	198 (51)		3,34
Német	148 (38)		3,46

5. Összegzés

A tanulmány az intézményes nyelvoktatás új kihívásaival foglalkozott. Előbb áttekintést adott az intézményes nyelvoktatásban megfogalmazott tanítási és tanulási célok változásairól, a legfőbb fordulópontokat motiváló tényezőkről és ezek hatásáról a nyelvtanári feladatok alakulására. Ezt követően egy empirikus vizsgálat eredményeinek elemzése alapján következtetéseket vont le az intézményes nyelvoktatás új kihívásának tekintett többnyelvűség fejlesztésére mint tanári feladatra vonatkozóan.

Az alábbiakban a tanulmány legfontosabb megállapításainak tézisszerű összegzése következik.

- Az intézményes nyelvoktatás céljainak változását több tényező befolyásolja.
- A társadalmi változások eredményeként új nyelvtanulói igények jelennek meg.
- A tanulást és a nyelvet vizsgáló tudományok eredményeinek összehangolásában meghatározó szerepe van a szakdidaktikának.
- A szakdidaktika ajánlásokat tesz a nyelvoktatás számára az új célok kijelöléséhez.
- A tanítási és tanulási célok megvalósításában kulcsszerepet játszanak a tanárok.
- Az új célok megvalósítására való felkészítésben kiemelt szerepet tölt be a tanárképzés és tanártovábbképzés.
- A tanárképzés és a tanárok továbbképzése fontos területei az élethosszig tartó tanulásnak.
- Az intézményes nyelvoktatásban alapvető változást jelent a nyelvi cselekvőképesség fejlesztésének célként való megjelölése, azaz a kommunikatív fordulat.
- A nyelvhasználat fejlesztése, hogy a tanulók képesek legyenek receptív és produktív területen nyelvi cselekvéseket végrehajtani, gyökeresen változtatja meg a tanári feladatkört az intézményes nyelvoktatásban.
- Napjainkban elengedhetlenné vált az intézményes nyelvoktatás szerepvállalása a tanulói többnyelvűség fejlesztésében.
- A tanulói többnyelvűség fejlesztése új tanári feladatkörök létrejöttét eredményezi.
- Az új feladatkörök ellátásához hazánkban jelentős tartalékok állnak rendelkezésre a nyelvtanárok szakmai önmeghatározásának vizsgálata alapján.
- A nyelvi cselekvőképesség több nyelven történő sikeres fejlesztésének legfontosabb feltétele az új nyelvtanári feladat felismerése és megértése.
- A nyelvi cselekvőképesség több nyelven történő fejlesztéséhez szükséges tartalmak kiválasztása és optimalizálása a tanítás és tanulási folyamatban széles körű szakmai tudást feltételez.
- A nyelvtanári feladatra való felkészülés a nyelvi cselekvőképesség több nyelven történő fejlesztésével kapcsolatban jelentős gondolkodásbeli változást igényel.
- Feloldandó a tanárok önmeghatározásában megmutatkozó különbség, amely a többnyelvűség fogalmának értelmezése és saját többnyelvűségük megítélése között húzódik.
- A tanulói többnyelvűség fejlesztése az intézményes nyelvoktatásban új tanítási és tanulási kultúrát feltételez.

Irodalom

- Boócz-Barna Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle-Meyer.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Tübingen: Narr.
- Edmondson, Willis–House, Juliane (1997): Language awareness. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen Lehren und Lernen 26. Tübingen: Narr Verlag.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Evans, Sandra–Pude, Angela–Specht, Franz (2012): Menschen. Deutsch als Fremdsprache Kursbuch A1. Ismaning: Hueber Verlag.
- Feld-Knapp Ilona (1996): Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest. 141–159.
- Feld-Knapp Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Feld-Knapp Ilona (2008): Reflexion über Sprache. In: Scheibl György (szerk.): Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test. Festschrift für Katalin Petneki. Szeged: Grimm. 33–45.
- Feld-Knapp Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia–Masát András–Tichy, Ellen (szerk.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest–Bonn: GUG–DAAD. 60–73.
- Feld-Knapp Ilona (2010a): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (szerk.): Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. 188–204.
- Feld-Knapp Ilona (2010b): Forma és tartalom viszonyának változása az idegennyelv-oktatásban. In: Kukorelli Katalin (szerk.): A tartalom és a forma harmóniájának kommunikációja: XII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola. 5–13.
- Feld-Knapp Ilona (2013): Berufliches Selbstverständnis von DaF-LehrerInnen in Ungarn im Spiegel einer empirischen Untersuchung. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth–Öhl, Peter–Péteri Attila–V. Rada Roberta (szerk.): Dynamik der Sprach(n) und Disziplinen: 21. internationaler Linguistiktag der Gesellschaft für Sprache

- und Sprachen in Budapest (= *Budapester Beiträge zur Germanistik* 70). Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet. 257–262.
- Feld-Knapp Ilona (2014a): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához. In: Ladányi Mária–Vladár Zsuzsa–Hrenek Éva (szerk.): *MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. Budapest: MANYE–Tinta. 91–95.
- Feld-Knapp Ilona (2014b): *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: iudicum Verlag.
- Feld-Knapp Ilona (2014c): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp Ilona (szerk.): *Mehrsprachigkeit. (2.) (CM-Beiträge zur Lehrerforschung)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. 15–32.
- Groeben, Norbert–Scheele, Brigitte (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): *Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven*. In: De Florio-Hansen, Inez (Hrsg.): *Fremdsprachen lernen und lehren. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern* 27. Tübingen: Narr. 33–59.
- Haider, Barbara (2010): *Mehrsprachigkeit*. In: Barkowski, Hans–Krumm, Hans-Jürgen (szerk.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: UTB–A. Francke. 207.
- Hercz Mária (2008): *Professzionális tanárképzés és -továbbképzés az Európai Unióban II. Iskolakultúra* 5–6. 50–65.
- Hufeisen, Britta–Marx, Nicole szerk. (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.
- Hufeisen, Britta (2010): *Mehrsprachigkeitskonzepte*. In: Krumm, Hans-Jürgen–Fandrych, Christian–Hufeisen, Britta–Riemer, Claudia (szerk.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 35*. Berlin: De Gruyter Mouton Verlag. 826–832.
- Juhász János (1965): *Richtiges Deutsch. 16 Gespräche über typische Fehler in der Umgangssprache für Ungarn*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Juhász János szerk. (1970): *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kallenbach, Christiane (1995): *Das Konzept der subjektiven Theorien aus fremdsprachendidaktischer Sicht*. In: Bredella, Lothar–Christ, Herbert (szerk.): *Didaktik des Fremdverstehens (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen: Narr. 81–96.

- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, Vilmos–Herzog, Andreas (szerk.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest–Bonn: GUG–DAAD. 261–273.
- Krumm, Hans-Jürgen (1995): Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard–Christ, Herbert–Krumm, Hans-Jürgen (szerk.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen: Francke. 475–480.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp Ilona (szerk.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut–Ungarischer Deutschlehrerverband. 60–76.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Barkowski, Hans–Krumm, Hans-Jürgen (szerk.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: UTB–A. Francke. 208.
- Neuner, Gerhard szerk. (2008): Deutsch.com. Kursbuch A1. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perge Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (szerk.): Mehrsprachigkeit. 2. (CM-Beiträge zur Lehrerforschung.) Budapest: Eötvös-József-Collegium. 265–307.
- Piaget, Jean (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): Forschen des Lernens in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr.
- Szoboszlay Miklós (1960): Gimnáziumi tanterveink idegen nyelvi célkitűzéseinek elemzése. In: Faludi Szilárd (szerk.): Tantárgytörténeti tanulmányok I. Budapest: Tankönyvkiadó. 177–343.
- Weinrich, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 2/27. 169–185.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. Info DaF 23. 541–560.

Tanárságkutatás a többnyelvűségről

Kérdőív az idegen nyelvet tanító tanárok számára

Tisztelt Kolléganő! Tisztelt Kolléga!

A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat keretében valósul meg egy tanárságkutatási projekt. Ennek célja a tanulói többnyelvűség fejlesztésének elősegítése a magyarországi intézményes idegen nyelvi oktatásban. Ezen célkitűzés megvalósításához szükség van az aktuális helyzet pontos megismerésére. Ezért kérjük Önt, hogy az alábbi kérdőívben ossza meg velünk tapasztalatait és véleményét a témával kapcsolatban, hiszen kutatásunkban a legnagyobb értéket az Ön tanári gyakorlata és meglátásai jelentik. Nincs jó vagy rossz válasz, az Ön véleményének megismerése a célunk.

Kérjük, az egyes feladatokban az instrukcióknak megfelelően jelölje be az Önre leginkább jellemző választ. A kérdőív természetesen anonim, kitöltése 20-25 percet vesz igénybe. A kutatás lezárása után szívesen nyújtunk tájékoztatást a kapott eredményekről. Ha ezekről értesülni szeretne, a kérdőív végén jelezheti erre vonatkozó szándékát.

Együttműködését előre is köszönjük:

A kérdőív szerkesztői

1. Milyen mértékben ért egyet a többnyelvűség fogalmának alábbi meghatározásaival?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = teljes mértékben).

Az a személy tekinthető többnyelvűnek, aki...

- az általa ismert két vagy több nyelven szóbeli/írásbeli közlést megért.
- két vagy több nyelven ugyanolyan szintű kompetenciával rendelkezik, és mindegyik nyelvet gyermekkorában sajátította el.
- mindennapi életében két vagy több nyelvet kommunikatív szükségleteinek megfelelően szóban és/vagy írásban rendszeresen használ.
- két vagy több nyelven ugyanolyan szintű kompetenciával rendelkezik.
- két vagy több nyelvet anyanyelvi szinten tud.
- két vagy több nyelven különböző szintű kompetenciával rendelkezik.
- Egyéb: Ha a fentiekén túli meghatározást tartana jónak, kérjük, itt adja meg.

2. Mennyire jellemzőek Önre az alábbi állítások?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

- Több nyelven tudok kapcsolatot tartani.
- Képes vagyok az általam beszélt nyelvek között váltani, ha a szituáció megkívánja.
- Elfogadó vagyok más kultúrákkal/más kultúrákból érkezőkkel szemben.
- Több nyelven értek.
- Több nyelven tudok megnyilvánulni.
- Többnyelvű vagyok.
- Tudom hasznosítani meglévő nyelvhasználati tapasztalataim és/vagy stratégiáim az általam ismert nyelvvel/nyelvekkel rokonságban álló nyelve(ke)n.

3. Az alábbi nyelvek közül melyiket tekinti anyanyelvének?

Kérjük, válassza ki a listából. (Ha nincs a nyelv a listában, alább lesz lehetősége megadni.)

