

## EGY ÚJ GYAKORLÓTANÍTÁSI MODELL ÉS JELENTŐSÉGE A TANÁRKÉPZÉSBEN

**Caroline Bodóczy és Angi Malderez**

*ELTE Angol Tanárképző Központ*

Tanulmányunk célja, hogy bemutasson egy új gyakorlótanítási modellt és ismertesse az ELTE Angol Tanárképző Központja (a továbbiakban ATK) hároméves programjának első befejezett ciklusát érintő értékelések legelső adatait, amelyek fontosak lehetnek más, tanárképzéssel foglalkozó intézmények és oktatók számára is.

### A program alkotóelemei

#### A tanterv\*\*

A képzett angol nyelvtanárok iránt az 1980-as évek vége óta mutatkozó óriási igény következtében az ország különböző részeiben hároméves, intenzív egyszakos angol nyelvtanár képző programok jöttek létre. Az első programot az ELTE Angol Tanárképző Központja indította 1990 szeptemberében *Medgyes Péter* vezetésével. A hároméves képzés órászáma megegyezik az ötéves egyetemi tanárképzési program órászámával, és ugyanúgy tartalmaz nyelvészeti és irodalmi kurzusokat is. A hároméves képzés igazi újdonsága a nyelvpedagógia fontosságának kihangsúlyozása, valamint a hallgatók egy teljes tanéven át tartó, heti 3-5 órás tanítási gyakorlata.

Már az első tanévben a heti tíz órás nyelvi készségfejlesztés során a hallgatók egyrészt közvetlen tapasztalatokat szereznek a nyelvtanítás módszertanának legfrissebb vonulatairól, másrészt pedig az oktatók lehetőséget biztosítanak a hallgatók számára az alkalmazott módszertani elemek és technikák azonnali tudatos végiggondolására. A második tanévben a hangsúly a nyelvtanítás módszertanával kapcsolatos tudás fejlesztésére kerül át (részben elméleti, részben – az óramegfigyelések és mikro-tanítások alapján – gyakorlati szempontból). A tanév végi vizsgacsomag egy rendkívül szigorú nyelvi szintfelmérő vizsgát és egy komplex nyelvpedagógia vizsgát tartalmaz. Az utóbbi keretében a hallgatóknak több részből álló mini tantervsomagot kell készíteniük, amely magában foglalja a kiválasztott tanulócsoporthoz részletes leírását, a választott tankönyv ismertetését és értékelését, valamint az erre a tananyagra épülő három egymást követő tanóra óratervét. Az elmúlt időszak magyarországi szakirodalma is hangsúlyozza, hogy a

---

\* Az ATK tantervének vázlatát lásd a Függelékben.

képzés során nagyobb figyelmet kell fordítani a tanítás gyakorlati oldalára – mint például az óratervezés – elemeire (*Veszprémi*, 1990).

A harmadik évben a hallgatók heti kilenc órát kötelesek az iskolákban eltölteni, amelyből maximum ötben, egy jelölttársukkal párban egy tanulócsoporthoz tanítanak a teljes iskolai (és nemcsak az egyetemi) tanéven keresztül. A harmadéves tanterv egyéb elemei is ennek a fő egységnek a szolgálatában állnak. Mivel dolgozatunk témája ez az egyéves tanítási gyakorlat és annak értékelése, az alábbiakban szükségesnek látjuk a folyamat részletes leírását.

### **A gyakorlótanítási modell**

A gyakorlótanítás helyszínéül budapesti általános és középiskolák (gimnáziumok és szakközépiskolák egyaránt) szolgálnak. Ezek egyike sem tartozik az egyetemi gyakorlóiskolák körébe, de az érintett iskolák egy (vagy több) tanára elvégzett egy iskolai vezetőtanár/mentor képző kurzust. (Eredetileg az angol „co-trainer”, vagyis az egyetemi tanárképző munkáját segítő „társ-tanárképző” szót használtuk, de később áttértünk a mai szakmai nyelvben az általunk használt fogalomnak jobban megfelelő „mentor” szó használatára. A cikk további részében a mentor szó fogja jelenteni az Angol Tanárképző Központ által kiképzett vezetőtanárokat.)

A tanárjelöltek, párban, egy tanulócsoporthoz tanítanak, és felelősséggel tartoznak a csoport tanításával kapcsolatos minden oktatási, nevelési és adminisztratív kérdésért (osztályzás, szülőkkel való kapcsolattartás, napló vezetése, stb.) az iskolai tanév első napjától az utolsóig, ami alól az egyetemi vizsgaidőszak és tanítási szünet sem kivétel. Minden tanárjelölt három oldalról kap szakmai segítséget: jelölttársától, az iskolai mentortól és egyetemi oktatójától. Ebben a szisztémában a mentor nem mint követendő modell vagy demonstrátor szerepel, hiszen amint az elmúlt évek pedagógiai szakirodalmában (*Stern* 1984, *Stevick* 1980, *Ellis* 1985) olyan gyakran olvashatjuk, a tanításban nincsen egy egyedüli követendő módszer, hanem több olyan tanítási stílus létezik, amelyek mindegyike lehet hatékony, és a tanárjelöltnek éppen arra van szüksége, hogy a mentor segítse őt abban, hogy megtalálja saját hatékony tanítási stílusát.

Mindez éles ellentétben áll a gyakorlótanítás hagyományos magyarországi rendszerével, amelyben a jelöltek előbb megfigyelik a vezetőtanár munkáját, amely modelltől is szolgál számukra, majd átveszik több különböző tanulócsoporthoz a tanítást összesen mintegy tizenöt-tizenhét óra erejéig. Ebben a modellben a jelöltnek egyáltalán nem, vagy alig van lehetősége, hogy a tanítási folyamat olyan komplex elemeiben mint értékelés, osztályzás, csoportdinamika kialakítása stb. gyakorlatot szerezzon, nem is beszélve a kurzus megtervezésében és megvalósításában szerzett jártasságról.