- | | | |
|-----------|------------|-----------|
| • angol | • lengyel | • román |
| • cseh | • magyar | • spanyol |
| • francia | • német | • szerb |
| • görög | • olasz | • szlovák |
| • holland | • orosz | • szlovén |
| • horvát | • portugál | • ukrán |

Kérjük, itt adja meg anyanyelvét, ha az nem szerepelt a fenti listában.

Van(nak) további olyan nyelv(ek), amely(ek)et anyanyelvének tekint? Kérjük, adja meg.

4. Az Ön által tanult idegen nyelv(ek)re vonatkozó adatok

Kérjük, az alábbiakban adja meg az Ön által elsajátított idegen nyelveket.

Az Ön által leginkább használt idegen nyelv

4.1. Kérjük, válassza ki a listából az Ön által leggyakrabban használt idegen nyelvet.

(Ha nincs a listában, alább lesz lehetősége beírni.)

- | | | |
|-----------|------------|-----------|
| • angol | • lengyel | • román |
| • cseh | • magyar | • spanyol |
| • francia | • német | • szerb |
| • görög | • olasz | • szlovák |
| • holland | • orosz | • szlovén |
| • horvát | • portugál | • ukrán |

Kérjük, itt adja meg leggyakrabban használt idegen nyelvét, ha az nem szerepelt a fenti listában.

4.2. Milyen szinten tudja ezt a nyelvet használni?

Kérjük, sorolja be nyelvtudását az adott idegen nyelven a Közös Európai Referencia-keret szintjeinek megfelelően (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

- recepció (hallás, olvasás)
- produkció (összefüggő beszéd, írás)
- interakció (beszélgetésekben való részvétel szóban, írásban)

4.3. Életének mely szakaszában zajlott legintenzívebben e nyelv elsajátítása?

Kérjük, válassza ki a leginkább jellemző intervallumot a listából.

- 0–6 év
- 7–13 év
- 14–20 év
- 21–24 év
- 25–35 év
- 36–49 év
- 50 év felett

4.4. Hogyan sajátította el az említett nyelvet?

Kérjük, válassza ki a listából.

- Nem intézményes keretek között (család, barátok, célnyelvi országban).
- Intézményes, irányított keretek között (iskola, nyelviskola, magántanár stb.).
- Részben intézményes, részben nem intézményes keretek között.

4.5. Milyen gyakorisággal használja az alábbi közegekben ezt az idegen nyelvet?

Kérjük, jelölje a megfelelő gyakoriságot.

	Ritkábban, mint évente	Évente néhány alkalommal	Havonta	Hetente	Naponta vagy szinte mindennap
Hobbi, utazás					
Család, barátok					
Tanulás, önfej- lesztés					
Tudományos te- vékenység					
Tanítás					

4.6. Rendelkezik további (legalább A1-es szintű) idegennyelv-ismerettel?

- igen
- nem [Folytassa az 5. kérdéssel!]

Az Ön által második leggyakrabban használt idegen nyelv

4.7. Kérjük, válassza ki a listából az Ön által második leggyakrabban használt idegen nyelvet.

(Ha nincs a listában, alább lesz lehetősége beírni.)

- | | | |
|-----------|------------|-----------|
| • angol | • lengyel | • román |
| • cseh | • magyar | • spanyol |
| • francia | • német | • szerb |
| • görög | • olasz | • szlovák |
| • holland | • orosz | • szlovén |
| • horvát | • portugál | • ukrán |

Kérjük, itt adja meg az Ön által második leggyakrabban használt idegen nyelvet, ha az nem szerepelt a fenti listában.

4.8. Milyen szinten tudja ezt a nyelvet használni?

Kérjük, sorolja be nyelvtudását az adott idegen nyelven a Közös Európai Referencia-keret szintjeinek megfelelően (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

- recepció (hallás, olvasás)
- produkció (összefüggő beszéd, írás)
- interakció (beszélgetésekben való részvétel szóban, írásban)

4.9. Életének mely szakaszában zajlott legintenzívebben e nyelv elsajátítása?

Kérjük, válassza ki a leginkább jellemző intervallumot a listából.

- 0–6 év
- 7–13 év
- 14–20 év
- 21–24 év
- 25–35 év
- 36–49 év
- 50 év felett

4.10. Hogyan sajátította el az említett nyelvet?

Kérjük, válassza ki a listából.

- Nem intézményes keretek között (család, barátok, célnyelvi országban).
- Intézményes, irányított keretek között (iskola, nyelviskola, magántanár stb.).
- Részben intézményes, részben nem intézményes keretek között.

4.11. Milyen gyakorisággal használja az alábbi közegekben ezt az idegen nyelvet?

Kérjük, jelölje a megfelelő gyakoriságot.

	Ritkábban, mint évente	Évente néhány alkalommal	Havonta	Hetente	Naponta vagy szinte mindennap
Hobby, utazás					
Család, barátok					
Tanulás, önfel- lesztés					
Tudományos te- vékenység					
Tanítás					

4.12. Rendelkezik további (legalább A1-es szintű) idegennyelv-ismerettel?

- igen
- nem [Folytassa az 5. kérdéssel!]

Az Ön által harmadik leggyakrabban használt idegen nyelv

4.13. Kérjük, válassza ki a listából az Ön által harmadik leggyakrabban használt idegen nyelvet.

(Ha nincs a listában, alább lesz lehetősége beírni.)

- | | | |
|-----------|------------|-----------|
| • angol | • lengyel | • román |
| • cseh | • magyar | • spanyol |
| • francia | • német | • szerb |
| • görög | • olasz | • szlovák |
| • holland | • orosz | • szlovén |
| • horvát | • portugál | • ukrán |

Kérjük, itt adja meg az Ön által harmadik leggyakrabban használt idegen nyelvet, ha az nem szerepelt a fenti listában.

4.14. Milyen szinten tudja ezt a nyelvet használni?

Kérjük, sorolja be nyelvtudását az adott idegen nyelven a Közös Európai Referencia-keret szintjeinek megfelelően (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

- recepció (hallás, olvasás)
- produkció (összefüggő beszéd, írás)
- interakció (beszélgetésekben való részvétel szóban, írásban)

4.15. Életének mely szakaszában zajlott legintenzívebben e nyelv elsajátítása?

Kérjük, válassza ki a leginkább jellemző intervallumot a listából.

- 0–6 év
- 7–13 év
- 14–20 év
- 21–24 év
- 25–35 év
- 36–49 év
- 50 év felett

4.16. Hogyan sajátította el az említett nyelvet?

Kérjük, válassza ki a listából.

- Nem intézményes keretek között (család, barátok, célnyelvi országban).
- Intézményes, irányított keretek között (iskola, nyelviskola, magántanár stb.).
- Részben intézményes, részben nem intézményes keretek között.

4.17. Milyen gyakorisággal használja az alábbi közegekben ezt az idegen nyelvet?

Kérjük, jelölje a megfelelő gyakoriságot.

	Ritkábban, mint évente	Évente néhány alkalommal	Havonta	Hetente	Naponta vagy szinte mindennap
Hobbi, utazás					
Család, barátok					
Tanulás, önfej- lesztés					
Tudományos te- vékenység					
Tanítás					

5. Milyen mértékben hatnak/hatottak idegennyelv-tanulási folyamatára a következő tényezők?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

- idegen nyelvű kulturális élmények (pl. színház)
- nyelvvizsga megszerzése
- tanórán kívüli foglalkozások (pl. szakkör)
- külföldi/célországbeli tanulmányutak
- a nyelvórák hangulata
- nyelvtanára szakmai ismeretei
- nyelvtanára nyelvtudása
- nyelvtanára saját motiváltsága
- iskolája idegen nyelvű rendezvényei
- nyelvtanára következetes tanítási módszere
- nyelvtanára világról alkotott nézetei, ismeretei
- csereprogramok
- versenyek
- személyes, baráti kapcsolatok

6. Ön mennyire tartja fontosnak az alábbi célokat nyelvtanári munkája során?

Kérjük, osztályozza 1-től 5-ig úgy, hogy minden esetben együttesen gondoljon a nyelv szóbeli és írásbeli vetületére (1 = egyáltalán nem fontos ... 5 = nagyon fontos).

A tanuló képessé tétele arra, hogy...

- sikeresen nyelvvizsgázzon.
- eredményesen érettségizzen.
- idegen nyelvű környezetben a szituációnak megfelelően kommunikáljon.
- nyelvtanilag helyesen kommunikáljon.
- interkulturális helyzetekben nyelvileg megfelelően nyilvánuljon meg.
- célnyelvi szövegeket megértsen.
- nyelvhasználati szokásait más nyelveken is alkalmazni tudja.
- nyelvtanulását önállóan koordinálja.
- elfogadó legyen más kultúrákkal szemben (pl. előítéletek leépítése).
- idegen nyelvű ismereteit és más tantárgyak tartalmait összekapcsolja.
- tanulmányait külföldi egyetemen tudja folytatni.

6.1. Ön szerint milyen mértékben képezik a nyelvtanári munka részét az alábbi feladatok?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

- nyelvi cselekvőképesség fejlesztése egy nyelven
- célnyelvi ország(ok) kultúrájára vonatkozó ismeretek bővítése
- nyelvi cselekvőképesség fejlesztése több nyelven
- tanulók személyiségének fejlesztése
- széles körű szókincsbővítés
- irodalmi ismeretek közvetítése
- nyelvtani ismeretek bővítése

6.2. Mennyire jellemzőek kollégáival való együttműködésére az alábbi állítások?

Kérjük, jelölje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

A tanulók nyelvi fejlesztésének kérdéseit megbeszélem...

- az anyanyelvet oktató kollégáimmal.
- az idegen nyelvet oktató kollégáimmal.
- a más tárgyakat oktató kollégáimmal.

6.3. Mennyire tartja szükségesnek az „egy nyelv – egy tárgy” koncepció feloldását?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

7. Kérjük, a lenyíló listából válassza ki, és értékelje az állítások igazságtartalmát saját magára vonatkoztatva.

- Más idegen nyelvek nem játszottak szerepet nyelvtanulásomban, legfeljebb az anyanyelvem.
- Anyanyelvem nagymértékben segített az idegennyelv-tanulásban.
- Anyanyelvem segített az idegen nyelv nyelvtanának tanulásában.
- Az első idegen nyelvem segített a további idegen nyelv(ek) szókincsének tanulásában.
- Az első idegen nyelvem segített a további idegen nyelv(ek) nyelvtanának tanulásában.
- Az egyik idegen nyelvem segített, amikor elakadtam egy másik idegen nyelven történő kommunikációban.
- Az egyik idegen nyelv megnehezítette a további(ak) tanulását.