## Szakmai indokok

### Az egyéves gyakorlótanítás szakmai indoklása

Az ATK úgy vélte, hogy a hagyományos tanítási gyakorlat modelljéből hiányzik a longitudinális szemlélet. A „longitudinális szemlélet” számunkra a néhány tanórával szemben azt jelenti, hogy adott a lehetőség a tanárjelöltek számára egy tanterv megvalósítására (tananyagok, nyelvi ismeretek egymásra építésére, újrafeldolgozására, integrálására), a csoportdinamika kialakítására és fenntartására, valamint a tanításhoz való reflexív közelítésmód kifejlesztésére. Az is nyilvánvalónak tűnt továbbá, hogy a hosszabb tanítási gyakorlat a nehézségekkel teli ún. „túlélési évet” (*Bullough* és mtsai, 1991) egy sokkal védettebb környezetbe helyezi.

### A párban tanítás szakmai indoklása

A jelölttárs nemcsak folyamatos támogatást jelent, hanem abban is reménykedtünk, hogy az egymást támogató, folyamatosan együttműködő jelöltek a későbbiekben nem válnak majd szakmailag elszigetelteké, amely elszigeteltség, ahogy *Claxton* (1989, 80. o.) fogalmaz, „a stressz szindróma fenntartásának talpköve”. Abban bízunk tehát, hogy a kiválasztott forma fogja a tantervben megjelölt (lásd alább) célkitűzéseinket legjobban szolgálni:

- „(iii) a tanárjelöltek tanítási képességeik tekintetében kellő magabiztosságra tesznek szert, hogy a tanári pályán maradjanak
- (iv) a tanárjelöltek megértik a tanári együttműködés fontosságát és közvetlen tapasztalatot szereznek arról, hogy mennyivel hamarabb tudatosulnak a tanítási folyamat elemei a közös óratervezés, tanítás és egymás óráinak rendszeres megfigyelése által
- (v) a jelöltek egy egész kurzust végigtanítanak, és a támogató környezetben szereznek tapasztalatokat többek között a bonyolult csoportdinamikai problémák megoldási módzatairól, a tanulók munkájának értékeléséről vagy az iskolai közeg nyújtotta korlátok kezelési lehetőségeiről.”

### A mentor képzés szakmai háttere

Azok a készségek melyek valakit alkalmassá tesznek arra, hogy egy másik tanárt hozzásegítsen ahhoz, hogy az a tőle telhető legjobb tanárrá válhasson, nagyban különböznek az osztálytermi tanítási készségektől. Az előbbiek közé tartozik az a képesség, hogy a mentor segítse a jelöltet az osztálytermi folyamatok azon elemeinek felismerésében, amelyek a hatékonyabb tanulást eredményezik. A mentor irányítása abban is segíti a jelöltet, hogy képes legyen óratervezésében és azok végrehajtásában kiaknázni saját maga és tanártársai szakmai eszköztárát. A fenti irányítási folyamat végső célja nem lehet más, mint hogy megalapozza az alapképzésen éppen befejező tanárban a készséget, és az eltökéltséget, hogy tanári pályafutása során folyamatosan képezze ön-

magát. A mentor feladata a képzés oldaláról elmozdul egy másik szerep felé, amely a jelöltnek elsősorban a saját maga által diktált szakmai továbbképzés részére biztosítja a lehető legszélesebb eszköztárat. A fentiekben vázolt okok készítették minket arra, hogy megtervezzünk és lebonyolítsunk egy speciális mentor-képző tanfolyamot (a cikk megírásáig két tanfolyam fejeződött be).

A mentor-képző tanfolyam feladatai a következők:

A tanfolyam végére a résztvevők

- elsajátítják azokat az ismereteket és készségeket, amelyek alkalmazásával segíthetik a tanárjelölteket a tudatos óra – és kurzustervezésben
- elsajátítják a célzott és objektív óramegfigyelés készségét
- megszerzik azokat az ismereteket, amelyek birtokában fel tudják mérni az elérendő tanári szaktudás azon szintjét, amely az adott tanítási környezetben megvalósítható, és azt is, hogy a jelöltek mikor érik el, teljesítik túl vagy maradnak el ettől a szinttől.
- elsajátítanak egy sor olyan technikát és problémamegoldási módozatot, amelyek alkalmazásával segíthetik a tanárjelölteket a kívánt szintre való eljutásban
- megszerzik az óramegbeszélések levezetésének azon készségeit, melyekkel elősegíthetik a tanárjelöltek hatékony önértékelő képességének kifejlődését.

### **A mentor képző tanfolyam felépítése**

A tanfolyam két részre tagolódik: egy 120 órás, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által támogatott bevezető kurzusra, amely heti egy alkalommal három órás foglalkozásokat jelent februártól júniusig. Június közepén ezt a szakaszt egy egyhetes intenzív rész zárja le. A második szakasz már a mentori munka végzése közben részben öthetenkénti foglalkozásokat jelent, amelyet december hónap során még egy egyhetes intenzív kurzus követ (1992-ben és 1993-ban ez az angliai Plymouth-ban zajlott).

Az első bevezető tanfolyamra egy jegyzetet állítottunk össze, amely elsősorban szakirodalmi válogatást tartalmazott feladatlapokkal együtt, valamint különböző óramegfigyelési íveket, ön-, társ- és tanárjelölt-megfigyelés céljaira. A jegyzetben volt még egy naplószerű rész, az egyes foglalkozások legfontosabb elemeinek rögzítésére, valamint módszertani kiegészítő olvasmányok. Az elmúlt három év mindegyikében átdolgoztuk és felfrissítettük a jegyzet anyagát figyelembe véve a korábbi tanfolyamok tapasztalatait és a legújabb kutatási irányzatok eredményeit is. A tanfolyam előkészítéséhez tartozott azoknak a videón rögzített tanítási óráknak a kiválasztása, amelyekre a szerepjátékokat és más gyakorlatainkat is építettük.

## Értékelés

Az egész éves tanítási gyakorlat és az azt támogató mentori munka során mindent elkövettünk, hogy a legszélesebb körben gyűjtsünk információkat, hogy így megítélhessük a program minden összetevőjének hatékonyságát, amelyek alapján az esetleges változtatásokat meg kellett és kell tennünk. Az alábbiakban következő értékelés tehát összefoglaló értékelésnek minősül.