8.1. Mennyire jellemezték az Ön idegennyelv-tanulását leginkább meghatározó tanár gyakorlatát az alábbi tényezők?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

- szövegek értésénél/produkciójánál a szöveggrammatikai eszközök (pl. névelő, kötőszók) tudatosítása
- szövegek értésénél/produkciójánál a szövegtípusjegyek (pl. levél, újságcikk) tudatosítása
- különböző olvasási stílusok (pl. kereső, ismeretszerző) tudatosítása
- egyéni olvasási stratégiák (pl. a fontos megkülönböztetése a lényegtelentől) tudatosítása
- az anyanyelv és más tanult nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek tudatosítása
- anyanyelvi olvasási stratégiák alkalmazása az idegen nyelvű szövegek olvasásakor
- anyanyelvi szövegalkotási stratégiák alkalmazása az idegen nyelvű szövegek alkotásakor
- egyensúlyteremtés a szóbeliség és az írásbeliség között
- a nyelvhelyesség szerepének előtérbe helyezése

8.2. Mennyire jellemezték az Ön idegennyelv-tanulását leginkább meghatározó tanár gyakorlatát az alábbi tényezők?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

- ismeretek közvetítése a célnyelvi országok kultúrájáról
- nyelvhasználat fejlesztése szituációs játékok, szerepjátékok által
- nyelvhasználati szabályok közvetítése (pl. helyes üdvözlés, megszólítás stb.)
- udvariassági formulák tanítása
- példaadás az udvariassági formulák használatára az osztálytermi kommunikációban
- nyelvhasználati hibák javítása
- nyelvtani ismeretek előtérbe helyezése
- szavaknál nagyobb egységek (pl. chunkok, szókapcsolatok) tudatosítása, egységként való kezelése

8.3. Mennyire jellemezték az Ön idegennyelv-tanulását leginkább meghatározó tanár gyakorlatát az alábbi tényezők?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

Nyelvtani és lexikai ismeretek...

- nyelvhasználatához való kapcsolása
- tanítása automatizáló feladatok (drillek) segítségével
- egymástól független fejlesztése
- fejlesztése szövegek alapján

Nyelvi hibák...

- differenciált kezelése
- forrásának feltárása, okainak tudatosítása
- felhasználása a nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek tudatosításához

9.1. Mennyire jellemzőek az Ön tanítására az alábbi tényezők?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

- szövegek értésénél/produkciójánál a szöveggrammatikai eszközök (pl. névelő, kötőszók) tudatosítása
- szövegek értésénél/produkciójánál a szövegtípusjegyek (pl. levél, újságcikk) tudatosítása
- különböző olvasási stílusok (pl. kereső, ismeretszerző) tudatosítása
- egyéni olvasási stratégiák (pl. a fontos megkülönböztetése a lényegtelenről) tudatosítása

- az anyanyelv és más tanult nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek tudatosítása
- anyanyelvi olvasási stratégiák alkalmazása az idegen nyelvű szövegek olvasásakor
- anyanyelvi szövegalkotási stratégiák alkalmazása az idegen nyelvű szövegek alkotásakor
- egyensúlyteremtés a szóbeliség és az írásbeliség között
- a nyelvhelyesség szerepének előtérbe helyezése

9.2. Mennyire jellemzőek az Ön tanítására az alábbi tényezők?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

- ismeretek közvetítése a célnyelvi országok kultúrájáról
- nyelvhasználat fejlesztése szituációs játékok, szerepjátékok által
- nyelvhasználati szabályok közvetítése (pl. helyes üdvözlés, megszólítás stb.)
- udvariassági formulák tanítása
- példaadás az udvariassági formulák használatára az osztálytermi kommunikációban
- nyelvhasználati hibák javítása
- nyelvtani ismeretek előtérbe helyezése
- szavaknál nagyobb egységek (pl. chunkok, szókapcsolatok) tudatosítása, egységként való kezelése
- ismerem az anyanyelvi fejlesztés tartalmait
- figyelembe veszem a tanulók anyanyelvi fejlesztésének folyamatát
- tudatosan építék a tanulók anyanyelvi fejlesztésére

9.3. Mennyire jellemzőek az Ön tanítására az alábbi tényezők?

Kérjük, értékelje 1-től 5-ig (1 = egyáltalán nem ... 5 = nagymértékben).

Nyelvtani és lexikai ismeretek...

- nyelvhasználatához való kapcsolása
- tanítása automatizáló feladatok (drillek) segítségével
- egymástól független fejlesztése
- fejlesztése szövegek alapján

Nyelvi hibák...

- differenciált kezelése
- forrásának feltárása, okainak tudatosítása
- felhasználása a nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek tudatosításához

Adatlap

*Kötelező kérdés

1. Mely területen dolgozik?*

Kérjük, válassza ki a listából. Az Önre leginkább jellemzőt jelölje!

- általános iskola
- szakközépiskola
- gimnázium
- két tannyelvű általános iskola
- két tannyelvű szakközépiskola
- két tannyelvű gimnázium
- nemzetiségi általános iskola
- nemzetiségi szakközépiskola
- nemzetiségi gimnázium

2. Intézménye milyen településen található?*

Kérjük, válassza ki a listából.

- község
- város
- megyei jogú város
- megyeszékhely
- főváros

3. Intézménye melyik régióban található?*

Kérjük, válassza ki a listából.

- Közép-Magyarország
- Közép-Dunántúl
- Dél-Dunántúl
- Észak-Magyarország
- Dél-Alföld

4. Kérjük, adja meg a pedagóguspályán eltöltött éveinek számát.*

5. Kérjük, adja meg a nemét.*

- nő
- férfi

6. Tartózkodott hosszabb ideig (min. 6 hónapig) CÉLNYELVI országban?*

- igen
- nem [Folytassa a 7. kérdéssel!]

6.1. Kérjük, adja meg, melyik célnyelvi országban tartózkodott a leghosszabb ideig.

- Németország
- Franciaország
- Nagy-Britannia
- Olaszország
- Ausztria
- Spanyolország
- Oroszország
- USA
- Kanada
- egyéb, a listában nem szereplő ország:

6.2. Milyen hosszú ideig tartózkodott itt?

- 6 hónap
- 7–12 hónap
- 13–24 hónap
- 25–36 hónap
- 36 hónapnál több

6.3. Tartózkodott más CÉLNYELVI országban is?*

- igen
- nem [Folytassa a 7. kérdéssel!]

6.4. Kérjük, adja meg, melyik célnyelvi országban tartózkodott még.

- Németország
- Franciaország
- Nagy-Britannia
- Olaszország
- Ausztria
- Spanyolország
- Oroszország

- USA
- Kanada
- egyéb, a listában nem szereplő ország:

6.5. Milyen hosszú ideig tartózkodott itt?

- 6 hónap
- 7–12 hónap
- 13–24 hónap
- 25–36 hónap
- 36 hónapnál több

7. Tart valamilyen tehetséggondozáshoz kapcsolódó foglalkozást (pl. verseny-felkészítés, OKTV-felkészítő, szakkör stb.)?*

- igen
- nem

8. Vett részt diákjaival bármilyen, az idegennyelv-tanulással kapcsolatos nemzetközi projektben (pl. Comenius, DAAD-tanulmányút stb.)?*

- igen
- nem

9. Volt gyermekkorában vagy van jelenleg a családjában más, az Ön anyanyelvétől eltérő anyanyelvet beszélő rokon?*

- igen, közvetlen családtag (szülő, nagyszülő)
- igen, távolabbi rokon (pl. nagynéni/nagybácsi)
- igen, házastárs/élettárs
- nem

10. Használ valamilyen idegen nyelvű médiumot a mindennapjaiban?*

Kérjük, adja meg (többet is megjelölhet) Ha nincs a listában, alább lesz lehetősége megadni.

- igen, tévét/filmet
- igen, rádiót
- igen, internetet
- igen, újságot
- nem

Kérjük, itt adja meg, milyen médiumot használ, ha az nincs a listában.

11. Mely idegen nyelvből szerzett tanári szakképesítést?*

Kérjük, válassza ki a listából. (Ha nem szerepel a listában az Önre vonatkozó nyelv, alább lesz lehetősége megadni. A nemzetiségi nyelv minden esetben az adott többeségi nyelvvvel együtt értendő.)

- | | |
|------------------------------|------------|
| • angol | • olasz |
| • cseh | • orosz |
| • francia | • portugál |
| • görög | • román |
| • holland | • spanyol |
| • horvát | • szerb |
| • lengyel | • szlovák |
| • magyar (mint idegen nyelv) | • szlovén |
| • német | • ukrán |

Tanári szakképesítéssel rendelkezem az alábbi, a listában nem szereplő idegen nyelvből:

Kérjük, csak egy idegen nyelvet adjon meg.

11.1. Rendelkezik további tanári szakképesítéssel?*

- igen
- nem [Folytassa a 12. kérdéssel!]

11.2. Mely további tárgyból szerzett tanári szakképesítést?

Kérjük, válassza ki a listából! (Ha nem szerepel a listában az Önre vonatkozó tárgy, alább lesz lehetősége megadni. A nemzetiségi nyelv minden esetben az adott többeségi nyelvvvel együtt értendő.)

- | | |
|------------------------------|------------|
| • angol | • olasz |
| • cseh | • orosz |
| • francia | • portugál |
| • görög | • román |
| • holland | • spanyol |
| • horvát | • szerb |
| • lengyel | • szlovák |
| • magyar (mint idegen nyelv) | • szlovén |
| • német | • ukrán |

- biológia
- család- és gyermekvédő
- ének-zene
- erkölcsstan
- etika
- filozófia
- fizika
- földrajz
- hittan
- informatika
- játék- és szabadidő-szervező
- kémia
- környezetismeret
- magyar nyelv és irodalom
- matematika
- médiaismeret
- nyelv- és beszédfejlesztő
- rajz
- tánc és dráma
- tanulásmódszertan
- társadalomismeret
- testnevelés
- történelem

Tanári szakképesítéssel rendelkezem az alábbi, a listában nem szereplő tárgyból:

Kérjük, csak egy tárgyat adjon meg.

11.3. Rendelkezik további tanári szakképesítéssel?

- igen
- nem [*Folytassa a 12. kérdéssel!*]

Mely további tárgyból szerzett tanári szakképesítést?

Kérjük, válassza ki a listából. (Ha nem szerepel a listában az Önre vonatkozó tárgy, alább lesz lehetősége megadni. A nemzetiségi nyelv minden esetben az adott többségi nyelvvvel együtt értendő.)