Az adatgyűjtés témaköreinek, módozatainak és forrásainak ismertetése:

<i>Témakör</i>	<i>Adatgyűjtés forrása/módja</i>
a) Mentor képzés	a. A tanfolyam ideje alatt: <ul style="list-style-type: none"><li>- visszajelzés az egyes foglalkozásokról</li><li>- tanfolyam-napló</li><li>- tanfolyam végi kérdőívek</li></ul> b. A mentori munka folyamán: <ul style="list-style-type: none"><li>- kérdőívek mentorok számára</li><li>- mentorok: informális úton</li><li>- kérdőívek a jelöltek számára</li><li>- egyetemi oktatók: informális úton</li><li>- tanárjelöltek és mentorok közös munkájáról készült videofelvételek</li></ul>
b) A párban tanítás	<ul style="list-style-type: none"><li>- kérdőívek tanárjelölteknek</li><li>- kérdőívek a tanulók számára</li><li>- mentorok: informális úton</li><li>- egyetemi oktatók: informális úton</li><li>- osztálytermi kutatások</li><li>- a tanárjelöltekről készült videofelvételek</li><li>- tanárjelöltek naplói</li></ul>
c) Az egyéves gyakorlótanítás	<ul style="list-style-type: none"><li>- kérdőívek az iskolák számára</li><li>- kérdőívek a mentorok számára</li><li>- kérdőívek a jelöltek számára</li><li>- videofelvételek</li><li>- jelöltek naplói</li></ul>

### A mentorképzés értékelése

#### *A tanfolyam alatti értékelés*

A tanfolyam minden egyes foglalkozása után 10x10 cm-es papírlapokat osztottunk ki mindenkinek, amire ráírhatták véleményüket, visszajelzésüket a foglalkozásról. A kurzus elején összegyűjtöttük azokat a minden tanár számára legfontosabb szempontokat, amelyek alapján visszajelzés adható: tartalom, folyamat, tanulás.

A foglalkozások utáni visszajelzés kettős célokat szolgált: a résztvevők végiggondolhatták, hogy mit jelentett számukra a foglalkozás, nekünk pedig támpontokat adott a tanfolyam további menetét és tartalmát érintő döntéseink meghozatalában. A laposkák elolvasása után például ilyen megjegyzések hangzottak el kettőnk között: „Szóval többet szeretném gyakorolni az »objektív óramegfigyelést«.”; „Jó, hogy élvezik a szerepjátékokat.”; „Sajnos a piros toll nem olvasható az írásvetítőn!”

Az is célunk volt, hogy a papírlapokon kapott információ kapcsán párbeszédet kezd-hessünk a tanfolyam különböző elemeiről és a tanulási folyamatról, amin a résztvevők keresztülmentek. Minden foglalkozást egy „Feedback on Feedback” résszel kezdtünk, ami egyrészt összekapcsolta az aznapi foglalkozást az előzővel, másrészt lehetőséget biztosított számunkra, hogy fölvevünk, kommentáljunk olyan feltűnően egyedi vagy éppen többek által osztott véleményeket, megjegyzéseket, amelyek indokul szolgálhatnak a tanfolyam további menetének alakításához.

A tanfolyam tartalmi integritására vagy ennek hiányára további információkat nyertünk a három úgynevezett „tanfolyam naplóból”, valamint a résztvevők írásos önértékeléséből (amely a jelöltek majdani önértékelési feladatainak illusztrálása is volt egyben). Ezeket a dokumentumokat minden résztvevőnek be kellett adnia a tanfolyam különböző fázisaiban. A „tanfolyam- napló”, a foglalkozások rendszeres látogatása és az azokon megkövetelt feladatok végrehajtásában (pl. szerepjátékokban) mutatott fejlődés együttesen jelentették a tanfolyam sikeres elvégzésének és az azt igazoló bizonyítvány kiadásának alapfeltételeit. A tervek szerint az 1995/96-os tanévtől kezdődően az ELTE tanárképzéssel foglalkozó tanszékei csak kiképzett, a mentor-képző tanfolyam bizonyítványával rendelkező vezetőtanárokat, mentorokat foglalkoztatni.

Az első tanfolyam során összegyűjtött és kiértékelt foglalkozások utáni visszajelzések, a „tanfolyam-naplók” valamint az egész tanfolyamot értékelő kérdőívből nyert információk (pl. „Az első intenzív nap kicsit ijesztő volt.”) alapján változtatásokat hajtottunk végre a tanfolyam formájában és menetében egyaránt.

Az első tanfolyamon a résztvevők kiválasztottak néhány olyan módszertani problémakört, amelyekkel aztán előre kijelölt időpontokban részletesen foglalkoztunk. Az ilyen típusú foglalkozásokra vonatkozó értékelés minden várakozást felülmúlóan pozitív volt. Olyan megjegyzés is elhangzott, hogy „nem lehetne-e a tanfolyamot egy módszertani továbbképzéssé átalakítani?” (4. hét). Ez a vélemény, különösen néhány másikkal együtt (pl. „Nem gondoltam volna, hogy a mentori munka ilyen nehéz lehet” – írta valaki a tanfolyam közepén, vagy a tanfolyam végén kitöltött kérdőív egyik válasza szerint: „Már a lelegejétől többet kellett volna gyakorolnunk a mentori munka alapelemeit.”) komoly aggodással töltött el mindkettőnket. A tanfolyam célkitűzései és a résztvevők saját módszertani ismereteik hiányosságaiból fakadó önbizalomhiánya között meglévő feszültséget nem hagyhattuk figyelmen kívül. A módszertani ismeretbővítés iránti igény meglétét jól illusztrálja a „Módszertani továbbképzés” címszó az első mentorképző tanfolyam végén ajándékként készült humoros „A Mentor-Angol Zsebszótárából”: „Módszertani továbbképzés: I. Alkalom annak megünneplésére, hogy végre valamilyen új módszertani ismereteket szereztünk. II. Az a pont az életünkben, amikor rádöbbenünk, hogy vissza kellene adnunk a diplománkat.”

Mindezek alapján a második tanfolyam megtervezésekor több változtatást hajtottunk végre. Nem kezdtünk egy nehezen emészthető, „elriasztó” foglalkozással. Átszerkesztettük a jegyzetet, a korábban is szereplő háttércikkekhez hozzávettünk egy, a legfrissebb módszertani kérdésekkel foglalkozó cikket valamint további óramegfigyelési íveket (főleg önmegfigyelés céljából), ugyanakkor kivettük az anyagok közül a kurzus tartalmával nem szükségszerűen összefüggő részeket.

A korábbi tanfolyam során használt összegző jegyzetlapok helyett a résztvevőknek egy újfajta íven kellett megörökíteniük a foglalkozások szinte minden egyes gyakorlatának számukra legfontosabb elemeit, közvetlenül a gyakorlat befejezése után. A foglalkozások lezárásaképpen a résztvevők által összegyűjtött elméleti és gyakorlati szempontokat megbeszéltük, kiértékeljük, szem előtt tartva a nyelvtanári és/vagy mentori munkára vonatkozó elveket. Nagy gondot fordítottunk arra, hogy miközben minden gyakorlatnak megvolt a maga célja és jelentősége a mentori munka szempontjából, egyszersmind példaként szolgáljon a legfrissebb módszertani irányzatok gyakorlattípusaira is.

Mindezek a változtatások – kiegészítve egy foglalkozással a kurzuskönyvek megfelelő adaptálásáról, és egy másikkal, amelynek során a mentor-jelölt szerepjáték középpontjában a tudatos óratervezés állt – azt eredményezték, hogy a második tanfolyamot lezáró kérdőívben sokkal kevesebb utalás hangzott el a nem kellő mennyiségű módszertani továbbképzésről. Számunkra a jelenség azt is igazolni látszott, hogy a módszertani elvekről történő tudatos gondolkodás fejlesztése sokkal hatékonyabb, mint a hagyományos demonstrációs foglalkozások.

#### *A mentori munka gyakorlata*

Az első tanfolyamot sikeresen elvégzett mentorok képzése „munka közben” folytatódott. A minél átfogóbb értékelés céljából a tanév során folyamatosan és esetenként egyszerre több forrásból is gyűjtöttünk adatokat, amelyek alapján a képzési folyamatot és egyes adminisztratív kérdéseket illető döntéseket kellett hoznunk.

*A mentorok véleménye a tanfolyam összetevőiről.* Hat héttel azután, hogy a mentorok elkezdték a munkát, megkértük őket, hogy sorolják föl a tanfolyam leghasznosabbnak és legkevésbé hasznosnak bizonyult elemeit, valamint azokat a kérdéseket, amelyekkel nem foglalkoztunk, de szerintük kellett volna, és végül azokat az elemeket, amelyekkel még többet kellett volna foglalkoznunk. Leghasznosabbnak a videofilmekre épülő szerepjátékok bizonyultak, többet pedig a fejlődési folyamatot elősegítő értékelési és irányítási technikák gyakorlásából szerettek volna. Az első tanfolyam idején még nem rendelkezünk a saját tanárjelöltjeink tanítását egyszer vagy többször is megörökítő videofelvételekkel. Ezt az elengedhetetlenül fontos „tananyagot” az 1992/93-as tanév során elkészítettük, így a második tanfolyam során már rendelkezésünkre állt. Legkevésbé hasznosnak mentoraink „az elméleti dolgokat” tartották.

Amint már említettük, az elméleti kérdéseket a második tanfolyamon sem mellőztük, csak kiselőadások helyett a tapasztalaton alapuló megismerésre fektettük a hangsúlyt. Érdekes, hogy a módszertani „fejtágítás” 21-ből mindössze 3 mentornál szerepelt, mint a kurzus leghasznosabbnak bizonyuló eleme.

*A tanárjelöltek véleménye a mentorok munkájáról.* Egy a tanítási folyamat korai szakaszában, 1992 szeptemberében kiosztott kérdőívben – amely a mentorok szerepéről szólt – az 50 válaszadó jelöltből 32-en válaszolták azt, hogy kapcsolatuk a mentorukkal kiváló. Tízen úgy kommentálták a kérdést, hogy a szoros kapcsolat még javítható is lenne, ha a mentor több – a jelöltek nézőpontja szerint – „hasznos és segítő tanácsot” adna nekik. Nyolc jelölt láthatólag kapcsolattartásbeli problémákkal küszködött.

Az összegyűjtött vélemények alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy néhány mentor számára nem volt világos, hogy mikor és milyen körülmények között van szükség gondolkodásra készítő, nem kritizáló értékelésre: „Úgy érzem, hogy a mentorokat arra képezték ki, hogy ne adjanak tanácsot nekünk, amit igencsak nehezményezek.”, írta egy jelölt. Érzékelve a problémát, a második tanfolyamra kidolgoztunk egy új, jól követhető modellt a lehetséges különböző óramegbeszélési stílusok illusztrálására. Ezt a modellt aztán hosszan elemeztük és a stílusokat többször is gyakoroltuk, hogy a résztvevők elsajátítsák az egyes stílusok legjellemzőbb nyelvi elemeit, hogy a mentori munkájukban lehetőleg a megfelelő stílust alkalmazzák a képzéstől az önképzés felé vezető folyamat egyes állomásai során.

A jelöltek 1993 februárjában töltötték ki a második kérdőívet, amely több részből állt. Többek között azt kértük a jelöltektől, hogy sorolják fel azokat a készségeket, ismeretanyagot, kompetenciákat, amelyekkel szerintük egy mentornak ideális esetben rendelkeznie kell. Arra a kérdésre is választ vártunk, hogy mit tartottak a legtöbbre mentoruk munkájában és személyiségében. A válaszok a fentiekhez hasonló problémákra derítették fényt: egy jelölt azt kívánta, hogy mentora „bárcsak a gyakorlatban jobban hasznosítható segítséget nyújtana”, egy másik azt várta, hogy a mentornak „hasznosabb megjegyzései is lehetnének”, és hogy „jobb lenne, ha más tanítási stílusokhoz is képes lenne alkalmazkodni”. Ketten azt szerették volna, ha mentoruk nyitottabb lenne a legújabb módszertani irányzatok iránt.