- angol
- cseh
- francia
- görög
- holland
- horvát
- lengyel
- magyar (mint idegen nyelv)
- német
- olasz
- orosz
- portugál
- román
- spanyol
- szerb
- szlovák
- szlovén
- ukrán
- biológia
- család- és gyermekvédő
- ének-zene
- erkölcsstan

- etika
- filozófia
- fizika
- földrajz
- hittan
- informatika
- játék- és szabadidő-szervező
- kémia
- környezetismeret
- magyar nyelv és irodalom
- matematika
- médiaismeret
- nyelv- és beszédfejlesztő
- rajz
- tánc és dráma
- tanulásmódszertan
- társadalomismeret
- testnevelés
- történelem

Tanári szakképesítéssel rendelkezem az alábbi, a listában nem szereplő tárgyból:

Kérjük, csak egy tárgyat adjon meg.

12. Mely tárgyat tanítja jelenleg?

Kérjük, válassza ki a listából. (Ha nem szerepel a listában az Önre vonatkozó tárgy, alább lesz lehetősége megadni. A nemzetiségi nyelv minden esetben az adott többeségi nyelvvvel együtt értendő.)

- angol
- cseh
- francia
- görög
- holland
- horvát
- lengyel
- magyar (mint idegen nyelv)
- német
- olasz
- orosz
- portugál
- román
- spanyol
- szerb
- szlovák
- szlovén
- ukrán
- biológia
- család- és gyermekvédelem
- ének-zene
- erkölcstan
- etika
- filozófia
- fizika
- földrajz
- hittan
- informatika
- játék- és szabadidő-szervező
- kémia

- környezetismeret
- magyar nyelv és irodalom
- matematika
- médiaismeret
- nyelv- és beszédfejlesztő
- rajz
- tánc és dráma
- tanulásmódszertan
- társadalomismeret
- testnevelés
- történelem

Az alábbi, a listában nem szereplő tárgyat tanítom jelenleg:

Kérjük, csak egy tárgyat adjon meg.

12.1. Tanít jelenleg további tárgyat?*

- igen
- nem [Folytassa a 13. kérdéssel!]

12.2. Mely további tárgyat tanítja jelenleg?

Kérjük, válassza ki a listából. (Ha nem szerepel a listában az Önre vonatkozó tárgy, alább lesz lehetősége megadni. A nemzetiségi nyelv minden esetben az adott többségi nyelvvvel együtt értendő.)

- angol
- cseh
- francia
- görög
- holland
- horvát
- lengyel
- magyar (mint idegen nyelv)
- német
- olasz
- orosz
- portugál
- román
- spanyol
- szerb
- szlovák
- szlovén
- ukrán
- biológia
- család- és gyermekvédő
- ének-zene
- erkölcsstan
- etika
- filozófia
- fizika
- földrajz
- hittan
- informatika
- játék- és szabadidő-szervező
- kémia
- környezetismeret
- magyar nyelv és irodalom

- matematika
- médiaismeret
- nyelv- és beszédfejlesztő
- rajz
- tánc és dráma
- tanulásmódszertan
- társadalomismeret
- testnevelés
- történelem

Az alábbi, a listában nem szereplő tárgyat tanítom jelenleg:

Kérjük, csak egy tárgyat adjon meg.

12.3. Tanít jelenleg további tárgyat?*

- igen
- nem [Folytassa a 13. kérdéssel!]

12.4. Mely további tárgyat tanítja jelenleg?

Kérjük, válassza ki a listából! (Ha nem szerepel a listában az Önre vonatkozó tárgy, alább lesz lehetősége megadni. A nemzetiségi nyelv minden esetben az adott többiségi nyelvvel együtt értendő.)

- angol
- cseh
- francia
- görög
- holland
- horvát
- lengyel
- magyar (mint idegen nyelv)
- német
- olasz
- orosz
- portugál
- román
- spanyol
- szerb
- szlovák
- szlovén
- ukrán
- biológia
- család- és gyermekvédelem
- ének-zene
- erkölcsstan
- etika
- filozófia
- fizika
- földrajz
- hittan
- informatika
- játék- és szabadidő-szervező
- kémia
- környezetismeret
- magyar nyelv és irodalom
- matematika
- médiaismeret

- nyelv- és beszédfejlesztő
- társadalomismeret
- rajz
- testnevelés
- tánc és dráma
- történelem
- tanulásmódszertan

Az alábbi, a listában nem szereplő tárgyat tanítom jelenleg:

Kérjük, csak egy tárgyat adjon meg.

13. Körülbelül hány diák jár abba az iskolába, ahol Ön tanít?*

Kérjük, írja be. (Ha több helyen tanít, azt az intézményt adja meg, ahol a legtöbb órája van!)

14. Kérjük, adja meg a tantestület hozzávetőleges létszámát.*

(Ha több helyen tanít, azt az intézményt adja meg, ahol a legtöbb órája van!)

15. Kérjük, adja meg idegen nyelvet tanító kollégái hozzávetőleges létszámát.*

(Ha több helyen tanít, azt az intézményt adja meg, ahol a legtöbb órája van!)

16. Szeretne értesülni a kutatás eredményéről?*

- igen
- nem [Köszönjük az űrlap kitöltését!]

16.1. Kérjük, adjon meg egy olyan e-mail címet, amelyre elküldhetjük a kutatás eredményét.

A metaforaelemzés szubjektivitásának korlátozása pedagógiai nézetek vizsgálatán

1. A metafora¹ interdiszciplináris világa

Azon túl, hogy Lakoff és Johnson (1980) metaforaértelmezése az angolszász nyelvészeti szakirodalomban új gondolkodásmódot ültetett el, meghódította a hazai kognitív nyelvészetet is. A *Metaphors we live by* című kötet számos, metaforával kapcsolatos kérdéskörrel foglalkozik, az így szerzett tudást általános elméletként a nyelv, a fogalmi rendszer és a kultúra működésével természetes módon kapcsolja össze, miközben mindezt empirikus kutatásokkal támasztja alá. Azt bizonyítja, hogy a metafora nem csupán nyelvi eszköz, hanem mindennapi viselkedésünk, gondolkodásunk és beszédünk egyik általános jellemzője is.

A mű nyomán mára már hazai tudományos körökben (Bańcerowski 1999; Kövecses 2005; Kövecses–Benczes 2010) is elfogadottá vált az a megállapítás, amely szerint a metafora a világról való tapasztalati tudás és az elvont fogalmak közti teret tölti be a gondolkodási folyamatokban, a valóságos és elvont entitások közötti kapcsolat megteremtésében segíti a kognitív feldolgozást.

A metaforák tehát nyelvi jelenségként túllépnek nyelvhasználati jelentőségükön azal, hogy fontos szerepet játszanak az ember világlátásában és a jelenségek konceptualizációjában is (Bańcerowski 1999). Azáltal, hogy általános kognitív képességként lehetővé teszik számunkra, hogy valamiféle kontiguitásban lévő dolgok, fogalmak között asszociációkat hozunk létre, és egyikből a másikra következtetésünk konceptuális és nyelvi szinten egyaránt (Bencze M. 2009), további alkalmazott nyelvészeti megközelítések számára is kutatási területet jelenthetnek. A metafora fogalmi, nyelvi, testi, idegi, kulturális és társadalmi szintű elemzése pszicholingvisztikai, neurolingvisztikai és kulturális aspektusból történő alkalmazott nyelvészeti megközelítésekben valósulhat meg (Szekrényesné 2011). A metafora egyre táguló interdiszciplináris tere további tudományok – ezek között alkalmazott tudományként a pedagógia – bevonását teszi lehetővé. Ez utóbbi létjogosultságát a kognitív nyelvészet által kimunkált ismeretek teszik világossá.

¹ Pedagógiai kutatásmetodikai szempontból nem releváns, ezért munkánkban nem teszünk különbséget a metafora és a metonímia fogalmak között.

2. A metaforakutatás elméleti alapjai

2.1. A metafora és az egyéni gondolkodás kapcsolata a kognitív nyelvészetben

Kognitív nyelvészeti megközelítésben a világról szerzett tudásunk idealizált kognitív modellek² formájában szerveződik. Az idealizált kognitív modellek olyan fogalmi keretet alkotnak az egyén mentális világában, amelyek strukturált formában reprezentálják a valóság valamely koherens szegmenséről szerzett tapasztalatainkat. A fogalmi keret tehát a fogalmi kategória strukturált mentális reprezentációja, amely azonban egyéni szinten nem azonos a valósággal, annak nem pontos mása, hanem egy idealizált, sematizált változat.

Miközben a metaforának köszönhetően az egyén pontosabban tudja értelmezni azt, aminek teljes megértése nehézségekbe ütközik, beleértve az érzelmeket, értékeket és pszichikai folyamatokat is (Bańcerowski 1999), a kognitív metaforafelfogás lehetővé teszi a fogalmi rendszerünk és az emberi gondolkodás egyes aspektusainak pontosabb megértését (Kövecses 2005).

Ugyanakkor az emberi megismerési folyamatokat az intenzitás változatossága jellemzi (Bańcerowski 2008: 105), azaz azok az aktiválási szintben különbözhetnek egymástól. Mivel egy adott pillanatban a figyelmünk tapasztalatunknak csak egyes aspektusaira összpontosulhat, ennek eredményeként az egyes jelenségek részletesebben, mások pedig általánosabban fejeződnek ki. Az ábrázolás tehát szelekciós folyamattal összefüggésben történik mind a konkretizáció, mind az absztrakció során. A metaforizáció ennek következtében a jelentéstartományok vagy fogalmak egyes adott kontextusban lényegiként értékelt komponenseit kiemelve azokat központi helyre állítja, míg más, kevésbé aktivált aspektusokat szükségszerűen elrejt.

Ezen szelekciós folyamattal hozható összefüggésbe a mentális tér fogalma. A mentális tér egy olyan, a fogalmi tartománynál kisebb konceptuális „csomag” (Kövecses 2005: 227), amely a beszéd vagy megértés pillanatában jön létre, mégpedig úgy, hogy az általános fogalmi tartományok specifikus alkalmazását konkrét valóságok formájában, konkrét tartalmak megjelenítésén keresztül egy konkrét szituációban végzi el. Nem azonos tehát egy tartománnyal vagy fogalommal, ugyanakkor rendszerint fogalmi tartományok strukturálják.