További probléma került napvilágra, amikor az egyik jelölt arra tett utalást, hogy a mentornak „nincs elég ideje ránk”. A második kurzuson ezért a már korábban említett változtatásokon kívül nagyobb figyelmet szenteltünk a mentori munka időrendi, szinte hétről-hétre történő felosztására.

A mentorukban leginkább becsült dolgokra utaló válaszok között egy igen érdekeset találtunk: „Kezdetől fogva keresi a szerepét, igen sokat fejlődött, nem akarja feladni.” Egyfelől elgondolkodtunk azon, hogy talán több segítséget kellett volna adnunk a mentornak a munka megkezdése előtt, hogy szerepe már akkor jobban kirajzolódjon számára. Másrésztől viszont nagy örömmel töltött el bennünket úgy a mentor képessége és kitartása, hogy önképzését folytassa, mint a jelölt egyértelmű támogató magatartása a helyzetben. Ez a példa is mutatja, hogy mindkét oldal számára adott a fejlődés és a segítség lehetősége. Bizunk benne, hogy a hathetenkénti foglalkozások és az egyhetes intenzív tanfolyam 1992 karácsonya előtt Angliában szintén segítette a mentort fejlődésében. A kérdőív ebben a részében található válaszok többségükben a támogatás fontosságát hangsúlyozzák olyan tulajdonságok említésével, mint „humánus, toleráns, segítőkész, barátságos – az ideális mentor”, „őszinte és segít bennünket, hogy mi találjuk meg a hibáinkat”, „mindig kész meghallgatni engem” vagy „úgy segít, hogy nem avatkozik bele a munkámba”.



*A mentorok által kért értékelés.* A mentorok maguk vetették fel egy évvégi kérdőív ötletét, amelyben a jelöltek név szerint értékelik a mentorok munkáját. A kérdőívet ők maguk állították össze, és azt várták, hogy névre szóló formatív értékelést kapjanak. Kettőnket arra kértek, hogy úgy szervezzük meg a kérdőív lebonyolítását, hogy annak eredményeit csak a tanév végeztével ismerjük meg. Megengedték nekünk is, hogy elolvassuk a válaszokat, ám azok számunkra komoly újdonsággal nem szolgáltak.

*Video felvételek.* A néhány, mentorok által vezetett óra előtti és utáni megbeszélésről készült videofelvétel – bár elsődlegesen a tanfolyam céljaira készült, és nem munkájuk értékelésére – további jelzéseket adott számunkra azokat a készségeket és technikákat illetően, amelyeknek tudatos fejlesztésére még nagyobb gondot kell fordítanunk. Ezek közé tartozik például azoknak a kérdezői módoknak a gyakorlása, amelyek a jelöltet az előtte álló alternatívák végiggondolására serkentik. A második tanfolyamra kidolgozott új modell foglalkozik is a mentorok kérdezői technikáival.

*Az iskolák reakciói.* Az iskolaigazgatók és az osztályfőnökök közül néhányan kihasználták a számukra készített kérdőív „További megjegyzések” c. rovatát. Megemlítik a mentorok odaadó munkáját, és azt az érzékelhető pozitív hatást, amit munkájuk az adott iskolában folytatott angol tanításra kifejtett. Nehéz ugyanakkor eldönteni, hogy mindez mennyire tulajdonítható a mentorok amúgyis meglévő odaadásának, és mennyire a tanfolyam hatásának.

## **Párban tanítás**

A jelöltek bármilyen általuk jónak látott szempont alapján választhatták ki tanítási partnerüket. Néhányuknak azonban új tanártársat kellett találni, miután eredetileg választott partnerük megbukott valamelyik évvégi vizsgán.

Az alábbiakban programunk eme aspektusának értékelését adjuk közre, valamint azokat a változtatásokat, amiket az első év után tettünk.

*A tanárjelöltek véleménye.* A nézetek igen eltérőek. Egyikük szerint „nem szabadna minket arra kényszeríteni, hogy együtt tanítsunk” (kérdőív), egy másik jelölt tanítási naplója pedig tele van utalásokkal a másik jelölttel (akivel a fent említett sikertelen vizsga miatt egy párba kényszerült) kapcsolatos problémákra: „Én szedem be a munkafüzeteket. Én javítom és osztályozom őket. Elegend van belőle.”

Egy másik jelölt viszont azt állította, hogy „ez a szisztéma hatásos. Most kezdem felfogni, hogy a későbbi tanári karrierem szempontjából milyen előnyös, hogy nem félek a kérdésektől, a kritikától, hanem teljesen el tudom azokat fogadni” (egy szakdolgozathoz). A tanév végi kérdőívben a jelöltek többsége – még ha az elején szkeptikusak voltak is – a tanító társ jelenlétének pozitív jellemzőit sorolja, partnerét „támogatónak”, „megerősítőnek” vagy „ötletek forrásának” nevezve.

*A tanulók véleménye.* A kérdőíveket visszaküldő tizenhét osztály tanulói általában élvezték, hogy két tanáruk volt. Leginkább a „változatosságot”, az „érdekes órákat” és az egyénekre jutó „több tanári figyelmet” emelték ki pozitívumként. Hátránynak tartották ugyanakkor, hogy „nehéz a különböző tanítási stílusokhoz egyszerre alkalmazkodni”, „a tanárok nem mindig készülnek együtt és ez látszik az órán is”, valamint, hogy „dolgozatoknál lehetetlen a puskázás”(!).

*Az osztályfőnökök véleménye.* Néhányan a tizenhét válaszadó osztályfőnök közül ugyancsak azt említették meg, hogy tapasztalatuk szerint a jelöltek nem voltak képesek idejüket úgy beosztani, hogy hatékonyan tudjanak együtt felkészülni az órákra. Tudjuk, hogy a harmadik év igen nehéz hallgatóink számára. Minden hétfőn, szerdán és pénteken tanítanak, egyetemi óráikat pedig kedden és csütörtökön látogatják. Emellett mindannyian osztálytermi kutatást folytatnak, amelynek írott összefoglalása a szakdolgozatuk. Ehhez vegyük még hozzá, hogy közülük nem kevesen kiegészítő állásokat vállalnak, hogy eltartsák magukat, vagyis időbeosztási problémáik többnyire érthetőek, bár szakmailag el nem fogadhatók.

*Utólagos módosítások.* Azzal a kéréssel fordultunk előbb az ATK tantervkészítő bizottságához, hogy vizsgálják meg, milyen módon könnyíthető a harmadéves hallgatók terhelése, majd a jelöltekkel egész évben együtt dolgozó egyetemi oktatókhoz, hogy biztosítsák az osztálytermi kutatás elég korai elkezdését, hogy elkerülhető legyen az elmúlt tanév második félévében tapasztalt őrült rohanás.

A felmerült problémák fő forrása a tapasztalatok alapján a párválasztás volt. Ennek újbóli előfordulását megelőzendő kidolgoztunk egy ismertetőt hallgatóink számára „Útmutató a tanítási partner kiválasztásához” címmel, amelyet részben a már említett visszajelzésekre alapoztunk, részben pedig annak a két-három harmadéves hallgatónak a munkájára, akik osztálytermi kutatásuk témájául a párban tanítás problémakörét választották. Főbb szempontokként többek között az alábbiakat soroltuk föl: a jövőben partnerben keressék a baráti kapcsolatot, egymás kölcsönös tiszteletét, a képességet a hatékony együttműködésre és igazságos munkamegosztásra. Kértük továbbá, hogy egyeztessék órarendjeiket, közelítsék az idegennyelvről és a nyelvtanításról alkotott legfontosabb elveiket, elképzeléseiket. Mivel a partner kiválasztásnak már a második tanév vége előtt meg kell történnie, a módszertan tanító kollégák rendelkezésére bocsátottunk egy tananyagcsomagot, amelyben az említett tulajdonságok megismerését elősegítő gyakorlatok szerepeltek.

*További adatok.* Az igazgatók válaszaikban nem nagyon érintették a párban tanítás kérdéskörét, bár egyikük azt az érdekes megjegyzést tette, hogy a rendelkezésre álló két tanár miatt nem nagyon kellett aggódnia, hogy ki helyettesítse az esetlegesen hiányzó jelöltet az osztályban. Az 1992/93-as tanév folyamán felvett videoanyagok a párban tanítás igen változatos formáit mutatják be: például az egyik jelölt tanít, másik óramegfigyelést végez; az óra első felét egyikük, a második felét a másik tanítja; vagy mindketten végig aktívan együttműködve vesznek részt a munkában. Mindebből arra következtettünk, hogy a jelöltek megtalálták az egyéniségüknek és munkabírásuknak legjobban megfelelő munkamegosztást. A mi egyetlen formai megkötésünk az volt, hogy bárki is az aktív tanár az adott órán, partnerével együtt kell felkészülnie az órára, és a nem tanító társ is mindig jelen kell legyen az órán.

Úgy gondoljuk, hogy a rendelkezésre álló adatok megerősítik azt a meggyőződésünket, hogy a közösen vállalt felelősség a tudatos önképzés egyik fontos eszközévé, az aktív együttműködés pedig a tanári munka legtermészetesebb velejárójává válik.

### **Az egész éves tanítási gyakorlat**

A legtöbb igazgató pozitív tapasztalatokról számol be, és mindannyian jelezték, hogy a továbbiakban is részt kívánnak venni a programban. A megelőző évtől eltérően 1993 elején igen könnyen sikerült az akkor induló mentor-képző tanfolyamra jelentkezőket találni, illetve az érdeklődő iskolákat bekapcsolni a programba. Ennek fő oka az egyik újonnan jelentkező iskola igazgatója szerint az volt, hogy a program híre hamar elterjedt a városban.

Egy fontos dilemma azonban még megoldásra várt: az egy évet ugyanabban az iskolatípusban töltsék el a jelöltek, vagy legyen egy váltás általános és középiskola között? Az ATK hároméves programját elvégzők mind általános mind középiskolai tanárként elhelyezkedhetnek, és a hallgatóknak még jóval a tanítási gyakorlatuk előtt (a partner kiválasztásával együtt), a második tanév végén kell dönteniük, hogy melyik iskolatípusban szeretnék gyakorlótanításukat lebonyolítani. Az elmúlt tanévben több középiskolában mint általánosban tanító mentorral rendelkezünk. A második tanfolyam előtti szelekciós folyamat során igyekeztünk ezt az egyenlőtlenséget megszüntetni, ezáltal is nyitvahagyva a tanítási gyakorlat formai megváltoztatásának lehetőségét. A megválaszolandó kérdés tehát az volt, hogy változtassunk-e a formátumon úgy, hogy a jelöltek egy félévben általános, a másikban középiskolában tanítsanak?

Több különböző álláspontot ismerünk a kérdésben. A jelöltek véleménye között találtunk olyat, amely az alábbi indokokat hozta föl a félévkor történő csere mellett: „Valószínűleg jó lenne kipróbálni különböző korcsoportok tanítását is.”; „Egy teljes tanév túl sok egy csoport mellett, jó volna más csoportokat is tanítani.”; vagy röviden csak annyit: „Túl hosszú.”. A mentoroktól informális úton szerzett adataink közt is akadt hasonló megjegyzés. Az alábbi idézetek (mind a jelöltektől származik) viszont az egyéves, ugyanabban az osztályban eltöltött gyakorlat mellett tették le a voksukat: „A tapasztalatszerzés szempontjából az egy év tökéletes.”; „Ez egy jó és hasznos rendszer.”; „A jelenlegi helyzet talán már túlzottan is ideális.”

Mindehhez vegyük még hozzá azokat a mentorok és a tanszéki kollégák által tett megfigyeléseket, amelyek szerint a legtöbb jelölt számára a csoportdinamikai, a tanulási készségfejlesztési és egyéb kérdések hosszútávú kezelésének lehetséges módozatai a második félév során kerültek igazán napirendre, vagyis az ilyen és hasonló problémák rövidebb tanítási gyakorlat esetén esetleg nem merültek volna föl, így kezelésük módjait sem sajátíthatták volna el a jelöltek. Számunkra ezen utóbbi érvek csak megerősítik, hogy meg kell tartanunk az egyéves tanítási gyakorlat rendszerét.

Mindazonáltal továbbra is keressük a választ arra a kérdésre, hogy miként teremtsünk lehetőséget a jelöltek számára a másik iskolatípus megismerésére, megőrizve az egyéves gyakorlat longitudinális aspektusából fakadó előnyöket. Több hallgató maga tett javaslatot, és adott ötletet egy esetleges néhány hetes cseretanítás különböző változataira. Ezek a javaslatok a mai helyzetben elsősorban adminisztratív okokból nem kivitelezhetőek, de a szakmai indokok alapján a közeljövőben igyekezni fogunk megoldani a problémát.

## A tanárképzést általánosságban érintő következtetések

### Szakmaibbá tenni a szakmát

A tanításnak éppen mint szakmának kell elismertetést, szakmai tekintélyt kivívnia, amit csak úgy érhetünk el, ha azt valódi szakmaként gyakoroljuk. A mai korban a tantárgyakra és a tanulási folyamatra vonatkozó tudás és ismeretanyag egyre gyorsabb bővülése minden tanárt arra kell hogy készítessen, hogy ismereteit napra készen tartsa, az információk között szelektáljon és képességeit folyamatosan fejlessze. Egy mai orvosnak például napra kész ismeretekkel kell rendelkeznie az emberi test működését érintő legfrissebb felfedezésekről, a legújabb gyógymódokról, gyógyszerekről valamint az új diagnosztikai és sebészeti eljárásokról. Nem lenne valóban orvos, ha csak az emberi test alapos ismeretére és gyerekkori, páciensként átélt távoli tapasztalataira hagyatkozna.

Ugyanígy nekünk tanároknak is rendelkezniünk kell a tantárgyunkra vonatkozó legfrissebb tudással, az agyban végbemenő tanulási folyamatokra vonatkozó legújabb ismeretekkel, és fejlesztenünk kell azokat a képességeinket, készségeinket, amelyekkel ezt a tanulási folyamatot elősegíthetjük. Ennek elérése céljából szükségünk van, a fenti igények tudatos megfogalmazására, csakúgy mint a képességre, hogy a szakmai önképzésünket folyamatosan gyakoroljuk. Ezt a tudatosságot és a képességet meg lehet tanítani, sőt meg kell tanítani a tanárképzés diploma előtti szakaszában.

### A tanítási folyamat

Egyre inkább elfogadott az a nézet, hogy a tanítási folyamat hatással van a tanulási folyamatra, bármelyik tantárgyról legyen is szó. A Times Educational Supplement-ben (a The Times oktatási melléklete) nemrég napvilágot látott egy jelentés egy újszerű földrajztanítási módszer, a „flexi-learning” bevezetésének első tapasztalatairól. A program tanulói a vizsgákon szignifikánsan jobb eredményeket értek el, mint a kontroll csoport tagja. A mai kor tanárai már nem elégedhetnek meg azzal, hogy tanítványaiknak olyan információkat adnak át, amelyek a tanulók felnőtté válása idejére már teljesen elavulnak. Ehelyett abban kell segítséget nyújtaniuk tanítványaiknak, hogy azok megtanulják miként kell hatékonyan tanulni.

A legtöbb tantárgy esetében a hangsúly eltolódik a készségek elsajátításának irányába: a tényfeltárás, összefüggések megtalálásának vagy a megfelelő következtetések levonásának képessége, más szóval a konstruktív kérdésfeltevésen alapuló tanulás felé. A képességek kifejlesztésének módszerei nagymértékben eltérnek az ismeretek megtanulására késztetés módszereitől. Ezeket a részben új módszereket el kell sajátítani és gyakorolni is kell őket. Mivel pedig készségekről van szó, kialakulásuk időt vesz igénybe. Tehát saját magunk és mások tapasztalataira építve kijelenthetjük, hogy a tanárképzés alapszakaszában jelentős hangsúlyt kell kapjon az iskolai gyakorlótanítási munka, amely kiegyensúlyozó hatással lehet az elméleti és gyakorlati képzés arányaira.

## **A szakmai képzettség szintentartása**

Egyes, a tanárok szakmai életének fázisait vizsgáló tanulmányok (*Bullough és mtsai, 1991; Claxton, 1989 stb.*) megállapították, hogy számos drága pénzen képzett tanár már a munkája első, kétségtelenül nehéz évében elhagyja a társadalom számára oly fontos hivatását, vagy a továbbiakban a szakmai stressz és elszigeteltség következtében megreked egy adott szinten. A cikkünkben felvázolt modell egyik legfontosabb eleme, hogy ez a „túlélési év” védett környezetben zajlik. A jelöltek több oldalról is segítséget kapnak, hogy túljussanak a kezdeti nehézségeken, és szakmai képességeik birtokában önbizalommal várják a további feladatokat. Ezt egyikük így fogalmazta meg az állami vizsga beszélgetésen: „A legfontosabb dolog számomra a magabiztosság, tudom, hogy tudok tanítani.” Ezenkívül reméljük – bár ezt még a későbbi tapasztalatoknak kell bizonyítaniuk –, hogy a szakmai pályák derekán bekövetkező stagnálás és az elszigeteltség okozta stresszérzés megelőzhető a párban tanítás, a mentorral és az egyetemi oktatóval kialakított szakmai kapcsolat és együttműködés kínálta gyakorlat folytatása által. Ez a fajta kooperáció jelentősen különbözik a hagyományos vezetőtanár-jelölt viszonytól, a vizsgatanítások rendszerétől, amelyben az óramegfigyelő személy(ek) jelenléte egyfajta fenyegetést is jelent a jelölt számára.

Egy vagy több személy jelenléte a tanórán, az óratervezés vagy óramegbeszélés során igen értékes a jelölt számára, mivel ennek a kapcsolatrendszernek az alapja a támogatás és nem a szakmai értékelés. „Sosem gondoltam volna, hogy egyszer majd alig várom, hogy valaki megfigyelje az órát” – írta a mentor-képző tanfolyam egyik résztvevője.

## **Modell más tantárgyakra is?**

Az általunk hangoztatott változtatási módszerek kiterjesztése a tanárképzés egészére a gyakorlatban több problémát is felvet. Kevés igazgató örülne, ha iskolájában minden tárgyat a tanulócsoportok többségében az egyéves tanítási gyakorlatukat folytató tanárjelöltek tanítanák. Egy másik megkerülhetetlen probléma egy ilyen átfogó program finanszírozása.

Mindezek ellenére meggyőződésünk, hogy legalább az idegennyelv tanítás esetében az egyéves tanítási gyakorlat különösen fontos, lévén a tanítás tárgya megegyezik a tanítás eszközével. A többi tantárgy is mindenképpen a mai összesen 15–20 óránál hosszabb tanítási gyakorlatot igényel, ha a tanítási készségeket mint egy komplex folyamat elsajátítható egységeit tekintjük.

Ami a modell költségkihatásait illeti, bár a jelöltek semmilyen anyagi juttatásban nem részesülnek, a mentorok havi plusz fizetést kapnak munkájukért. Az is igaz, hogy a hagyományos gyakorlathoz képest az ATK mentorok kevesebb jelölttel dolgoznak egy egyéves ciklusban, így az ugyanannyi jelölttel való foglalkozáshoz kétszer annyi mentorra van szükség. Egészében véve azonban az ATK hároméves intenzív képzése – amely az öt éves képzéssel azonos óraszámot követel meg hallgatóitól(!) – miközben egy fillérrel sem kerül többbe az öt éves képzésnél, vitathatatlanul hatékonyabban szolgálja a tanárképzést tudatos, szakmai önképzésre képes, hatékony nyelvtanárok kibocsátásával.

Azt állítjuk, hogy „vitathatatlanul”, mert bár az első végzett évfolyam pályafutását követő vizsgálat éppen csak elkezdődött cikkünk megírásakor, sokan közülük szinte fejedelmük tárgyát képezték olyan vezető budapesti iskolákban, mint például a Karinthy Frigyes Kettős Tanítási Nyelvű Gimnázium vagy a Zápor utcai Általános Iskola.

### **Konklúzió**

Igazán büszkén mondhatjuk, hogy bár az elmúlt években igen sokat írtak a nemzetközi szakirodalomban a tanárképzés hangsúlyeltolódásáról az iskolai gyakorló munka irányába, Magyarországot a megvalósításban a legelső között tartják számon, és a különböző nemzetközi konferenciákon nagyon komoly érdeklődés mutatkozik programunk iránt. Ezért is reméljük, hogy a cikkünk által felvetett kérdések magyarországi pedagógiai körökben is termékeny párbeszédet esetleg vitákat fognak kiváltani.

*Fordította: Rádai Péter*

### **Irodalom**

- Bullogh, R. V., Knows, G. J., és Crow, N. A. (1991): *Emerging as a Teacher* Routledge, London.
- Claxton, G. (1989): *Being a Teacher*. Cassell.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, New York.
- Stern, H. (1980): *Fundamental Principles in Language Teaching*. OUP.
- Stevick, E. (1980): *A Way and Ways*. Newbury House.
- Veszprémi László (1990): A tanárképzés gondjai a gyakorlóiskolából nézve. *Pedagógiai Szemle*, **40.** 7–8. sz. 658–665.

## FÜGGELÉK

1. szemeszter

2. szemeszter

1. év

Angol nyelvi készségfejlesztés  
Tudatos nyelvhasználat  
Angol nyelvű népek kultúrája

Angol irodalom 1  
Angol nyelvészet 1

Angol irodalom2 /3/4  
Angol nyelvészet 2/3/4

Pszichológia 1

Pszichológia 2

Társadalomtudomány/Filozófia választható kurzus /3x/

2. év

Íráskészségfejlesztés  
Olvasáskészségfejlesztés  
Nyelvpedagógia /Metodika/  
A tanítás-tanulás folyamata:  
megfigyelések az iskolában

Angol irodalom 2/3/4  
Pszichológia 3  
Általános pedagógia 1

Angol irodalom 2/3/4  
Általános pedagógia 2

3. év

Tanítási gyakorlat  
Választható metodikai szeminárium  
Választható nyelvgyakorlat szeminárium  
Szakdolgozati konzultáció

Alkalmazott nyelvészet

Amerikai irodalom

Caroline Bodóczky és Angi Malderez

## **ABSTRACT**

CAROLINE BODOCZKY AND ANGI MALDEREZ: ONE YEAR TEACHING EXPERIENCE:  
INPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION

The three year teacher education programme at the Centre for English Teacher Training (CETT), Eötvös Loránd University, Budapest is one of the first of its kind. As such there has been much professional interest in the work done there, not least regarding the third year Teaching Experience component and the Mentor Development Course, run by CETT to prepare the teachers in the schools who will be responsible for student teachers during their practicum. This paper looks at how the programme is run, at the Mentor Development Course, and the feedback that we have received from assessment questionnaires, that have been regularly sent to all the parties concerned. Basically, the Teaching Experience component means that student teachers, in chosen pairs, take over the teaching of one class for the whole school (not university) year. It is felt that in this way they get practice not only in the narrower field of English language teaching methods, but in the broader educational sense of responsibility for a class over a prolonged period. The Mentor Development Course was designed to meet the specific needs of teachers in observation techniques, feedback and other interpersonal skills as well as evaluation. The teachers were selected primarily for their personal qualities, rather than their teaching methods. The questionnaires were administered to mentors, about their course and its relevance to their work, as well as their day to day work with trainees: and to student teachers concerning their mentors, the schools and their training in preparation for the teaching practicum. Other questionnaires were sent out to the principles of the schools, the form teachers and the students taught by trainees. Feedback has been overwhelmingly positive, but whatever negative feedback we have had, we have tried to act upon it to improve the relevant parts of the programme. Our chief concern is that the teaching profession should recognise the need for the integration of theory and practice, and that teaching is a skill that needs time to develop. Many beginner teachers leave the field after their first year of teaching, because the "shock" has been too much. Our full year teaching practicum aims at supporting them through this period, by having a trained mentor, a university tutor and a trainee partner, to help them. Finally we raise the question of how this could be applied to other subject teacher training.

MAGYAR PEDAGÓGIA **93**. Number 1–2. 37–52. (1993)

English version of the manuscript can be obtained from the author.

Levelezési cím / Address for correspondence: Caroline Badóczky és Angi Malderez, ELTE BTK Angol Tanárképző Központ, H–1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19–21.