Ezek a szelekciós folyamatok tehát eltérésekhez vezetnek az ábrázolásban, és ez nem csak kulturális szinten tűnik igaznak. Az univerzális vagy egy kultúrában általánosan elfogadott metaforajelenségek további változatokban jelenhetnek meg egy társadalmi csoport tekintetében. Mivel „az egyik ember tapasztalata [...] különbözik a másik

² Az idealizált kognitív modell (IKM) más elnevezésben is megjelenik a szakirodalomban, mint például: kulturális modell, kognitív modell, tartomány, séma, gestalt stb. Erről bővebben lásd Kövecses és Benczes (2010) munkáját.

emberétől – a különbségek nemcsak az egyes emberek között állnak fenn, hanem a társadalmi csoportok, nyelvközösségek stb. között is” (Bańczerowski 2008: 111). Ez utóbbi állítás indokolhatja a tanárok és tanárjelöltek csoportját jellemző pedagógiai jelenségekkel kapcsolatos mentális terek metaforaelemzéssel történő vizsgálatát is.

2.2. Metaforakutatás és tanári nézetek

A pedagógiában általánosan elfogadott az a megállapítás, amely szerint a nézetek a világról szóló egyéni feltevések, propozíciók, amelyeket az egyén igaznak ítél meg. Mint ahogyan a nézetekre általában igaz, a tanár pszichikus világában jelenlévő nézetrendszer is erősen meghatározza szakmai szerepében megvalósított viselkedését.³ A nézetek és a viselkedés közötti szoros összefüggés az oka annak, hogy a tanári nézetek megismerése a hazai kutatók és tanárképző szakemberek érdeklődését is élénken tartotta az elmúlt két évtizedben.

A nézetek azonban a hagyományosnak tekinthető kutatási módszerekkel, mint amilyen például a kérdőív, interjú vagy megfigyelés, kevésbé tűntek hozzáférhetőnek, ami a pedagóguskutatások módszertanában új eljárások, módszerek alkalmazását sürgette. A metaforaelemzésként ismertté vált pedagógiai kutatási módszer különösen alkalmasnak tűnik az egy bizonyos fogalomhoz kapcsolódó metakognitív tudás és élmények megismerésére.

Bár a módszer a fogalomról való gondolkodás egyéni eltéréseinek feltárására is lehetőséget nyújt, az eddigi hazai felhasználás során jellemzően gyakorló tanárok és tanárjelöltek pedagógiai tárgyú nézeteinek általános jellemzői álltak a kutatók érdeklődésének középpontjában. Azt vizsgálták, hogyan azonosíthatók és milyen jellemzőkkel írhatók le azok a fogalmak, amelyek leggyakrabban működnek közvetítő entitásként alapvető pedagógiai tárgyú célfogalmi tartományok elérésében, mint amilyen például az értékelés (Vámos 2001b), vagy azt, hogy a metaforaelemzés milyen eljárásbeli változatai érhetőek el, és melyek alkalmazhatók sikeresen tanárok és tanárjelöltek pedagógiai nézeteinek vizsgálatára (Vámos 2001a, 2003; Dudás 2006, 2007).

Mára általánosan elfogadottá vált az a tény is, hogy a kutatás mellett a nézetek megismerésének másik fontos célja a szakmai fejlesztés lehet. Az egyéb kvalitatív módszerek mellett a metaforaelemzés kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy a tanárok és tanárjelöltek megismerjék, megértsék saját gondolkodásukat, és tudatossá váljanak bennük a tanári magatartásukat befolyásoló személyes elméletrendszerük sajátosságai.

Ugyanakkor e tudás megszerzése a képzést végző szakember számára is indokolt lehet. A tanárjelöltek nézetei, személyes elméletei mintegy szemüveggé

³ A nézetek, viselkedés és tanárszerep közötti összefüggésről részletesebben lásd Fábíán (2007) munkáját.

befolyásolhatják esetükben a tanítással kapcsolatos valamennyi jelenség értelmezését (Borko–Putnam 1998), továbbá szerepet játszanak abban, hogy a jelöltek hogyan ítélik meg és dolgozzák fel a képzés tartalmát, illetve meghatározhatják a képzéshez kapcsolódó döntéseiket (Dudás 2007).

A metaforaelemzés módszerének részletesebb megismerése és pedagógiai kutatási vagy fejlesztési célú alkalmazása tehát indokolt lehet a tanárképzésben és továbbképzésben dolgozó szakemberek számára. Ezt a módszer alapfogalmainak megismerésével kezdjük meg.

2.3. A metaforaelemzés fogalmi rendszere

A pedagógia a módszer fogalmi rendszerét a kognitív nyelvészettől örökölte, ennélfogva kiindulásképpen egy rövid időre a nyelvészeti elméleti alapokhoz térünk vissza. Funkciójukat tekintve a metaforák két fogalom vagy tartomány között közvetítenek, így ha rendelkezünk koherens tudással az egyik fogalomban vagy tartományban fellelhető összefüggő tapasztalatokról, ennek a tudásnak a segítségével megérthetjük a másik fogalom vagy tartomány jelentését.⁴ Az a fogalmi tartomány, ahonnan a metaforikus kifejezéseket merítjük, a forrástartomány nevet kapta, szemben a céltartomány elnevezéssel, amely a megértendő fogalmi tartománnyal azonosítható. A forrástartomány vagy forrásfogalom feladata egy bizonyos absztrakt céltartomány vagy célfogalom megértetése (Kövecses 1998, 2005), amely kognitív mechanizmusok során valósul meg. A metaforizáció során a két tartomány bizonyos elemei előtérbe kerülnek, amelyek érintkezési pontot képeznek a forrástartományban reprezentálódó, könnyen elérhető, fizikailag megtapasztalható fogalom, valamint a céltartományban reprezentálódó elvont fogalom között, így a kapcsolódási ponton keresztül leképezés válik lehetővé.

Egy példával élve az ELMÉLET ÉPÍTMÉNY fogalmi kapcsolat az alábbi metaforákkal igazolható.⁵

- (1) *Ez az elmélet szilárd alapokon nyugszik.*
- (2) *Ennek az elméletnek világos a szerkezete.*

A fenti példákban az ELMÉLET céltartomány megértését az ÉPÍTMÉNY forrástartomány két eleme, az 'alapok' és 'szerkezet' elemi metaforák teszik lehetővé. A céltartomány és forrástartomány közötti kapcsolat kialakítása, a jelentés leképezése akadály nélkül történik meg.

Esetünkben a céltartománynak vagy célfogalomnak az általunk vizsgálni kívánt fogalmat, azaz a tanárok pszichés világában jelenlévő leképezett tanárszerepet

⁴ A fogalom vagy tartomány közötti különbség jelen munkánkban nem játszik jelentős szerepet. A különbségről részletesebben lásd Kövecses (2005) munkáját.

⁵ A példákat Kiefer (2000: 103) munkájából idézzük.

tekintjük, amelynek előhívására munkánkban a TANÁR fogalmat használjuk a metaforák provokálásakor. Az adatgyűjtés során hozzáférhető, a vizsgálatban résztvevők által alkotott metaforákat nevezzük elemi metaforáknak, amelyre a továbbiakban egyszerűsítve metaforaként utalunk. A metaforák alkotása során az egyének a tapasztalati világukban jelenlévő tartományok vagy fogalmak rendszeréből azokat hívják elő, amelyek leginkább közelítenek az adott célfogalomhoz, amelyeket a pedagógiában is forrásfogalomnak vagy forrástartományynak nevezünk. A kutatás során az adatfeldolgozás a forrásfogalmak elemzéséből nyert eredményekre épül.

Miközben az eddigi elért eredmények a metaforaelemzést izgalmas lehetőségként emelték a pedagógiai kutatási és fejlesztési eszközök közé a hazai pedagógiában, az alkalmazása gyakran kihívást jelent a felhasználók számára, ami a módszer kvalitatív jellegéből adódik.

2.4. A metaforaelemzés kihívásai és megoldási javaslatok

A kvalitatív kutatásokkal kapcsolatos leggyakoribb kritika az adatgyűjtés és az adatok feldolgozásának érvényességével kapcsolatos, és ez vonatkozatható a metaforaelemzés módszerre is. Mivel az adatgyűjtés alapját képező metafora minden esetben egy adott társadalmi és kulturális közegben jön létre, így annak jelentése egyetemlegesen nem értelmezhető, ami az adatelemzés objektivitását alapjaiban megkérdőjelezi, hiszen az adatforrás egyediségén túl a kutató metaforaértelmezésének szubjektívitasája is erős hatást gyakorolhat az adatok feldolgozására.

A kvalitatív kutatások validitása tekintetében a szakma hazai képviselői által javasolt megoldások köre egyértelműen a trianguláció kereteiben fogalmazódott meg (Szabolcs 2001; Sántha 2009), amely legáltalánosabb értelemben a különféle kutatási módszerek, eljárások, technikák és forráscsoportok párhuzamos felhasználását jelenti. Meggyőződésünk szerint ez a megközelítés előnyöket nyújthat a metaforaelemzés szubjektív, érvényességet gyengítő tényezőinek visszaszorításában is.

3. Triangulációs technikák

A szubjektívitas elleni küzdelem a metaforaelemzési eljárások és technikák finomítását is támogatja, amelyekre eddigi tapasztalatunk során magunk is igyekeztünk megoldást találni. A továbbiakban a kutatás és fejlesztés objektivitását elősegítő technikákat tanárok és tanárjelöltek által alkotott metaforákon keresztül mutatjuk be. Ezek valamennyien a tanárszerep fogalmának értelmezésére létrehozott TANÁR fogalomhoz kapcsolódó nézetek feltárását célozzák meg. Az így kialakított módszerváltozatok részben az adatgyűjtés, részben pedig azok feldolgozása során segíthetik a kutatók és fejlesztők munkáját a validitási mutatók javításával.

3.1. Propozicionális adatgyűjtés

A megbízhatóság növelése érdekében a módszertani trianguláció által nyújtott lehetőségeket kiaknázva, a metaforaelemzés klasszikus alkalmazásának módosítására már korábban több ízben tettünk javaslatot (Fábián 2007, 2010, 2013) egy kutatásunk alapján, amelynek a rövid ismertetését ebben a munkában is fontosnak tartjuk.⁶ A kutatás során a tanárszerep fogalmához metaforát provokáltunk, és a metaforaelemzés egy ismert eljárása alapján a vizsgálatban résztvevőket arra kértük, hogy választásukat magyarázattal egészítsék ki. Azonban kutatásunk ezen a ponton eltért a hagyományosnak tekinthető adatgyűjtéstől, amelyre a felmerülő nehézségek kényszerítettek minket. Ezek az alábbiak voltak:

1. Elsődleges problémaként megfigyelhető volt, hogy az alanyok egy része nem képes metafora alkotására. A legtöbb esetben hasonlat jelent meg a provokáció eredményeként. Más esetben a hasonlat vagy metafora nem a provokáció eredményeként, hanem a hozzáfűzött magyarázat részeként jelent meg. Ezen problémából adódik a második nehézség.

2. Az elemi metaforák egyes esetekben teljesen hiányoztak, adatként pusztán a magyarázatok álltak rendelkezésre. Akadtak ugyanis olyan magyarázatok, amelyek nem elemi metaforákhoz kapcsolódtak (például: „A nyelvtanár helyzete”). Amennyiben csak az elemi metaforákat tartalmazó válaszokat megtartva, kizárólag az azokhoz kapcsolódó szövegek elemzését végezzük el, az adatok egy részét figyelmen kívül kell hagynunk.

3. Azon túl, hogy az elemi metafora egyes esetekben hiányozhat, további nehézséget okozhat az, ha egy adott magyarázaton, azaz értelmező szövegen belül jelenik meg ilyen adat (például: „Minden tanár Don Quijote szélmalom-harcát vívja...”). Ebben az esetben az adat vagy az elemi metaforák közé sorolható, vagy elhanyagolható.

4. Megfigyelhető volt, hogy az egyes elemi metaforákhoz kapcsolódó értelmező szöveg eltérő számú állítást tartalmaz, ebből következően az elemi metaforák súlyozása az eddig alkalmazott hagyományos módszerrel nem volt megoldható.

5. Ennek ellenkezője is igaznak bizonyult. Egyes elemi metaforához több, egymástól eltérő szempont alapján elemezhető állítás is kapcsolódott, amelyek nem szükségszerűen az adott metafora értelmezéseként értékelhetők.

A fenti problémák nyilvánvalóan az elemi metaforák és magyarázatok kódolásának egységesítését kívánták meg. Válszékppen az adatgyűjtést követően a kódolás

⁶ Az idézett munkákban bemutatott vizsgálatban angol nyelv és irodalom szakos levelező tanárjelölt egyetemi hallgatók működtek közre. Kiválasztásukkor egyetlen szempontként a hasonló gyakorlati és képzési háttér, valamint a hasonló képzési cél játszott szerepet. Ennek megfelelően egy csoport (N=10) került kiválasztásra a 2005–2006. tanév során. A vizsgálat idején a résztvevők mindegyike legalább öt év közoktatásban eltöltött oktatási gyakorlattal rendelkezett, ahol az angol nyelv mellett egy másik idegen nyelv (francia vagy német), illetve egyéb közismereti tárgy tanításában vett részt.

elősegítésére az adatfeldolgozási szakaszban bevezettük a propozíció fogalmát, amelyet az elemi metaforák magyarázataként megjelenő állítás legkisebb tartalmi egységeként definiáltunk. Tettük ezt azzal a céllal, hogy az eredményeket a propozíciók alapján is, nem pedig pusztán az elemi metaforák alapján tudjuk összesíteni.

Ez a próbálkozás közelebb vitt minket a célhoz, bár nem nyújtott tökéletes megoldást. Az adatfeldolgozás során ugyanis problémaként merült fel a propozíciók határainak meghatározása. Az általánosan elfogadott nyelvészeti megközelítéstől eltérően vizsgálati módszerünkben a propozíció az adott célfogalomhoz való viszonylatban értelmezhető. A propozíció az állítástól eltérően egyetlen, az adott célfogalomhoz kapcsolható témát hordoz, a legkisebb gondolati adategységnek tekinthető.

Terjedelmét tekintve az állítás és a propozíció esetenként megegyezik, jellemzően azonban eltérést mutat. Ez azt jelenti, hogy egyetlen állítás több propozíciót tartalmazhat, s ezzel ellentétben egy propozíció több állítást is magába foglalhat. Ennek illusztrálására vizsgáljunk meg egy, a TANÁR BŰVÉSZ metaforához magyarázatként kapott adatok között megjelenő szövegrészt, és figyeljük meg annak propozíciós tartalmát!

- (3) *A tanárnak tehát egy bűvész bőrébe kell bújni, hogy úgy nyújtson ismereteket, hogy azt a tanulók szinte észre se vegyék. Természetesen a „bűvészkedés”, a feladatok jellege szerint korcsoportonként különböző. Mászt tart érdekesnek, „varázslatosnak” egy középiskolás, mint egy általános iskolás kisgyerek.*

Tekinthetjük a fenti, viszonylag terjedelmes gondolatkört egyetlen propozíciónak. Indokolhatja ezt az a tény, hogy a fenti propozíció az alábbi módon egyetlen témára szűkíthető:

- (4) *A tanár a nyelv elsajátítását szinte észrevétlenül irányítja.*

Ezzel összevetve ugyancsak önálló propozíciónak tekinthető a TANÁR SZOLGA metaforához kapcsolt, következő gondolat is:

- (5) *... aki naivan azt hiszi, hogy legalább a diákok megbecsülik...*

Ennek témája azonosítható ugyanis a következő módon:

- (6) *A nyelvtanárt a diákok nem becsülik meg.*

Más megközelítésben azonban az utóbbi gondolat másképpen is értelmezhető, s a következő módon osztható fel további propozíciókra a benne rejlő implikációk alapján:

1. A nyelvtanár naiv.
2. A nyelvtanárt nem becsülik meg a diákok.
3. A nyelvtanárt mások sem becsülik meg.

Az említett kutatásban tehát kétféle adathalmaz gyűjtését végeztük el, amelyek egyik része a provokált elemi metaforák összessége, másik része pedig ezek szöveg-szintű, propozicionális kiegészítése volt. A fent említett problémák ellenére a résztvevők által alkotott metaforák vizsgálatán túl a magyarázatban megjelenő propozíciókat elemző eljárás a pusztán az alanyok által létrehozott metaforák értelmezésére

támaszkodó eljárásokhoz képest hatékonyabbnak bizonyult a céltartomány, azaz a TANÁR leképezésének, a tanárszereppel kapcsolatos nézetek megismerésében. Végezetül foglaljuk össze a kutatásban alkalmazott adatgyűjtési eljárás lépéseit!

A résztvevők feladata az volt, hogy metafora alkotásával egészítsék ki az alábbi rövid állítást: A *TANÁR* _____.

A tanárjelöltek az egyénileg leképezett koncepciót vizuálisan és verbálisan is megjeleníthették választásuk szerint, a megjelenítésre azonban korlátozott idő, mindössze 10 perc állt rendelkezésre. A megjelenítést követően a résztvevők a létrehozott metaforák magyarázatát általunk propozíciónak nevezett rövid feljegyzés formájában rögzítették. Ezek alapján a metaforizációs folyamat adatgyűjtési szakaszát az alábbi lépésekben összegezzük:

1. Metafora provokálása a *TANÁR* fogalomhoz.
2. A metaforák egyéni rögzítése verbálisan vagy vizuálisan.
3. A magyarázatok rögzítése.
4. A magyarázatok propozíciókká alakítása.

A fenti gondolatok rámutathatnak arra, hogy bár a propozíciók határainak meghatározása korántsem problémamentes, kutatásunkban a validitás kritériumának növelése érdekében mégis hatékonyságnövelő ez a lépés, hiszen a metafora mellett a hozzá kapcsolódó magyarázat is újabb adatként vagy adatokként támogatja a későbbi adatfeldolgozást.

3.2. Csoportszintű metaforarendszerezés

A metaforizációs folyamatot követően az elkészült leképezések pedagógiai célú felhasználása folytatódhat. Az itt következő folyamat egy újabb lehetőségként az írott értelmezések szóbeli kiegészítésével további adatokat nyújthat a feldolgozáshoz.

Munkánk során a metaforaelemzést fejlesztési célra, az egyéni nézetek önfeltárására is alkalmaztuk (Fábián 2006, 2007). A csoporton belül a metaforaalkotást követően az egyének bemutatták saját konstrukcióikat, majd a bemutatást követően lehetőség nyílt a metaforák további csoportos értelmezésére, rendszerbe állítására és a tanárszereppel kapcsolatos egyéni nézetek, vélekedések és érzelmek további megosztására. A metaforákhoz kialakított vizuális ábrázolások vagy verbális megjelenítések a terem egy jól látható pontján történő elhelyezése a résztvevők számára lehetőséget nyújt értelmezést célzó kérdések felvetésére, a kialakult külső értelmezések bemutatására, azok ellenőrzésére, finomítására, esetlegesen az egyéni metaforákban megjelenített nézetek csoportszintű érintkezési pontjainak feltárására.

A korábban bemutatott metaforizációs folyamatot (1–3. pont) az alábbi, 4–6. lépésekkel egészíthetjük ki.

1. Metafora provokálása a *TANÁR* fogalomhoz.
2. A metaforák egyéni rögzítése verbálisan vagy vizuálisan.
3. A magyarázatok rögzítése.

4. Az alkotások tetszés szerinti sorrendben történő egyéni bemutatása.
5. Az alkotások csoportba rendezése a résztvevők közös megbeszélése alapján.
6. A hasonlóságok és különbségek feltárása.

A létrehozott elemi metaforák tetszés szerinti sorrendben történő egyéni bemutatását (4. lépés) követően a résztvevők csoportosítva rendezik el a konstrukciókat az 5. lépésnek megfelelően. A csoportosítás során a konstrukcióban direkt módon megfigyelhető vizuális és verbális jellemzőkön túl az egyén szóbeli magyarázata, valamint a metaforához rendelt propozíciók kifejtése jelentős szerepet töltenek be azáltal, hogy megvilágítják a külső szemlélő számára kevésbé nyilvánvaló, ám a konstrukcióban kiemelt szerepet játszó részleteket. A csoportba rendezés a külső szemlélők javaslatára, ám kizárólag az alkotó beleegyezésével történik.

Az ebben a szakaszban, a 4–6. lépésben zajló, külső szakember által irányított folyamat során a résztvevők által egyénileg megvalósított szóbeli bemutatás jelentősen hozzájárul az alkotási folyamat és a megvalósított konstrukció pontosabb értelmezéséhez, ami az egyéni nézetek mélyebb feltárását, a csoporton belüli közös jellemzők és eltérések tisztázását konfrontáció nélkül teszi lehetővé.

A csoportmegbeszélés irányítása során azonban néhány fontos szabályt be kell tartanunk. A mediátor nem vehet részt a megbeszélés irányának befolyásolásában, feladata mindössze a megbeszélés mederben tartása, szükség esetén az egyéni hozzászólások megvilágítása mindenki számára. A metaforarendszer kialakítása, azaz a képek, fogalmak rendezése során az adott metafora alkotója nem tehet javaslatot, pusztán külső szemlélők tehetik ezt, viszont az alkotott ábra vagy fogalom csak a készítő hozzájárulásával mozgatható a rendszeren belül.

A metafora a célfogalom egyes jellemzőit emeli ki, miközben elrejt másokat. A kiválasztott kiemelésnek megfelelően a metaforarendszer kialakítására több lehetőség is adódhat, ennek következtében a rendszer több változatban jeleníthető meg, miközben a véglegesítése elmaradhat.

A tanárképzés folyamatában a metafora provokálása, annak egyéni propozicionális értelmezése mellett lehetőség adódik tehát a létrehozott metaforák egyéni vagy csoportos szintű szóbeli interpretációjára is, azok tartalmának közös feltárására, értelmezésére, a szakmai nézőpontok egyeztetésére vagy ütköztetésére a metaforaalkotást követő csoportos interjú során.

Az eljárásnak több előnye is megmutatkozik. Az ilyen módon feltárt egyéni és csoportos szükségletek iránt érzékeny oktató számára ezek az adatok és információk hatékony segítséget nyújtanak a kurzus megtervezésében. Ezen túl a fenti folyamat jelentősen járul hozzá a csoportkohézió kialakításához. Az elhangzó megbeszélés hangfelvétele az esetleges kutatás számára is értékes információval szolgálhat a metaforaelemzés adatainak feldolgozásakor azáltal, hogy külső szemlélőket von be az értelmezésbe.

A külső szemlélő bevonása azonban az adatfeldolgozás folyamatában is megvalósítható. Az alábbiakban erre mutatunk rá.

4. Metafora-ellenőrzés

Elsősorban nem kutatási, hanem fejlesztési céllal megvalósítható eljárás körvonalazódott a fenti részletekkel felidézett korábbi munkánkban, amely a szakirodalomban kutatási célra történő felhasználására szánt, metafora-ellenőrzésként ismertté vált technikára⁷ is emlékeztet, és a személyi trianguláció kereteiben értelmezhető. Az adatfeldolgozási eljárás a fentiekől eltérően a feldolgozás folyamatában hasznosítható, hiszen hagyományosan a kutató és a vizsgált alany közötti, egy vagy több, a provokált metafora értelmezésére vonatkozó interjú képezi a feldolgozási technika fő elemét.

4.1. Irányított konstrukció-ellenőrzés

Jelenlegi munkánkban a metaforaelemzés során nyert adatok értelmezésének megbízhatóságát egy újabb, a metafora kognitív nyelvészeti elemzésére épülő technikára építettük. A továbbiakban ennek a technikának a részletesebb bemutatása következik.

A metaforaelemzés itt ismertetett eljárása két szakaszban valósul meg, amelynek első szakasza a fentiekben leírtak alapján a csoportszintű értelmezéssel zárul le, második szakasza pedig az egyéni szinten az oktató (vagy kutató) és az alany közös értelmezésének kialakítását célozza meg.

A második szakaszban a résztvevők aktív közreműködése nélkül a metaforakonstrukciók és az azokhoz tartozó proposíciók együttes adatai alapján a feltételezett kognitív folyamatok hipotetikus rekonstruálása történik meg néhány, a kognitív nyelvészetből ismert metaforaelmélet felhasználásával. Ezután a rekonstrukciós ábráknak az alanyokkal történő egyéni egyeztetése és kisebb módosítása következik, amely a metaforizációs folyamatokat bemutató ábrák véglegesítésében, azaz az adatok vizualizált feldolgozásában működik közre.

Az alábbiakban a fent ismertetett eljárás illusztrálásaként néhány metaforakonstrukció kognitív nyelvészeti elemzését végezzük el.

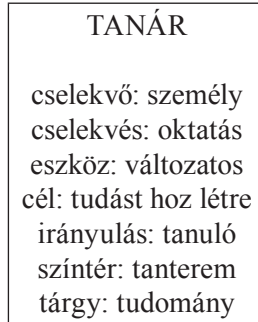
4.2. A metaforakonstrukció szerkezete

Esetünkben a metaforakonstrukció célfogalma a TANÁR, amelynek szemantikai komponensei az 1. ábra szerint határozhatók meg.

A metaforák jellemzőinek, mentális tereinek, valamint a folyamatban szerepet játszó kognitív mechanizmusoknak nyelvészeti alapú elemzési technikáját két metafora (a TANÁR SEGÍTŐKÉSZ MANÓ és a TANÁR SZÉLERŐMŰ) részletesebb bemutatásán keresztül végezzük el. Ennek során a vizuális leképezés sajátosságait és a magyarázatként megjelenített proposíciók sajátosságait is figyelembe vesszük.

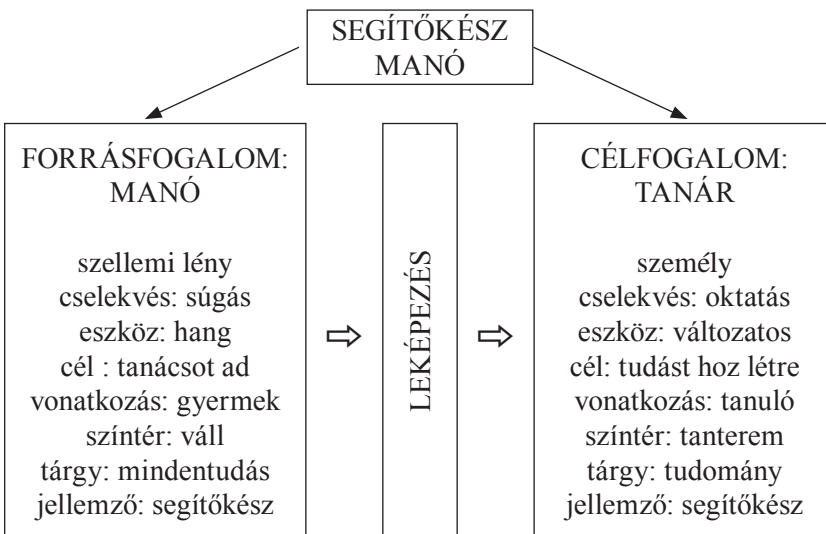
⁷ Bővebben lásd Armstrong et al. (2010) munkáját.

A TANÁR SEGÍTŐKÉSZ MANÓ metafora megértéséhez a metafora standard elméletét hívjuk segítségül. A TANÁR célfogalom szemantikai szerkezeti komponensei a MANÓ szerkezeti komponenseit hívják elő, amelyek megfelelését a leképezés könnyedsége igazolhatja (2. ábra).



1. ábra

A TANÁR fogalom szemantikai komponensei



2. ábra

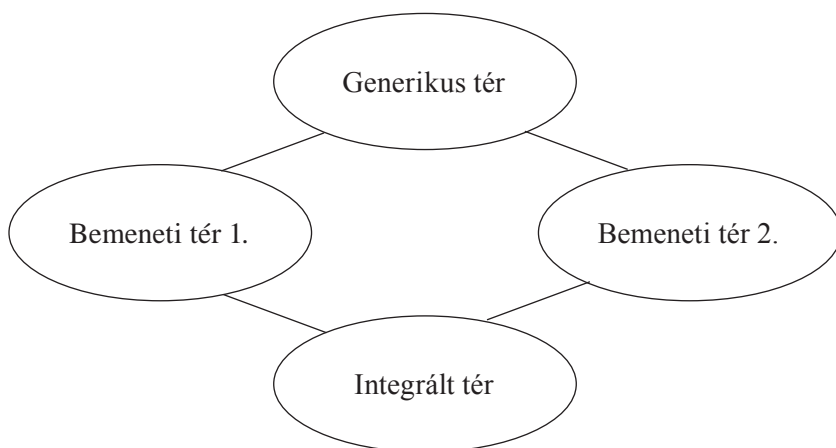
A TANÁR SEGÍTŐKÉSZ MANÓ

A TANÁR fogalom szerkezete, annak szemantikai komponensei könnyen elérhetőek a MANÓ fogalom felől, a leképezés a cselekvő személye, az eszköz és vonatkozás, valamint a tárgy tekintetében könnyedén valósítható meg. Ugyanakkor ezek a komponensek a metaforakonstrukcióban kiemelésre kerülve más komponensek elrejtését teszik lehetővé, amelyek a manó szellemi, mesebeli lény mivoltára, valamint az ugyancsak mesevilágot idéző „ül a vállunkon, és a fűlünkbe sűgja” jelenetet felidézõ

propozícióból kivillanó képzeleti világra érvényesek, miközben leképezi a TANÁR cselekvését, aki „próbál a helyes útra terelni minket”. Ezek a rejtett szemantikai elemek csak a propozíciók segítségével kerülnek napvilágra. Az elrejtés azonban még inkább célszerűnek tűnik a „segítőkész” jelző beiktatásával, amely idilli változatban idézi fel a mesevilág egyébként gyakran gonosz manóját, miközben tökéletes megfelelést hoz létre a TANÁR ÉS MANÓ között.

A fenti elmélet azonban nem alkalmazható a TANÁR SZÉLERŐMŰ metafora feltárásához, ezért a kognitív nyelvészetben fogalmi integráció elmélete néven ismert mechanizmust fogjuk előtérbe helyezni, amely egy hálózati modellre épül (3. ábra). A hálózati modell (Fauconnier–Turner 2002) olyan metaforajelenségek vizsgálatára ad lehetőséget, amelyek esetén nem érhető tetten a forrásfogalom és célfogalom közötti közvetlen leképezés. Ebben az esetben a kognitív mechanizmus során két valóságos tartomány egy integrált tartományban új mentális tér létrehozását teszi lehetővé. Ez a mentális tér a mai szakirodalomban *integrált tér*, *elegyített tér* vagy *blend* elnevezésben is ismert.

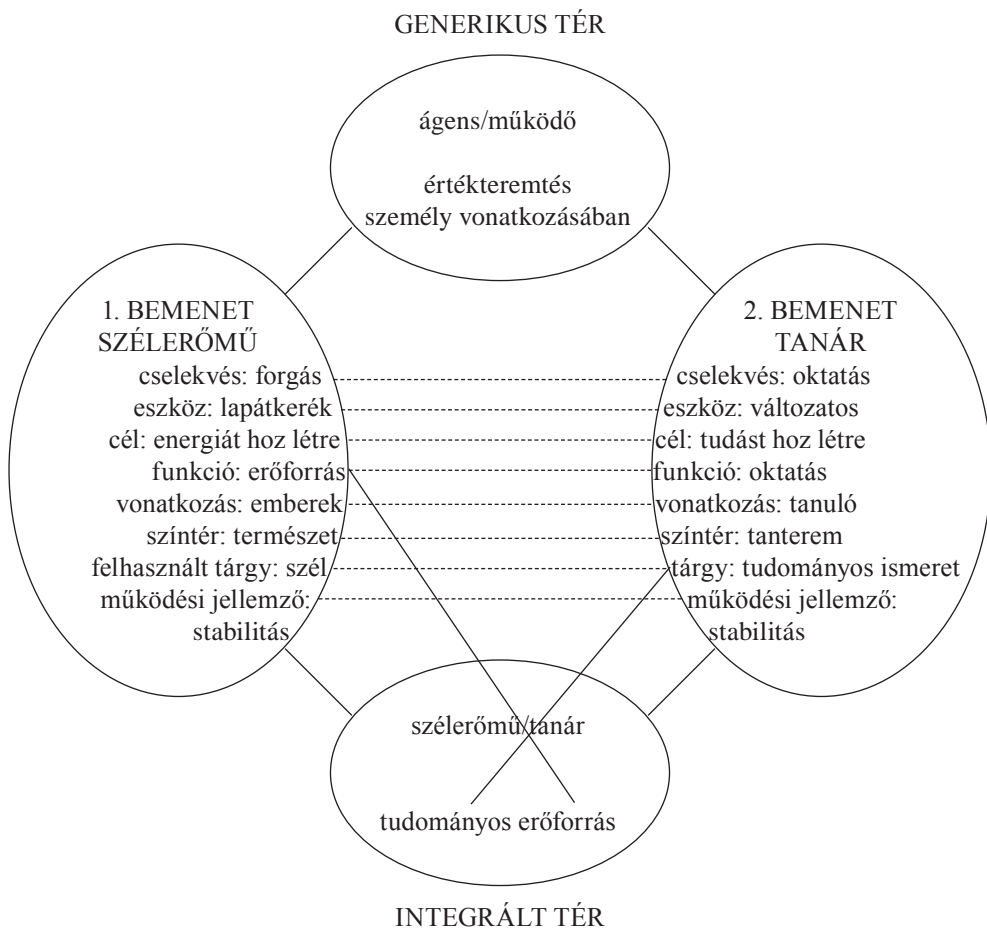
Az integrált tér nem valóságos, hanem a képzeletünk terméke, ahol a valóságnak elmentmondó tényeket helyezünk egymás mellé és fogadunk el valóságosnak. Benne a két bemeneti tér szemantikai hálójából kiemelkedve azok a komponensek találkoznak, amelyek a metafora kialakulásához járulnak hozzá. Az integrált tér tehát két bemeneti tartomány vagy fogalom közös tere, amelyek ugyan lehetnek metaforikus kapcsolatban, ám ez nem minden esetben figyelhető meg.



3. ábra
A hálózati modell

A két bemeneti tartomány vagy fogalom összekapcsolódása az integrált térben nem egyetlen lépésben történik meg, hanem egy generikus tér létrehozásán keresztül válik valósággá, amely a két tartomány vagy fogalom megfeleléseire épülve mintegy hidat képez a két bemenet között és lehetővé teszi az integrált térben a két

tartomány vagy fogalom összeolvadását. Az integrált tér tehát valójában négy mentális teret reprezentál.⁸ Ennek az elméletnek a segítségével tárható fel a SZÉLERŐMŰ metafora egy lehetséges szerkezete, valamint az általa körülrajzolt mentális tér.



4. ábra

A TANÁR SZÉLERŐMŰ

Mivel a forrásfogalom (SZÉLERŐMŰ) és a célfogalom (TANÁR) közötti megfelelés elemzésében a két fogalom elemeinek párhuzamba állítása esetenként eltéréseket mutat, a két bemeneti tartomány között egy integrált térre van szükség. Az ennek érdekében kialakított generikus térben helyezhetők el a két bemeneti fogalom közös szemantikai komponensei, azaz a személy vonatkozásában zajló értékteremtés, amely a propozíció értelmében „állandó körforgás, fejlődés” formájában valósul meg.

⁸ Az elmélet részletesebb kifejtését lásd Kövecses Zoltán munkáiban (2005: 227–236, 2010: 267–283).

Az értékteremtés a SZÉLERÖMŰ oldaláról az energia létrehozásában, a TANÁR oldaláról tudás létrehozásában ölt testet. Ugyanakkor az 1. bemeneti fogalomban (SZÉLERÖMŰ) a technikai tárgy, szerkezet, annak eszközként szolgáló részei, a cselekvés mibenléte és annak színtere, valamint a „termelés” tárgya rejtve maradnak a létrehozott metaforában, az integrált tér átveszi a 2. bemeneti fogalom (TANÁR) ezekkel párhuzamos jellemzőit, miközben a metafora létrejön. Az állandó tudásfejlesztést végző tanár így hoz létre értéket a tanuló számára a tudomány talaján, az integrált térben pedig megjelenik a „tudományos erőforrás”.

A két bemenet közös szemantikai mezőjeként megjelenő stabilitás („erő és kitarás”) biztonságot teremt a tantermi környezetben, amit a metafora vizuális megjelenítése is megerősít.

A fenti rekonstrukciós ábráknak a metafora alkotójával való egyeztetése pontos és megbízható adatfeldolgozást eredményezhet azt illetően, melyek azok a forrásfogalmak és tartományok, illetve azok kiemelt elemei, amelyek a célfogalom elérésében szerepet játszanak az egyes esetekben, azaz a kutatásban részt vevő egyén nézetei milyen hangsúlyos elemekkel rendelkeznek a célfogalom vonatkozásában.

5. Összegzés

A kognitív nyelvészeti alapokra épülő pedagógiai metaforaelemzés a nézetek feltárásának kvalitatív módszereként is alkalmas lehet mind kutatási, mind fejlesztési célokra, amennyiben a trianguláció során megfelelő adatgyűjtési és -feldolgozási technikák együttesével valósítjuk meg.

Munkánkban az adatgyűjtés érvényességének elősegítése érdekében a módosított metaforaelemzés propozicionális adatgyűjtési technikáját, valamint a csoportszintű rendszerezés technikáját javasoltuk.

Az adatfeldolgozás validitásának elősegítésére a szakirodalomban ismert metaforaellenőrzés, valamint az ennek változataként újonnan bevezetett irányított konstrukció-ellenőrzés technikákat ismertettük. A technikák együttes alkalmazása az adatgyűjtés és adatfeldolgozás terén jelentősen megnövelheti a metaforaelemzés validitását, amely eljárás a tanári nézetek kutatásában, valamint a tanárképzés fejlesztési szakaszaiban egyaránt jól hasznosítható.

Ugyanakkor arra is fény derült, hogy az irányított konstrukcióellenőrzés alkalmazásához különféle nyelvészeti metaforaelméletek felhasználásra lehet szükség, ami a kutató részéről a metaforaelemzés kognitív alapjainak ismeretét is feltételezi.

* * *

Köszönettel tartozom Kövecses Zoltánnak a metaforaelemzés kognitív nyelvészeti elméleteivel kapcsolatos tanácsaiért, különös tekintettel a hálózati modellnek a tanulmányban szereplő módon történő alkalmazására.

Szakirodalom

- Armstrong, Sonya–Davis, Hope S.–Paulson, Eric J. (2011): The subjectivity problem: Improving triangulation approaches in metaphor analysis studies. *International Journal of Qualitative Methods* 10/2. 151–167.
- Banczerowski Janusz (1999): A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr* 123/1. 78–87.
- Banczerowski Janusz (2008): Az ábrázolás fogalma a kognitív nyelvészetben. In: Kiss G. (szerk.): *A világ nyelvi képe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 100–112.
- Bencze M. Ildikó (2009): Mi a metonímia? Elméletek és kísérletek a metonímia-kutatásban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 64/4. 677–696.
- Borko, Hilda–Putnam, Ralph T. (1998): Learning to teach. In: Berliner, David C.–Calfee, Robert C. (szerk.): *Handbook of Educational Psychology*. New York–London: Simon and Schuster–Macmillan–Prentice Hall International. 673–709.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Dudás Margit (2007): *Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fábián Gyöngyi (2006): Az istennő és a szolga. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása. A IV. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. 134–147.
- Fábián Gyöngyi (2007): *Kísérlet a nyelvtanárszerep fogalmának integrált megközelítésére*. PhD-dolgozat, kézirat. Veszprém: Pannon Egyetem.
- Fábián Gyöngyi (2010): A tanárok nézetrendszerének hétköznapi „metaforái”. In: Gecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.): *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 105–111.
- Fábián Gyöngyi (2013): The application of Improved Metaphor Analysis in education research. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 93. 1025–1029.
- Fauconnier, Gilles–Turner, Mark (2002): *The way we think. Conceptual blending and the mind’s hidden complexities*. Basic Books.
- Kiefer Ferenc (2000): *Jelentélmélet*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Kövecses Zoltán (1998): Metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba–Györi M. (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó. 23–39.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex.

- Kövecses Zoltán (2010): *Metaphor. A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kövecses Zoltán–Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lakoff, G.–Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Székrenyesné Rádi Éva (2011): A metafora alkalmazott nyelvészeti aspektusai. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 11/1. 5–17.
- Vámos Ágnes (2001a): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia* 2001/2. 85–108.
- Vámos Ágnes (2001b): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval. Golnhofer E.–Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

A kötet szerzői:

Antalné dr. Szabó Ágnes (a.szabo.agnes@btk.elte.hu)
Betlehem Márta (martabetlehem@gmail.com)
Danczi Annamária (danczi.annamaria@btk.elte.hu)
Davidovics Dávid (davidovics.david@gmail.com)
dr. Fábián Gyöngyi (kredit_kiado@yahoo.co.uk)
Feldné dr. Knapp Ilona (knapp.ilona@btk.elte.hu)
dr. Hercz Mária (hercz.maria@tfk.kefo.hu)
Kránicz Eszter (kraniczesti@gmail.com)
dr. Major Éva (major.eva@btk.elte.hu)
Nagy Zoltán (zoltann.88@gmail.com)
Rakítai Réka (rakitai.reka@btk.elte.hu)
Sáfrányné Molnár Monika (safranyne.monika@gmail.com)
dr. Szőke-Milinte Enikő (szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu)
Taczman Andrea (taczmanandi@gmail.com)

ISSN 2416-1942

ISBN 978-963-284-664-4

Felelős kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kiadásért felel: Antalné dr. Szabó Ágnes

A kiadó székhelye: 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.

www.elte.hu


Felelős szerkesztő: Antalné dr. Szabó Ágnes

A sorozatot gondozza: az ELTE BTK Szakmódszertani Központja

<http://methodika.btk.elte.hu/>

Online kiadás

Budapest, 2015



Az Eötvös Loránd Tudományegyetem *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* című könyvsorozatában különböző szerzők tollából a bölcsész és a művészet-közvetítő tanárok képzését, valamint továbbképzését támogató szakpedagógiai tanulmánykötetek, tankönyvek és feladatgyűjtemények jelennek meg. A lektorált sorozatot az ELTE BTK Szak módszertani Központja gondozza. A sorozat hosszú távon kívánja szolgálni a tanárképzést és a pedagógus-továbbképzést.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE