

Tanulmányok a Gyakorlatok a tanárképzésben konferenciáról



Tanulmányok a Gyakorlatok a tanárképzésben című konferenciáról

Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 12.

Tanulmányok a Gyakorlatok a tanárképzésben című konferenciáról

Szerkesztette

CSAPODI CSABA – GONDA ZSUZSA – ANTAL M. GERGELY

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2026

Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 12.

Sorozatszerkesztők
Csapodi Csaba – Gonda Zsuzsa

Szerzők

Antalné Szabó Ágnes, Balogh-Molnár Andrea, Czirfusz Dóra, Divéki Rita,
Horváth András, Hubai Katalin, Huszthy Alma, Jenei Gabriella, Kapusi János,
Kuruncziné Kapcsándi Katalin, Lénárd Sándor, Pereszlényi Anna, Rapos Nóra,
Reviczki Petra, Szegedy-Maszák Anna, Szemethy Tamás, Szíjártó Imre, Szota Cintia,
Törökné Molnár Mária, Váradi Gréta

Lektorok

Albert Ágnes, Antalné Szabó Ágnes, Balogh-Molnár Andrea, Bán Áron, Berkics Karola,
Csapodi Csaba, Gerlang Vivien, Gonda Zsuzsa, Gosztonyi Katalin, Heszteráné Ekler Judit,
Hollóy Zsolt, Hubai Katalin, Huszthy Alma, Jakab Péter, Jenei Gabriella, Katona László,
Lázár Ildikó, Lenner Tibor, Márki Herta, Müller Márta, Pálvölgyi Kata, Perge Gabriella,
Pereszlényi Anna, Rapos Nóra, Szabó Éva, Szegedy-Maszák Anna, Szemethy Tamás,
Szesztay Margit, Szőke-Milinte Enikő, Tóth László

Szerkesztők

Csapodi Csaba, Gonda Zsuzsa, Antal M. Gergely

Olvasószerkesztő

Antal M. Gergely

Technikai szerkesztő

Heydari-Kovács Vivien

ISSN 2416-2957

ISBN 978-963-489-939-6

© ELTE, 2026

Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Online kiadás

Tartalom

KÖSZÖNTŐ	7
1. EGYÜTTMŰKÖDÉS, REFLEXIÓ ÉS ÉRTÉKELÉS A TANÍTÁSI GYAKORLATOKON	8
Lénárd Sándor – Rapos Nóra – Czirfusz Dóra – Horváth András – Vincze-Bálint Imola: A tanárszakos hallgatók tanári kompetenciáinak fejlődése a pályaszocializációs gyakorlat hatására	9
Antalné Szabó Ágnes: Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlathoz kapcsolódó hallgatói kompetenciák vizsgálata önreflexiók alapján	24
Balogh-Molnár Andrea: Tanítás és támogatás az Anyanyelv-pedagógia folyóirattal	41
Hubai Katalin: Vezető- és mentortanárok gyakorlatzáró értékelése: dilemmák és lehetőségek	52
Szegedy-Maszák Anna: Az angol szakos tanárjelölt és vezetőtanárának együttműködése a jelöltek szemszögéből: esettanulmány a gyakorlóiskolában	62
Jenei Gabriella: Egyéni nyelvoktatás Magyarországon: tanári jellemzők, kihívások és képzési igények	72
2. ÉRZÉKENYÍTÉS, TUDATOSSÁG ÉS TUDATOSÍTÁS A TANÁRKÉPZÉSSEN	82
Szemethy Tamás: A történelmi gondolkodás fejlesztésének fontossága a holokauszt oktatása kapcsán	83
Pereszlényi Anna: Szociális és érzelmi tanulás az idegen nyelvi órán – miért és hogyan? .	95
Reviczki Petra: Az érzelmi kifejezőkészség fejlesztése idegennyelv-oktatás keretében. . . .	103
Divéki Rita: A tanárjelöltek felkészítése megosztó témákról szóló beszélgetésekre a mesterséges intelligencia segítségével	112
Huszthy Alma: Nyelvi önbizalom és nyelvi szorongás az olasztanár-szakos hallgatók tanítási élményeinek tükrében	120
Szota Cintia: Etikát tanítani bárki tud?	131
3. INNOVÁCIÓ, KOMPETENCIAFEJLESZTÉS ÉS TANTÁRGY KÖZÖTTI KAPCSOLATOK A SZAKMÓDSZERTAN TANÍTÁSÁBAN	140
Kapusi János: Az idegen nyelvű földrajzoktatás eredményei és kihívásai a kétnyelvű oktatás hazai gyakorlatában – szaktanári és kutatói szemszögéből	141
Kuruncziné Kapcsándi Katalin: Irodalmi szövegfeldolgozás a német nyelv oktatásában .	152
Törökné Molnár Mária: A szövegértő olvasás fejlesztése a szakgimnáziumok 9–12. évfolyamain	161

Szíjártó Imre: A médiatanár-jelöltek módszertani felkészítése	174
Váradi Gréta: A geometriai bizonyításokban használt ábrák szerepe	180
ABSTRACTS	191

KÖSZÖNTŐ

A Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái sorozat 12. kötete az ELTE Tanárképző Központ által szervezett, 2024. novemberi Gyakorlatok a tanárképzésben tanárképzési konferencia válogatott előadásait tartalmazza. A tanulmánykötet a tanárképzés, a tanítási gyakorlatok és a szakmódszertani gondolkodás meghatározó kérdéseit járja körül. A három tematikus egységbe rendezett írások arról tanúskodnak, hogy a pedagógusképzésben a szaktudományi és módszertani felkészültség mellett mind hangsúlyosabb szerepet kap a reflektivitás, az együttműködés, az önértékelés, a társadalmi érzékenység, valamint az innováció iránti nyitottság. A kötet szerzői ezeket a területeket eltérő nézőpontokból vizsgálják.

Az első tematikus egység a tanítási gyakorlatok világát az együttműködés, a reflexió és az értékelés irányából szemléli. A második egység az érzékenyítés, a tudatosság és a tudatosítás kérdésköreit járja körül, hangsúlyozva, hogy a tanárképzés nem függetleníthető a társadalmi, etikai és érzelmi dimenziók figyelembevételétől. A harmadik egység tanulmányai az innováció, a kompetenciafejlesztés és a tantárgyközi kapcsolódások felől közelítenek a szakmódszertan tanításához.

A kötetben közölt írások nemcsak kutatási eredményeket és módszertani megfontolásokat tesznek hozzáférhetővé, hanem a tanárképzés elméleti és gyakorlati kérdéseiről folytatott szakmai diskurzust is gazdagítják. Bízunk benne, hogy a tanulmányok hozzájárulnak a pedagógusképzésről való árnyalt gondolkodáshoz, és ösztönzően hatnak a kutatók, az oktatók, a mentorok, valamint a tanárjelöltek szakmai munkájára.

Köszönjük a szerzők, a lektorok, a szerkesztő és a tördelő szerkesztő munkáját a kötet létrehozásában.

dr. Csapodi Csaba és Klemmné dr. Gonda Zsuzsa
sorozatszerkesztők

1. EGYÜTTMŰKÖDÉS, REFLEXIÓ ÉS ÉRTÉKELÉS A TANÍTÁSI GYAKORLATOKON

A TANÁRSZAKOS HALLGATÓK TANÁRI KOMPETENCIÁINAK FEJLŐDÉSE A PÁLYASZOCIALIZÁCIÓS GYAKORLAT HATÁSÁRA

LÉNÁRD SÁNDOR – RAPOS NÓRA – CZIRFUSZ DÓRA – HORVÁTH ANDRÁS – VINCZE-BÁLINT IMOLA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

ABSZTRAKT

A tanulmány a *Pályaszocializáció 2* című tanárképzési kurzus hallgatói kurzusértékelésének eredményeit mutatja be, különös figyelemmel a tanulási folyamatot támogató tényezőkre, a tanári kompetenciák fejlődése és a tanulási tevékenységek sokszínűsége közötti kapcsolatokra. A kvantitatív kérdőíves adatfelvétel eredményei alapján három kulcsfontosságú tényező – az elmélet és gyakorlat koherenciája, az egyéni tanulási utak támogatása, valamint a folyamatba ágyazott visszajelzések alkalmazása – szorosan kapcsolatban állt egymással a hallgatói visszajelzésekben, ami az elméleti és gyakorlati elemek integrációjának erőteljes jelenlétére utal.

A tanári kompetenciák önértékelésen alapuló vizsgálata szerint minden vizsgált területen emelkedtek az átlagértékek a kurzust követően (az induló átlagok 2,39 és 3,48 között, míg a kurzus végi átlagok 3,61 és 4,18 között alakultak – a változás a legtöbb esetben szignifikáns). A legjelentősebb elmozdulás a személyiségfejlesztés, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, valamint a tantárgyközi képességek erősödése területén volt megfigyelhető. A tanulási tevékenységek értékelésére vonatkozó adatok arra utalnak, hogy a kurzus különösen jól támogatta a gyakorlati tanulást, az együttműködés különböző formáit, valamint a tanári szerepre történő komplex felkészülést. Összességében az eredmények arra engednek következtetni, hogy a *Pályaszocializáció 2* kurzus hatékonyan járul hozzá a tanárképzés korai szakaszában a szakmai identitás formálódásához, a tanulási eredmények eléréséhez, valamint a tanári kompetenciák célirányos fejlesztéséhez.

1. A TANÁRSZAKOS HALLGATÓK SZAKMAI FEJLŐDÉSE ÉS TANULÁSA

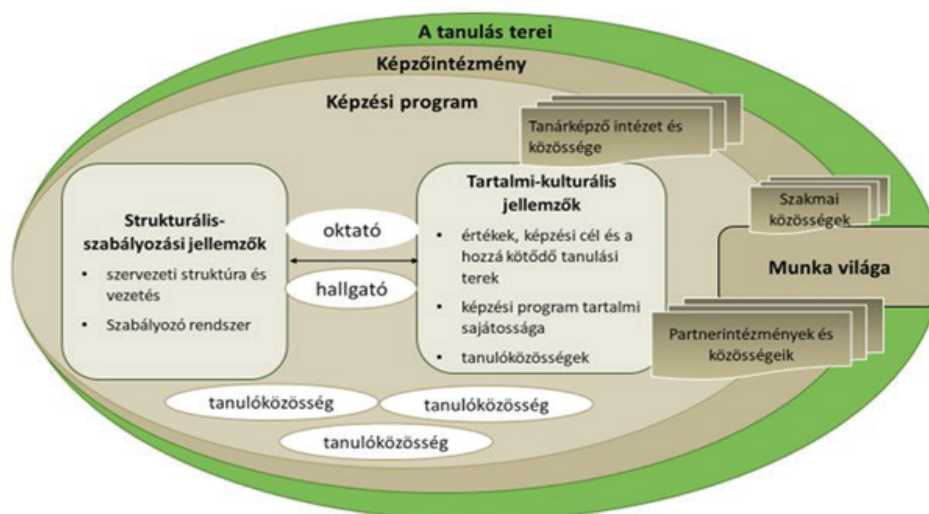
Az 1970-es évektől kezdve a tanárképzést kutatók figyelme a szakmai fejlődés dinamikussága és folytonossága felé fordult (FESSLER 1992), céljuk a szakmai fejlődés szakaszainak feltárása és összehasonlítása volt. Az első kutatások szerint minden pedagógus ugyanazokat a szakaszokat járja be (SORENSEN et al. 2014), és ezen szakaszok megismerése, problémáik feltárása segítheti a pedagógusokat nehézségeik leküzdésében és a pályán maradásban. Ezzel együtt rámutattak arra, hogy a pedagógusok pályájának vizsgálatakor magát a tanárt és a környezete kombinációját kell vizsgálni (VEENMAN 1984; SIKES 1985; HUBERMAN–GROUNAUER 1993; FESSLER–CHRISTIANSEN 1992; DAY et al. 2009). Ma úgy véljük, hogy a pedagógusok, pedagógushallgatók szakmai fejlődésében és tanulásában jelentős különbségek mutatkoznak az egyes pályaszakaszokon belül is mind a tanulás tartalma, módja, mind az igényelt támogatás tekintetében. *A komplex, dinamikus és flexibilis modellek a tanulás számos személyes, szervezeti és rendszerszintű elemével számolnak.* Mindezek alapján mára számos kutató nem szakaszokban gondolkodik, elválasztva ezzel a képzést a pályafejlődés más szakaszától, hanem azt állítják (DAY et al. 2006), hogy *a szakmai fejlődés és tanulás szélesebb értelemben a személy folyamatos fejlődését, s egyben szakmai identitásváltozását jelenti* (GLATTHOM 1995; COCHRAN-SMITH–LYTLE 2001; KAPLAN–GARNER 2018). Ebben az értelemben a tanárrá válást kognitív, affektív és motivációs tényezők befolyásolják, melyek szociális kontextusba ágyazottak, ezért ez a tanulás eredménye is multidimenzionális. Tehát nem tekinthetünk másképp a pedagógusra/pedagógushallgatóra, mint komplex, személyes „rendszerre”, akinek szakmai tanulása a személyes szinten is rendszerszerű és egyedi, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg (RAPOS és mtsai 2022). Ezért a képzésre sem úgy tekintünk, mint

a szakmai tanulás első, általános sajátosságokkal bíró állomására, külön szakaszára, hanem a szakmai tanulás folyamatának egy kontextusára, ahol a szakmai tanulást nem lineáris, egyenes vonalú változásként (életpályamodell), hanem dinamikus, előzményekkel is bíró, sokféle utat feltételező rendszerként, szakmai identitásváltozásként értelmezzük. *Ebben az értelemben a képzés nem különálló szakasz, hanem speciális funkciókkal bíró állomás, a tanulási környezet fontos része a felkészülésben.*

A képzést gyakran mégis *kritikus állomásnak* tekintik, hiszen kutatások alapján ez van a legnagyobb hatással a tanárjelöltek szakmai tanulására (CONWAY et al. 2009; ENDEDIJK et al. 2012), ebben az időszakban alakulnak leginkább egyéni tanári tanulási mintázataik (BUTINK–BEIJAARD 2007; ERAUT 1994; HAMMERNESSE et al. 2005). Ugyanakkor, a képzés során *túlnyomó részben még a tanulói szemlélet* dominál, a jelöltek ebből a szempontból értelmezik a folyamatokat, tanulási tevékenységeiket. A tanulás folyamata, tartalma, eredménye részben utólag értelmeződik, akkor, amikor a képzés során megtörténik a nézőpontváltás, és a hallgató képessé válik tanárként tekinteni a saját tanulási folyamatára. A kutatások eredményei szerint azok a jelöltek, akik a képzés során részt vesznek a fejlesztés, a reflexió és az együttműködés változatos tanulási tevékenységeiben, nagyobb valószínűséggel folytatják ezeket a tevékenységeket a későbbi szakmai életükben és nagyobb valószínűséggel válnak élethossziglan tanuló tanulókká is (DE VRIES 2015; RAPOS és mtsai 2025). Vagyis az, hogy *a képzési környezet milyen tanulási helyzeteket kínál meghatározó lehet a szakmai tanulás szempontjából.* Másrészt a szakmai tanulás nem korlátozódik a képzés ideje alatt sem a szűken értelmezett képzéshez.

1.1 A KÉPZÉS MINT TANULÁSI KÖRNYEZET

A pedagógushallgatók szakmai tanulása kontextuálisan meghatározott, ezért fontos értelmezzük azt, hogy *a képzés a tanulási környezetben belül milyen módon határozható meg.* A tanulási környezet számunkra azt a formális kereteken túlmutató, a személyes jelentéseken keresztül is megismerendő közegét jelenti, amelyben az egyes tanárszakos hallgatók tanulása, szakmai identitásának alakulása közvetve vagy közvetlenül zajlik. Értjük ez alatt a képzési program teljességének tanulási tapasztalatait, de kifejezi a képzésen túlról érkező személyes tanulási tapasztalatoknak a szakmai tanulás folyamatába történő integrálását is. A mezoszintű tanulási tér így magába foglalja a tanulás képzés által kínált formális és nem formális színtereit és az azon túlnyúló spontán vagy projektszerűen szerveződő szakmai-, tanulóközösségeket, valamint a munka világának képzéshez kapcsolódó tereit. Ez utóbbiak a nemformális és az informális tanulás szerepét is felerősítik, utalva arra is, hogy a szakmai tanulás nem csupán a közvetlen pedagógus szakmához kapcsolódó élethelyzetek elemzéséből származhat (1. ábra; RAPOS és mtsai 2022).



1. ábra: A képzés, mint tanulási környezet -elméleti modell (RAPOS et al. 2022: 58)

E komplex kontextuális rendszernek része tehát a képzési program. A képzési program a tanárképzés tekintetében különösen érzékeny konstruktum, mert egyszerre integrálja a különböző diszciplináris területek, az elmélet és a gyakorlat rendszereit és az ehhez kötődő számos intézményt és szereplőt. A *koherens*, egymást erősítő hallgatói tapasztalatok segítése érdekében a koherencia megteremtése a *képzés egészének kulcskérdésévé*, a szereplők közti partneri együttműködés pedig elengedhetetlenné válik. Ennek a koherenciának kulcsa, hogy legyen *közösen elfogadott tanárkép*, amely akár képzési célként is szolgál. Erre példa az Egyesült Királyságban az Egyetemek Tanárképzési Tanácsának (UCET) állásfoglalása, amely ajánlást tesz egyfajta közösen vállalható tanárkép megfogalmazására:

„Hozzáértő és magabiztos szakember, aki felismeri és megérti, hogy az oktatás professzionális, tervezett és intellektuális tevékenység. Tanul kutatásból, közvetlen tapasztalatból, társaitól és egyéb tudásforrásokból. Ágens, aki független gondolkodóként működik, felismerve, hogy a tudás, a gyakorlat vitatható, ideiglenes és esetleges. Mint ilyen tanár olyan elméleteket és kutatásokat keres, amelyek alátámaszthatják, megkérdőjelezhetik vagy megvilágítják gyakorlatát. Képes bizonyítékokat és érveket elemezni, kritikusan és önkritikusan használni a bizonyítékok széles skáláját, hogy megalapozott döntéseket hozzon a gyakorlata során. Képes kutatásokra épülő gyakorlatot folytatni, és törekszik arra, hogy folyamatosan, intellektuálisan érdeklődjön a munkája iránt, valamint képes legyen innovatív, kreatív, az egyéni vagy együttműködésre épülő új ötletekre. Felelősségteljes szakember, aki érti és betartja szakmája etikai elvárásait. Tisztességesen cselekszik, és elismeri az oktatás társadalmi felelősségét, egy társadalmilag igazságos és fenntartható világért dolgozva” (UCET 2020: 1).

A koherens pedagógusképzési programok kapcsán a szakirodalom kiemeli, hogy a közös céltetelezés mellett világos elképzelésekkel kell rendelkezniük a tanításról és tanulásról, a „jó tanárságról”, a tanulók folyamatos szakmai fejlődéséről és tanulásuk támogatásáról, az elérni kívánt tanulási eredmények rendszeréről; tartalmi/koncepcionális és szerkezeti szempontból is koherensnek kell lenniük; szorosan kapcsolódnuk kell a gyakorlathoz (BOYD et al. 2009; BROUWER–KORTHAGEN 2005; DARLING–HAMMOND 1999; DODGE et al. 2009; HAMMERNES 2006; KENNEDY 2006); továbbá megteremtik a mindezek megvalósulását biztosító tanulási tevékenységek rendszerét, a támogató tanulási, intézményi környezetet (KÁLMÁN és mtsai 2017). A koherencia szempontjából a képzési program szintje tehát kitüntetett jelentőségű, hiszen ezen a szinten lehet a leginkább megjeleníteni az adott intézményi képzés egyediségét, specialitásait (KÁLMÁN és mtsai 2017).

A koherens képzési programok hozzájárulnak a hallgatók tanulási eredményeinek javulásához, a koherens tanulási tapasztalatok javítják a hallgatók motivációját a tanulási tevékenységekben való részvételre, megteremtve az időn és kurzusokon túli megismerés koherens tanulási tapasztalatának érzését (NEWMANN et al. 2001). A koherencia azonban nem egyértelmű „eredmény”, amit ki lehet pipálni, mint megvalósított feladatot, Hammerness (2006) szerint a koherenciát folyamatként kell értelmezni. A szakirodalom többféle képzési program-koherencia típust ír le. Müller (2009) szerint a koncepcionális koherencia (conceptual coherence) arra vonatkozik, amikor a curriculum részei egymásra épülnek és oly módon kapcsolódnak egymáshoz, hogy a későbbi tartalom megértése érdekében a hallgatóknak először meg kell érteniük a korábbi tartalmakat („szekvenciális tanterv”); a kontextuális koherencia (contextual coherence) pedig leginkább a gyakorlattal való megfelelést jelenti, gyakran a külső követelményekhez való igazodást, a képzés elméleti és gyakorlati területeinek integrálását. Hammerness (2006) értelmezésében a koncepcionális koherencia a képzési program tartalmának és felépítésének összhangjára, vagy annak hiányára, az elmélet és gyakorlat összekapcsolására utal; a szerkezeti koherencia (structural coherence) pedig integrált tapasztalatok megszerzésére a kurzusok és a gyakorlati helyszín összehangolása

által, mely egy sajátos, a tanításról és tanulásról alkotott elképzelés alapján jön létre. Hammerness (2006) ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a koherencia e két aspektusa közti határvonalak gyakran elmosódnak.

Canrinus és munkatársai (2017) a képzési program-koherenciát szintén folyamatként definiálják, amelyben a program minden elemét, legyen az elméleti vagy gyakorlati, a „jó tanításról” vallott világos elképzelések alapján alakítanak ki, a hallgatóknak pedig lehetőségük van arra, hogy kapcsolatokat létesítsenek a különböző megközelítések, ötletek között s ezáltal saját értelmezéseiket alakítsák ki, mint a programkoherencia sajátos jellemzőit. Ennek a gondolatnak meghatározó sajátossága, hogy a koherencia megítélésének egyik kulcsfontosságú eszköze a hallgatók helyszíni, személyes észlelése (CLIFT–BRADY 2005; ROGERS 2011). A karok, oktatók tudatosan törekedhetnek a tervezés során a programok koherenssé tételére, azonban ezt a hallgatók nem minden esetben észlelik. Gondolhatják azt a fejlesztők, hogy koherens tanárképzési programot dolgoztak ki, azonban. Canrinus és munkatársai (2017) kutatásukban azt vizsgálták, hogy milyen mértékben tapasztalják a tanárszakos hallgatók koherensnek a képzési programjukat, milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg. Azok a hallgatók, akiknek képzésfejlesztői a tanárképzési programjukban az elmúlt 15 évben jelentős erőfeszítést tettek az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására, erősebb koherenciáról számoltak be, míg azok a hallgatók, akiknek a képzési programjában rendszeresek a fejlesztések, de nem érintik erőteljesen a koherenciával kapcsolatos átalakításokat, kisebb mértékű koherenciáról számoltak be. Rogers (2011) azt emeli ki, hogy a program-koherencia meghatározó a tanárszakos hallgatók identitásának alakulása szempontjából is.

Canrinusék úgy vélik, hogy a hallgatók három fő területen érzékelhetik a koherencia hiányát:

- 1) *Eltérések az egyetemi oktatás és a gyakorlati tapasztalatok között* – például, ha a tanárképző kurzusok és az iskolai gyakorlatok eltérő pedagógiai megközelítéseket alkalmaznak.
- 2) *A tantárgyak közötti összhang hiánya* – ha az egyes kurzusok nem épülnek egymásra, vagy akár ellentétes nézeteket képviselnek.
- 3) *A tanítási célok és a tanulók elvárásai közötti különbségek* – ha a tanárképző program nem világos abban, hogy milyen pedagógiai készségeket és tudást vár el a hallgatóktól.

Úgy véljük, hogy a tanárképzési programok koherenciája hazai kontextusban is olyan kérdés, amelynek vizsgálatára és megteremtésre nagyobb hangsúly kell fektessünk. A pályaszocializációs gyakorlatok bevezetése pedig felerősítette ezt az igényt, hiszen új kihívást és egyben lehetőséget teremtett ennek a kérdésnek az áttekintésre. Valamint kiemelten hangsúlyosnak véljük azt, hogy a koherencia megítélésében elsődleges a hallgatói nézetek megismerése.

1.2 A KÉPZÉSI KOHERENCIA VIZSGÁLATÁNAK RENDSZERE

Vizsgálatunk mérési rendszerének kialakításakor figyelembe kellett vennünk, hogy a hallgatóink a képzés elején járnak, ezért a teljes képzésről, s annak koherenciájáról nem tudnak képet formálni. Ugyanakkor a pályaszocializációs gyakorlatok során az *elmélet és gyakorlat koherenciájának* kérdése felértékelődik. Ezt a szempontot Canrinus és munkatársainak (2015) elméleti keretrendszerére és kutatási eszközére építve vizsgáltuk 6 item segítségével (EGYK). Mivel elfogadtuk, hogy a szakmai tanulás egyedi, komplex dinamikus folyamat, így lényeges volt a *hallgatói tanulási célok kurzushoz kapcsolódásának* (HKC) és az *egyéni tanulási utak* biztosításnak a megismerése (ETU) is. A kurzusok tartalmi sajátosságait Canrinusék is említik, de ott általánosan foglalkoznak a kurzuscélokkal. Mi úgy véltük, hogy a hallgatóknak a kurzus konkrét céljához kapcsolódóan kell és lehet véleményt formálniuk, ezért az adott kurzus tematikája alapján megfogalmazott konkrét kurzuscélok kerültek be a kérdőívbe (PSZGYx- TS). A tanulás támogatására a kurzustervezés folyamatában is kiemelt figyelt fordítottunk, így a mérésben is részét képezte a tanulási környezet jellemzésnek. Egyrészt a folyamatba ágyazott értékelés kiemelt szempontjával (FÁV), másrészt a tanulás támogatás folyamatának minőségi jellemzőjével (TTK). A tanulási környezet fent leírt jellemzői mellett vizsgáltuk a hallgatók tanulási tevékenységeinek rendszerét (TT; 1.sz. táblázat).

1. táblázat: A kutatás változócsoportjai

Tanulási környezet – kurzushoz kapcsolódó jellemzők (PSZGY)	<ul style="list-style-type: none"> – képzésbe illeszkedés és elmélet – gyakorlat koherencia (EGYK; Canrinus 2015) – a hallgatói célok megismerésének és a kurzus célokhoz kapcsolásának – folyamata (HKC; Rapos et al. 2022) – egyéni tanulási utak lehetősége, működése (ETU; Rapos et al. 2022) – a kurzus tartalmi sajátosságai (PSZGYx-TS; kurzus leírások tanulási eredményei) – folyamatba ágyazott visszajelzések a személyes tanulás eredményeiről a képzési célokhoz kötötten (FÁV; Rapos et al. 2022) – a tanulás támogatás minősége (TTK; Rapos et al. 2022)
Tanulási tevékenységek (Rapos et al. 2022)	<ul style="list-style-type: none"> – tanulási tevékenységek – szakmai tudás – kompetenciák hazai – szakmai tapasztalat – szakmai hálózatai, szakmai közösséghez tartozás
Háttér-adatok	<ul style="list-style-type: none"> – nem – kor – intézmény – szak

2. A KUTATÁS KÖRÜLMÉNYEI, FOLYAMATA

A tanulmányban bemutatott vizsgálat egy nagyobb, országos vizsgálat része, amelyet a Tanárképzők Szövetsége kezdeményezett abból a célból, hogy tanárképzésben bevezetésre kerülő pályaszocializációs gyakorlatok kapcsán (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet) megvizsgálja, hogy a pályaszocializációs gyakorlat hogyan alakítja a hallgatók tanári identitását. A kutatáshoz kapcsolódó intézmények mind saját koncepció alapján valósítják meg a pályaszocializációs gyakorlatokat, így a képzési kontextus részben eltérő. Ugyanakkor a rendeletben megfogalmazott célok és kimeneti követelmények azonos eredményeket írnak elő. Az eltérő képzési környezet okán a kutatásban részt vevő intézmények a módszerek és az eszközök összeállításában közös és intézményileg eltérő elemeket is meghatároztak. A bemutatásra kerülő eredmények egy intézmény, az Eötvös Loránd Tudományegyetem adatait elemzik. A rendelet a pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatokat úgy határozta meg, hogy azok szervezett gyakorlatok keretei között, elsődlegesen az 1–3. félévben összesen 6 kredit értékben legyenek beépítve a tanárképzésbe, a pedagógiai és pszichológiai szakterületek oktatóinak vezetésével, kurzushoz kapcsolódva. Minden képzőhely eltérő módon építette fel ezt a gyakorlatsorozatot. A vizsgált intézményben a képzés során a hallgatók három pályaszocializációs gyakorlaton vesznek részt az osztatlan tanári képzés nappali tagozatán, optimálisan a képzés 2., 3. és 4. félévében. A pályaszocializációs gyakorlat intézményi (iskolai) gyakorlata, valamint az iskolai gyakorlatok előkészítését és a szakmai tapasztalatok feldolgozását támogató szeminárium egy tárgyként kerül meghirdetésre. A kurzusok iskolai gyakorlati része és a szeminárium munkája szorosan összekapcsolódik, így a gyakorlatot kísérő és a szemináriumot vezető oktató azonos az adott kurzuson belül. A gyakorlatok célja, hogy szervezett keretek között támogassák a hallgatókat a tanárrá válás során abban, hogy:

- megismerhessék az iskola komplex világát, annak társadalmi meghatározottságát, szervezeti kereteit és működését, külső-belső kapcsolatrendszeit, és
- elkezdjék megismerni az egyes korosztályok, csoportok, valamint a csoportokon belül az egyes tanulók kognitív-szociális sajátosságait, a nevelést-oktatást befolyásoló tényezőket, valamint
- kialakítsák saját tanári szerepértelmezésüket.

Ebben a tanulmányban a Pályaszocializációs gyakorlatok 2. kurzust és annak a hallgatókra tett hatását mutatjuk be. A félév során a hallgatók csoportos intézménylátogatás keretében 4 alkalommal 4x45'-et töltenek az iskolában, a köztes hetekben pedig kísérő szemináriumon vesznek részt az egyetemen.

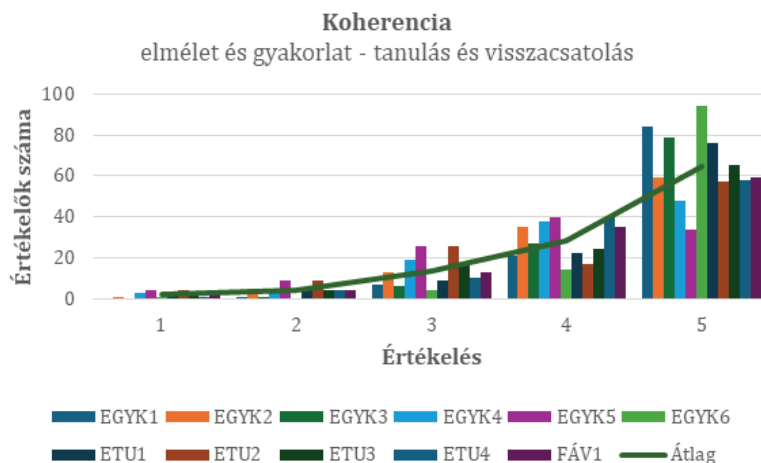
- *Első iskolalátogatási alkalom* középpontjában a pedagógusok közösségfejlesztő munkájának, ezen belül is az osztályfőnöki munka komplexitásának megismerése áll. Az iskola bemutatkozó előadását követően a hallgatók kisebb csoportokban osztályfőnöki órán vesznek részt, melyet egy szakmai megbeszélés követ az osztályfőnöki munka feladatairól, kihívásairól, dilemmáiról, az órán látottakkal kapcsolatos kérdések megvitatásáról.
- *Második iskolalátogatási alkalom* a pedagógusok szakmai együttműködésére, az iskolán belül működő tanuló szakmai közösségek megismerésére fókuszál. Ennek keretében a hallgatók kisebb csoportokban megfigyelőként vesznek részt szakmai beszélgetéseken, értekezleteken (például: tantestületi értekezlet, munkaközösségi értekezlet, esetmegbeszélés, fejlesztői team ülés stb.). A látogatás második felében kiscsoportban hospitálnak iskolai rendezvényeken, tanórán kívüli foglalkozásokon, szakkörön, DÖK ülésen, vagy napköziben. A hospitálás során elsősorban abban a tanulói csoportban, ahol a következő alkalommal valamilyen aktív tevékenységet fognak közösen végezni a diákokkal.
- *Harmadik iskolalátogatás* első felében a pedagógusok és szülők együttműködésének, kapcsolattartásuk eredményes formáinak a bemutatására kerül sor. A hallgatók megismerkednek azzal, hogyan készülnek fel a tanárok a szülői értekezletre, fogadóórára, családlátogatásra, hogyan tartják a szülőkkel a kapcsolatot a szülői munkaközösségen, digitális szülői fórumokon, levelezőlistán, KRÉTA rendszeren keresztül. A látogatás második felében kiscsoportban valamilyen előre egyeztetett és megtervezett tevékenységet végeznek a diákokkal (például egy-egy játék, gyakorlat, módszer megtanítása, vagy éppen a diákok tanulásának támogatása). A gyakorlatot követően ezt átbeszéljük az iskolai pedagógussal és az egyetemi oktatóval.
- *Negyedik intézménylátogatás* középpontjában a szaktanári munka megismerése áll, ezért ez alkalommal a hallgatók szaktárgyak szerinti csoportokba rendeződve vesznek részt a foglalkozásokon. Az első óra egy előkészítő beszélgetés, ahol az adott osztályt jellemző sajátosságok és ez alapján a tárgy tanításának jellemzői kerülnek bemutatásra. A második órában az azonos szakos hallgatók közösen vesznek részt szakos órákon, melyet az órát követő közös megbeszélés zár le. A látogatás utolsó részében az iskola érintett tanárai adnak visszajelzést a hallgatóknak, közös tapasztalat megosztására kerül sor, ezzel zárva az intézménylátogatásokat.

2.1 MINTA

A kutatás sokaságát az ELTE tanárképzésén tanuló, a Pályaszocializációs gyakorlat 2. kurzust a 2023/2024-es tanév őszi félévében teljesítő hallgatók alkották. 13 csoportban 260 hallgató vett részt ezen a kurzuson, ebből 109 fő töltötte ki a kérdőívet (71 nő, 33 férfi) az utolsó szemináriumi alkalmat követően.

2.2 EREDMÉNYEK

A kurzus értékelése során vizsgált változók közül kiemelt figyelmet érdemel a következő változó(csoport)-hármass kapcsolata egymással (2.sz. ábra): (a) képzésbe illeszkedés és elmélet – koherencia (EGYK); (b) egyéni tanulási utak lehetősége és működése (ETU); (c) folyamatba ágyazott visszajelzések a személyes tanulás eredményeiről a képzési célokhoz kötötten (FÁV). (A kérdőívben használt konkrét állítások a mellékletben találhatóak.) Az eredmények értelmezése során a tanulmányban a leíró statisztika eszköztárát alkalmaztuk.



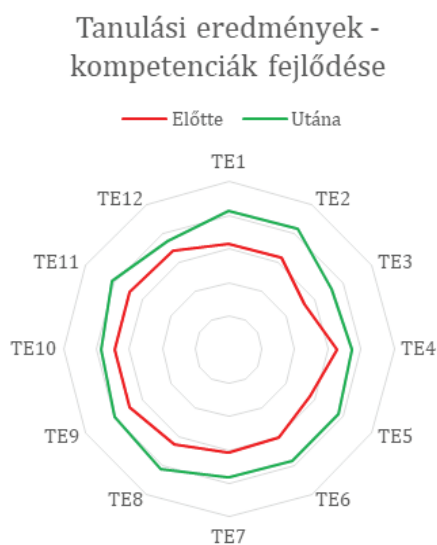
2. ábra: A kurzus koherenciáját jellemző változók kapcsolatát ábrázoló grafikon

A hallgatói visszajelzések összességében pozitív képet mutatnak, amit az egyes pontszámértékek jobbra tolódott eloszlása is jelez (vö. az 'Átlag' görbéjével a fenti diagramon). Eloszlásuk nagymértékű hasonlóságot mutat: az átlagértékek 4,01 és 4,77 között helyezkednek el, míg a tapasztalati szórás mindegyik esetben alacsony (0,06 és 0,11 között). A változók alakulása alapján megfigyelhető, hogy azok lényegében együtt mozognak.

Az adatok azt sugallják, hogy az elmélet és gyakorlat összeegyeztetése (EGYK) szoros kapcsolatban áll a tanulási folyamat egyes aspektusaival, különösen az egyéni tanulási utak (ETU) támogatásával. Ezek a tényezők szintén összefüggést mutatnak a folyamatba ágyazott visszajelzések (FÁV1) eredményességével.

Míndezek alapján úgy véljük, a kurzus jelentős mértékben hozzájárul a kitűzött tanulási eredmények eléréséhez és a hallgatók tanulási folyamatának támogatásához.

A kurzusértékelés során kitértünk arra, hogy a hallgatók a tanulási eredmények és az egyes tanári kompetenciák terén milyen fejlődést érzektek a kurzus hatására. A hallgatók visszajelzései alapján mind a 12 vizsgált területen markáns fejlődés mutatható ki, melyekből a kétmintás t-próba alapján még szignifikanciaszint mellett is csak TE10 és TE12 változása nem szignifikáns, a többi paraméter megváltozása igen (3.sz. ábra, 2. sz. táblázat).



3. ábra: A tanári kompetenciák változása a kurzus ideje alatt

2. táblázat: Az egyes kompetenciaváltozók kétmintás t-próbájához alapstatisztikai, valamint t- és p-értékek

	Q12_1	Q12_2	Q12_3	Q12_4	Q12_5	Q12_6	Q12_7	Q12_8	Q12_9	Q12_10	Q12_11	Q12_12
\bar{X}_1	3,1835	3,0367	2,7615	3,1743	2,7890	2,9083	3,0459	3,1560	3,5413	3,5046	3,3578	3,3303
S_1	0,9829	1,0177	1,0963	1,0958	0,9725	0,9284	1,0127	1,0901	1,0141	1,0330	0,9282	1,2023
\bar{X}_2	4,0734	4,0550	3,6055	3,4771	3,8440	3,7248	3,8073	4,0367	4,0917	3,7248	3,9908	3,6055
S_2	0,8682	0,8370	1,0630	1,0937	0,9247	1,0352	1,0406	0,9519	0,9284	1,1211	0,9378	1,1943
t	7,0845	8,0682	5,7704	2,0419	8,2079	6,1304	5,4746	6,3534	4,1795	1,5081	5,0086	1,6954
p	0,0000	0,0000	0,0000	0,0424	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,1330	0,0000	0,0914

lelmagyarázat: ● $\alpha = 0,05$ és $\alpha = 0,01$ konfidenciaszint mellett is szignifikáns; ● csak $\alpha = 0,05$ konfidenciaszint mellett szignifikáns; ● nem szignifikáns.

Az egyes tanulási eredmények közül a legszámottevőbb változás érzékelhető a következő kompetenciák fejlődésében: (TE1) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése; (TE2) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; (TE5) a pedagógiai folyamat tervezése.

Ezek a kompetenciák a Pályaszocializáció 2 kurzus célkitűzéseivel vannak erős összhangban – hiszen az éppen az ilyen fókuszú iskolai tevékenységek (iskolák és tanulóközösségek) megismerésére fókuszál.

A legkisebb, de még így is talán szignifikánsnak mondható fejlődést mutató eredményterület a szaktárgyi tudás (TE4) – ennek fejlesztése elsősorban a szaktárgyi képzés feladata; így nem tartozik egy pedagógiai tematikájú kurzus fő fejlesztési területei közé. Továbbá nem szignifikáns a fejlődés a következő két változó esetében: (TE10) digitális technológiával támogatott tanítás és tanulás; (TE12) a környezetvédelem, és a fenntarthatóság értékeinek képviselése.

Bár ezek a területek nem képezik a kurzus explicit tanulási céljait, egyrészt relevánsak és napjaink pedagógiai diskurzusaiban is kiemelt szerepet kapnak; másrészt a képzés első két évfolyamán számos tematika és kurzus keretében jelennek meg implicit, illetve integrált módon; ez pedig önmagában is jelentős fejlődési potenciált hordoz a hallgatók számára.

Megkérdeztük a hallgatóktól azt is, hogy ez a kurzus mennyire támogatta, hogy különféle tanulási tevékenységekben vegyenek részt. Kilenc állítást kellett 1-5 fokú skálán értékelniük (melléklet). Az előbbi kimeneti eredményekhez hasonló módon itt is meglehetősen magas értékeket jelöltek a hallgatók (3.sz. táblázat).

A legkiemelkedőbb értékek: (TT7) a tanulási tevékenységek iskolai környezetben történő megvalósulása (); (TT2) sokféle együttműködési lehetőség; (TT8) felkészülés a tanár komplex feladatainak ellátására (). Ezek közül előbbi (TT7) a kurzus jellegéből fakadóan magától értetődő, utóbbi kettő pedig jó összhangot mutat a megismerés fókuszával a PSZGY 2. kurzuson; hiszen a (tanuló) közösségek eredményes működéséhez elengedhetetlen a hatékony együttműködés, amit nagyban megkönnyíthet, ha a kooperáló felek, illetve az együttműködés koordinátora tisztában van saját maga (és mások) szerepével az érintett szervezetben ill. közösségben.

3. táblázat: A különböző tanulási tevékenységek megjelenése a kurzuson

Állítás	Érték
7. Legalább részben iskolai környezetben valósult meg.	4,82
2. Sokféle együttműködésre kínált lehetőséget (társakkal, oktatókkal, tanulókkal)	4,43
8. A tanári munka komplex feladatainak ellátására készített fel.	4,43
9. Alkalmat adott a képzésen kívüli tapasztalatok feldolgozására.	4,32
6. Különböző szintű és formájú tanulást támogató anyag, eszköz állt rendelkezésre.	4,30
4. Sokféle tanulási tevékenység, feladat, helyzet jellemezte a tanulást.	4,29
1. Időről-időre értelmeztük a kurzus hallgatóinak személyes tudását, érdeklődését.	4,02

Állítás	Érték
5. Alkalmat teremt az új ötletek és tudás kipróbálására /alkalmazására.	3,98
3. A hallgató is irányíthatta a saját tanulását (dönthetett pl. feladatokról, témáról)	3,75
	Átlag 4,26

A hallgatóktól kapott összességében magas értékelést egyrészt az indokolja, hogy a kurzus során a hallgatók csoportos intézménylátogatás keretében négy alkalommal több órát töltöttek el ugyanabban az iskolában, néhol ugyanazokkal a diákokkal, és a hospitálásokon túl aktív párbeszédet folytattak (pl. interjú, közös szüneti beszélgetés), és szabadidős tevékenységeket terveztek és bonyolítottak le (pl. szakköri foglalkozás, korrepetálás, közös játék). Másrészt a pályaszocializációs gyakorlatok alapozó kurzusok, ezért számos tanári kompetencia területén kezdő lépésnek tekinthetők a hallgatók számára, hiszen számos tanulási tevékenységgel is itt találkozhatnak és elsősorban.

Három olyan változó van, melynek átlaga nem haladja meg az összesített átlagot (4,26): *a hallgató tudásának értelmezése és feltárása* (4,02), *az új ötletek kipróbálására, új tudás alkalmazására* (3,98) és *a hallgató is irányíthatta a saját tanulását (dönthetett pl. feladatokról, témáról)* (3,75). Az átlag alatti értékek is viszonylag magasnak tekinthetők (az ötfokú skála középpértéke felett helyezkednek el), másrészt, ezek a területek elsődlegesen a következő félévben elvégzendő PSZGY.3. kurzus tartalmi fókuszába illeszkednek szervesen.

3. ÖSSZEGZÉS

Ebben a tanulmányban azt mutattuk be, hogy a tanárképzésbe újonnan beépült pályaszocializációs gyakorlatoknak, és azok közül az iskolai közösségek fejlesztését fókuszba helyező második gyakorlatnak (PSZGY2) milyen hatása van a hallgatók szakmai szocializációjára, a tanári kompetencia területeken való fejlődésben a hallgatók önértékelése alapján.

A gyakorlatok hatására a hallgatók úgy ítélik meg, hogy megerősödtek abban, hogy tanárként egyrészt feladatuk az egyének megismerése, az egyéni sajátosságok figyelembevétele, másrészt az iskolai közösségek tudatos alakítása, mindezek során a tantárgyakon átívelő, tantárgyközi kompetenciák fejlesztése. A hallgatói visszajelzések azt is mutatják, hogy a vizsgált kurzusban az elmélet és a gyakorlat jól épül egymásra, az egyéni tanulási utak biztosításával hozzájárul a kurzus vállalt tanulási eredményeinek megvalósulásához. A tanulási tevékenységek vizsgálata szintén pozitív hallgatói visszajelzéseket mutatott. A kurzus során szerzett tapasztalatok szerint a hallgatók aktívan részt vettek iskolai környezetben megvalósuló tanulási helyzetekben, együttműködtek különböző szereplőkkel, és felkészültek a tanári szerep komplex feladatainak ellátására. Az egyéni tanulási utak támogatása és az új tudás kipróbálásának lehetősége azonban még fejlesztést igénylő területként azonosítható – ezek a következő félévi kurzusban kapnak hangsúlyosabb szerepet. A nemzetközi szakirodalmi háttér és a hazai kutatások összevetése rámutat, hogy a tanárképzés sikerességének kulcseleme az elméleti és gyakorlati tartalmak koherenciája (HAMMERNES 2006; CANRINUS et al. 2015), a tanulási környezet komplexitása, valamint a szakmai identitás alakulását segítő reflexiók és tanulási tapasztalatok minősége (COCHRAN-SMITH–LYTLE 2001; RAPOS és mtsai 2022). E tanulmány eredményei illeszkednek a nemzetközi trendekhez, amelyek szerint a tanári professzióba történő belépés kritikus pontja a kezdeti képzési szakasz, és hogy a szakmai identitás fejlődését leginkább azok a programok segítik, amelyek tudatosan tervezett, koherens tanulási helyzeteket biztosítanak (DE VRIES et al. 2015).

Hazai viszonylatban kevés longitudinális vizsgálat áll rendelkezésre, amely nyomon követi a tanárjelöltek kompetenciafejlődését a pályára lépésig, majd azt követően is. E tanulmány eredményei elsősorban rövid távú, a kurzus végén mért hatásokat rögzítenek, de a hallgatói önértékelésekben kirajzolódó fejlődési minták alapján olyan trendek sejtnek fel, amelyek a személyiségfejlesztés, a közösségformálás és a tanári szerepvállalás területén pozitív irányú elmozdulást jeleznek. Ezek a tendenciák különösen

értékesek annak fényében, hogy a tanári identitás formálódása hosszabb időn keresztül történik meg, és különböző képzési tapasztalatok különböző mértékben járulnak hozzá ehhez a folyamathoz. Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a bevezetett pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok nagymértékben differenciálják a tanárjelölt hallgatóknak a tanári szerephez, a tanári feladatokhoz társított előzetes elvárásait. A *Pályaszocializációs gyakorlat 2.* kurzus jól strukturált, koherens képzési egységként jelentősen hozzájárul a tanárjelöltek szakmai szocializációjához és a tanári szerep komplexitásának megértéséhez. A vizsgálat megerősíti a szakirodalomból is ismert tételt, miszerint a képzési koherencia nem statikus eredmény, hanem folyamatosan fejlődő és újragondolandó folyamat, amelynek megítélésében kulcsz szerep jut a hallgatói tapasztalatok és észlelések rendszeres vizsgálatának.

A kutatás jövőbeli irányai között hangsúlyos szerepet kell kapnia a longitudinális hatások nyomon követésének, vagyis annak, hogy a most mért kompetenciaterületeken kimutatott fejlődés milyen mértékben és hogyan épül tovább a tanárképzés későbbi szakaszaiban, továbbá milyen hatással van a pályára lépés utáni első tanévekre. Emellett érdemes lenne bővíteni a vizsgálati eszközök körét más értékelési formákkal (pl. portfólióelemzés, iskolai mentor visszajelzése), illetve más kontextusokban (pl. eltérő képzőhelyeken) is elvégezni az elemzést.

HIVATKOZÁSOK

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- BAJZÁTH A.–KÁLMÁN O.–RAPOS N. (2017): A képzési program fejlesztése. In: LUKÁCS, I.–DERÉNYI, A. (2017). *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához.* 41–84.
- BOYD, D. J.–GROSSMAN, P. L.–LANKFORD, H.–LOEB, S.–WYCKOFF, J. (2009): Teacher preparation and student achievement. *Educational evaluation and policy analysis* 31(4), 416–440.
- BROUWER, N.–KORTHAGEN, F. (2005): Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal* 42, 153–223.
- BUITNIK, J.–BEIJAARD, D. (2007): Learning in school-based teacher education. In: MUNTHE, E.–ZELLMAYER, M. (eds.): *Teachers learning in communities: International perspectives.* Sense Publishers. 127–137.
- CANRINUS, E. T.–BERGEM, O. K.–KLETTE, K.–HAMMERNES, K. (2015): Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies* 49(3), 313–333.
- CLIFT, R. T.–BRADY, P. (2005): *Research on methods courses and field experiences. Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education,* 309424.
- COCHRAN-SMITH, M.–LYTLE, S. (2001): Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In: LIEBERMAN, A.–MILLER, L. (eds.): *Teachers caught in the action: Professional development that matters.* Teachers College Press, New York. 45–58.
- CONWAY, P.–MURPHY, R.–RATH, A.–HALL, K. (2009): Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. Teaching Council, Ireland.
- DARLING-HAMMOND, L. (1999): Target Time Toward Teachers. *Journal of staff Development* 20(2), 31–36.
- DAY, C. W.–STOBART, G.–SAMMONS, P.–KINGTON, A.–GU, Q.–SMEES, R.–MUJTABA, T. (2006): *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Final report for the VITAE Project,* (Report No. 743). [Link](#) (Letöltés időpontja: 2019. november 2.)
- DAY, C.–QING, G. (2009): Teacher emotions: Well being and effectiveness. In: *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives.* Springer US, Boston. 15–31.

- DE VRIES, S.–JANSEN, E. P.–HELMS-LORENZ, M.–VAN DE GRIFT, W. J. (2015): Student teachers' participation in learning activities and effective teaching behaviours. *European Journal of Teacher Education* 38(4), 460–483.
- DODGE, T. M.–WALKER, S. E.–LAURSEN, R. M. (2009): Promoting coherence in athletic training education programs. *Athletic Training Education Journal* 4(2), 46–51.
- ENDEDIJK, M. D.–VERMUNT, J. D.–VERLOOP, N.–BREKELMANS, M. (2012): The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology* 82(3), 469–491.
- ERAUT, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press, London.
- FESSLER R.–CHRISTENSEN J. (1992): *Teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Allyn & Bacon, Needham Heights.
- GLATTHOM, A. (1995): Teachers development. In: ANDERSON, L. (ed.): *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Pergamon Press, London. 41–58.
- HAMMERNES, K. M.–DARLING-HAMMOND, L.–BRANSFORD, J. (2005): How Teachers Learn and Develop. In: DARLING-HAMMOND, L.–BRANSFORD, J. (eds.): *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass, San Francisco. 358–389.
- HAMMERNES, K. (2006): *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices* (Vol. 46). Teachers College Press, h.n.
- HUBERMAN, M.–GROUNAUER, M. M.–MARTI, J. (1993): *The Lives of Teachers trans J. Neufeld–Cassell*, London.
- KAPLAN, A.–GARNER, J. K.–BROCK, B. (2019): Identity and motivation in a changing world: A complex dynamic systems perspective. *Motivation in education at a time of global change 20*. Emerald Publishing Limited. 101–127.
- KENNEDY, D. (2006): *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. University College Cork, Cork.
- NEWMANN, F. M.–SMITH, B.–ALLENSWORTH, E.–BRYK, A. S. (2001): School Instructional Program Coherence: Benefits and Challenges. *Improving Chicago's Schools*. Chicago.
- RAPOS, N.–TÓKOS, K.–ESZES, F.–NAGY, K. (2022): Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik. *Neveléstudomány, Oktatás–Kutatás–Innováció* 10(1), 53–81.
- RAPOS, N.–TÓKOS, K.–ESZES, F.–NAGY, K.–CZIRFUSZ, D. (2025): Complex understanding of teachers' professional development and learning in specific, concrete learning situations-new methodological options. *Professional Development in Education*. 1–16.
- ROGERS, G. (2011): Learning-to-learn and learning-to-teach: the impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. *Journal of Curriculum Studies* 43(2), 249–268.
- SIKES, P. (1985). The life cycle of the teacher. *Teachers' lives and careers*, 27–60.
- SORENSEN, P. (2014): Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and teacher education* 44, 128–137.
- The Universities Council for the Education of Teachers. Intellectual Base of Teacher Education report* (2020): [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- VEENMAN, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research* 54(2), 143–178.

FÜGGELÉK

KURZUSÉRTÉKELÉS

Az alábbi kérdések a **pályaszocializációs gyakorlat kurzusához** (továbbiakban **PSZGY**) kapcsolódnak. A kurzus alatt az iskolalátogatásokat és az azokat támogató egyetemi szemináriumokat egyben értjük.

Tanulási környezet

Kérjük, jelölje minden kérdésnél, hogy mennyire voltak az alábbiak jellemzőek az ebben a félévben végzett PSZGY kurzusára! Az egyes az egyáltalán nem volt jellemzőt, az ötös a teljes mértékben jellemzőt jelenti.

- Az oktató tudta, hogy a PSZGY kurzus miképp kapcsolódik a többi pedagógiai és pszichológiai tárgyhoz (feladatok, olvasmányok, fontos üzenetek stb.). EGYK1
- Az oktatók tisztában voltak az iskolai gyakorlat során megszerezhető tapasztalatok természetével, sajátosságaival. EGYK6
- Láttam az összefüggéseket a PSZGY kurzuson megismert elméletek, fogalmak és megközelítések között. EGYK2
- A PSZGY-on szerzett tapasztalataim nem voltak ellentmondásban azzal, amit más pedagógiai és pszichológiai kurzuson tanultam. EGYK3
- Az, amit az elméleti kurzusokon (előadásokon) megtanultam, megfigyelhető, megismerhető volt a PSZGY során. EGYK4
- Az iskolai gyakorlataim során megfigyelt tanárok hasonló technikákat, stratégiákat alkalmaztak, mint amit én is tanultam az egyetemi órákon. EGYK5
- A kurzus segített elgondolkodni a tanárrá váláshoz kapcsolódó céljaimról. ETU1
- A kurzuson (órán és/vagy követelmények) volt lehetőségem egyéni érdeklődésemnek megfelelően választani az egyes tevékenységek, feladatok közül. ETU2
- Hozzászólásaimmal alakíthattam a kurzus tartalmát. ETU3
- Az értékelés alapját adó feladatok, tevékenységek teljesítése során volt mód egyéni megoldások választására. ETU4
- A kurzuson kapott visszajelzés segített megérteni a tanári szakmára való felkészülésem eredményét a PSZGY kurzuson. FÁV1

PSZGY2 specifikus kérdések

Kérjük, jelölje minden kérdésnél, hogy mennyire voltak az alábbiak jellemzőek az ebben a félévben végzett PSZGY2 kurzusára! Az egyes az egyáltalán nem volt jellemzőt, az ötös a teljes mértékben jellemzőt jelenti.

- A PSZGY2 kurzus lehetőséget biztosított, hogy megismerkedjek az iskolában működő pedagógus közösségekkel (munkaközösség, szakmai közösségek, stb) PSZGY2-TS1
- A PSZGY2 kurzus lehetőséget biztosított, hogy megismerkedjek a szülőkkel való együttműködés intézményi működésével és dilemmával. PSZGY2-TS2
- A PSZGY2 kurzus lehetőséget biztosított, hogy megismerkedjek az osztályfőnökség gyakorlatával. PSZGY2-TS3
- A PSZGY2 kurzuson bekapcsolódhattam valamilyen tanórán/iskolán kívüli program tervezésbe. PSZGY2-TS4
- A PSZGY2 kurzuson bekapcsolódhattam valamilyen tanórán/iskolán kívüli program vezetésébe. PSZGY2-TS5

Kérjük a következőkben jelölje, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal **az ebben a félévben végzett PSZGY-val kapcsolatban!** Az egyes az egyáltalán nem értek egyet, az ötös a teljes mértékben egyetértéket jelenti.

- A PSZGY kurzus első szemináriumi órája után tisztában voltam azzal, hogy mit kell majd tudnom a kurzus végére. HKC1
- A PSZGY kurzus előrehaladtával egyre pontosabban értettem azt, hogy a kurzushoz kapcsolódóan milyen tanári kompetenciáim fejlődhetnek. HKC2
- A kurzus során többször visszatértünk az elérendő célok (mit kell tudnom?) értelmezésre. HKC3

Kérjük, jelölje, hogy mennyire voltak az alábbiak jellemzőek az **ebben a félévben teljesített PSZGY kurzusára!** Az iskolai osztályozás szerint, soronként osztályozza az alábbiakat, ahol az 1-es jelenti, hogy egyáltalán nem volt jellemző, az 5-ös pedig, hogy teljes mértékben jellemző volt! TTK 1-11

Az ebben a félévben végzett PSZGY kurzusomra jellemző volt, hogy...	1	2	3	4	5
1. időről-időre feltártuk, értelmeztük a kurzus hallgatóinak személyes tudását, érdeklődését, a tanulás alakítása érdekében.					
2. sokféle együttműködésre kínált lehetőséget (társakkal, oktatókkal, tanulókkal, partneriskolai tanárokkal).					
3. a hallgató is irányíthatta a saját tanulását (dönthetett pl. feladatokról, javításról, témáról, stb).					
4. sokféle tanulási tevékenység, feladat, helyzet jellemezte a tanulást.					
5. alkalmat teremt az új ötletek és tudás kipróbálására /alkalmazására.					
6. különböző szintű és formájú tanulást támogató anyag, eszköz állt rendelkezésre (pl. hallgatói segédlet, online felületek, oktatóval való megbeszélés stb)					
7. legalább részben iskolai környezetben valósult meg.					
8. a tanári munka komplex feladatainak ellátására készített fel (nem csak szaktanári feladatokra).					
9. alkalmat adott a képzésen kívüli tapasztalatok feldolgozására.					

Tanulási tevékenységek

Kérjük, gondolja végig, hogy a jelenlegi félévben milyen gyakran végezte az alábbi tevékenységeket? Kérjük, az iskolai osztályozás szerint, soronként osztályozza az alábbiakat, ahol az 1-es jelenti, hogy soha nem végzett ilyen tevékenységet, az 5-ös pedig, hogy nagyon gyakran! TATE1-19

	1	2	3	4	5
Tanárszakos képzésemén kívüli, a pedagógiai munkához kötődő szervezett képzésben vettem részt.					
A tanulásról és más pedagógiai, pszichológiai témákról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam (a kötelező irodalmon túl).					
Szaktárgyáról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam (a kötelező irodalmon túl).					
Oktatásról szóló híreket (pl. reformok, jó gyakorlatok) olvastam újságban, tv-ben, interneten stb.					
A hospitáláson látott órák után átgondoltam a történeteket, reflektáltam rájuk.					
Egyénileg felmerülő szakmai kérdéseimet, dilemmáimat a gyakorlat helyszínén megbeszéltem az iskola tanárával/tanáraival.					

Hazai vagy nemzetközi mérések adatait elemeztem és értelmeztem (pl. kompetenciamérés).					
Egyénileg felmerülő szakmai kérdéseimet, dilemmáimat megbeszéltem az oktatóval.					
Az általam készített, s a tanárságom tanulásához kapcsolódó munkáimat, ötleteimet megosztottam társaimmal.					
Szakmai konferenciákon, kiállításokon, találkozókön vettem részt.					
Szakmai kérdéseimet megbeszéltem hallgatótársaimmal, hogy tanuljak tőlük.					
Óra-/iskolalátogatáson vettem részt.					
Részt vettem pedagógiai folyamat tervezésében (óra, órarészlet, foglalkozás terv, játék terv).					
Egyes tevékenységeket egy társammal előre megtervezetten közösen tartottam meg gyerekcsoportban.					
A tanári tevékenységemhez kapcsolódó kutatási tevékenységet végeztem (a kötelező dolgozatokon túli, pl.TDK).					
Egyetemi kurzusokon kívül hallgatótársaimmal, barátaimmal beszélgettünk az oktatás aktuális kérdéseiről.					
Nemzetközi honlapokon tanári eszközöket, jógyakorlatokat kerestem.					
Demonstrátorként dolgoztam.					
Közösségi felületen követtem oktatási kérdésekről szóló személyes írásokat.					
Beszélgetést folytattam szakmai kérdésekről volt tanárommal/ tanárainnal.					

LÉNÁRD SÁNDOR habilitált docens az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében, elsősorban pedagógia szakos, tanárszakos és doktori hallgatókat, valamint leendő vezetőket oktat. Kutatási témái közé tartozik az a pedagógiai innovációk, az adaptív nevelés, a tanulást támogató értékelés, a szervezet kutatás és az intézményvezetés gyakorlati kérdései. Számos hazai intézményfejlesztési projekt vezetője és tagja. A Tanárképzők Szövetségének elnöke.

RAPOS NÓRA az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének habilitált docente, a tanárképzés kari felelőse. 1997 óta oktat a tanár- és a neveléstudományi képzésben. Az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját kidolgozó kutatás vezetője. Egyetemi munkáján kívül továbbképzéseket, tréningeket tart tanárképzés, adaptív iskola, tanulást támogató értékelés témákban. Több hazai és nemzetközi kutatás tagja, fő kutatási témája a tanárok tanulása; a képzővé válás tanulása és tanulást támogató értékelés. A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának korábbi elnöke.

CZIRFUSZ DÓRA adatelemző, kutató, jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Számos hazai és nemzetközi oktatási projektben vett részt a versenyszférában, az államigazgatásban és a tudományos szférában egyaránt, ahol elsősorban a szakképzés, a felsőoktatás, az iskolai lemorzsolódás és a digitális oktatás témákat vizsgálta.

HORVÁTH ANDRÁS oktatáskutató és -fejlesztő, középiskolai tanár, jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Hazai komplex természettudományos oktatásfejlesztési projektek tevékeny résztvevője országos és helyi szinten (a Kőbányai Szent László Gimnáziumban) is – kutatási területe a természettudományos tantervi kérdések, valamint a természettudományos tanárok egyéni és társas szakmai tanulása.

VINCZE-BÁLINT IMOLA angol-biológia tanári szakos hallgató.

SÁNDOR LÉNÁRD is a habilitated associate professor at the Institute of Educational Sciences, Eötvös Loránd University Faculty of Pedagogy and Psychology, teaching mainly pedagogy, teacher training, and doctoral students as well as future leaders. His research topics include pedagogical innovations, adaptive education, assessment for learning, organisational research, and practical issues of institutional management. He is a leader and member of several national institutional development projects. He is President of the Association of Teacher Educators.

NÓRA RAPOS is a habilitated associate professor at the Institute of Educational Sciences, Eötvös Loránd University Faculty of Pedagogy and Psychology, and is responsible for teacher training. She has been teaching in teacher education and educational science since 1997. She has been leading the research on the concept of adaptive-accepting schools. In addition to her academic work, she gives training courses on teacher education, adaptive schools and assessment for learning. She is a member of several national and international research groups, her main research topics are teacher learning, learning to become a teacher, and learning support assessment. Former Chair of the Teacher Education Committee of the Hungarian Rectors' Conference.

DÓRA CZIRFUSZ is a data analyst and researcher. She is currently a student at the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University. She has participated in numerous domestic and international educational projects within the competitive sector, public administration, and the scientific sphere. Her primary areas of examination include vocational training, higher education, school dropout, and digital education.

ANDRÁS HORVÁTH is an education researcher and developer, and a secondary school teacher. He is currently a PhD student at the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University. He actively participates in national and local complex science education development projects (including at Kőbánya's Szent László High School). His areas of interest are curriculum issues in science education and the individual and collaborative professional learning of science teachers.

IMOLA VINCZE-BÁLINT is an English and Biology teacher trainee.

AZ ÖSSZEFÜGGŐ EGYÉNI ISKOLAI GYAKORLATHOZ KAPCSOLÓDÓ HALLGATÓI KOMPETENCIÁK VIZSGÁLATA ÖNREFLEXIÓK ALAPJÁN

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES

Eötvös Loránd Tudományegyetem

ABSZTRAKT

A tanulmány témája az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot végző hallgatók önreflexióinak az elemzése. A tanulmány röviden foglalkozik a gyakorlattámogatói hálóval, valamint az önreflexió fogalmával és szerepével. Részletesen bemutatja egy dokumentumelemzésre épülő kutatás eredményeit, amelynek anyaga 50 fő magyar szakos tanárjelölt hallgató 100 db önreflexiós dokumentuma. A kutatás célja a gyakorlathoz kapcsolódó hallgatói kompetenciák feltárása, a kompetenciacsoportokat alkotó kompetenciaelemek azonosítása, megjelenési gyakoriságuk vizsgálata. A tanulmány bemutatja a főbb kutatási eredményeket kompetenciaszintek szerint: az igazán jó, az elfogadható és a fejlesztendő szintűnek minősített kompetenciaelemeket a gyakorlat 1. és 2. féléve végén kitöltött önreflexiós dokumentumok alapján. A vizsgálat kitér az 1. és 2. félévi eredmények összehasonlítására is. Továbbá részletesen elemzi a hallgatói önreflexiókban megjelenő kompetenciaelemek gyakoriságát kompetenciacsoportok és kompetenciaszintek szerint. A kutatás eredményei tanulságul szolgálhatnak nemcsak a hallgatók, hanem a tanárképzésben részt vevő oktatók, pedagógusok és partnerintézmények számára is.

1. BEVEZETÉS

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat zárja a nappali munkarendű osztatlan tanárképzést. Ez az utolsó lépcsőfok a képzésben, amikor a hallgatók az egyetem által támogatott tanulási környezetben folyamatos szakmai támogatás mellett a gyakorlatban próbálhatják ki pedagógiai képességeiket (ANGYAL és mtsai 2022). A gyakorlat hatással van a hallgatóknak a pedagóguspálya iránti elkötelezettségére, ezért nemcsak a hallgatóknak, hanem a gyakorlatot támogató intézményeknek, pedagógusoknak, oktatóknak és gyakorlatszervezőknek is nagy a felelősségük. A tanulmány témája egy olyan kutatás eredményeinek bemutatása, amely az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot végző magyar szakos hallgatók kompetenciáit kutatja az önreflexióik alapján.

2022-ben megváltozott az osztatlan tanárképzés és a rövid ciklusú tanári mesterképzés rendszere (EMMI 1), új típusú képzések indultak országszerte. Egységessé vált és 5 éves lett az általános iskolai és a középiskolai tanárok képzése, új gyakorlatok épültek be a tanárképzés rendszerébe, és a korábban két féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlat egy félévre szűkült (ANTALNÉ SZABÓ 2024). Megerősödött a gyakorlatok komplex rendszere, amely „lehetőséget teremt a szaktárgyi, szakmódszertani és pedagógiai, pszichológiai támogatás révén az adott tanári szakképzettségekkel összefüggő tanári szerepek komplex értelmezésére és mindezek tudatosítására” (EMMI 1).

A jelen tanulmányban bemutatott kutatás olyan hallgatók önreflexiós dokumentumaira épül, akik még választhattak az általános iskolai és a középiskolai képzés közül, és mindannyian két féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot végeztek. A gyakorlatnak – időtartamától függetlenül – mint tanulási térnek meghatározó a szerepe a tanárképzésben. „Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat célja az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének megismerése és elsajátítása, az intézményben kapott, illetve vállalt feladatok megoldása, dokumentálása, (ön)reflektív értelmezése, értékelése. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat részei: a szaktárgyak tanításával kapcsolatos és a szaktárgyak tanításán kívüli oktatási, nevelési tevékenységek; az iskola mint szervezet és támogató rendszereinek

megismerése, abban aktív részvétel, az egymástól való tanulás és az innováció közösségi formáinak megtapasztalása. A gyakorlathoz kapcsolódik a gyakorlatot kísérő pedagógiai-pszichológiai és szakos szemináriumok teljesítése” (EMMI 1).

A hallgatók az összefüggő egyéni iskolai gyakorlaton már önállóan, komplex módon szaktárgyi tanítási és tanórán kívüli tanítási-nevelési tevékenységeket végeznek a tanári szerepekhez kapcsolódva, megismerik az iskolában folyó nevelő és oktató munkát (SZEKERESNÉ NÁDUDVARY 2024). Ugyanakkor a gyakorlaton is fontos figyelembe venni a hallgatók egyéni sajátosságait, az eltérő egyéni fejlődési utakat (ANGYAL és mtsai 2022). Ezt támogatják a személyes kompetenciákra épülő egyéni fejlődési tervek, valamint a gyakorlattal kapcsolatos reflexiók és önreflexiók.

2. A TÁMOGATÓI HÁLÓ A GYAKORLATON

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat sikeres elvégzéséhez a hallgatók többféle személyi és intézményi támogatást kapnak. A hallgató szakmai támasza a gyakorlatot befogadó intézményben a szakos mentortanár és a mentorral együttműködő szakos konzulens tanár (ez utóbbi akkor szükséges, ha a mentor nem tudja mindkét szakján támogatni a hallgatót). A hallgató számára meghatározó az az intézmény is, ahol végzi a gyakorlatot, hogy számára mennyire támogató, befogadó légkört teremt, mennyire pozitív, ösztönző tanulási környezetet biztosít. Ennek kialakításában részt vesznek – a mentoron és a konzulens tanáron kívül – az intézmény vezetői, pedagógusai, pedagógus-munkaközösségei, egyéb munkatársai és a szülők is. Az intézményi feltételekért kiemelten felelnek a gyakorló hallgatókat összefogó, az iskolai gyakorlatokat koordináló, az egyetemi szervezőkkel kapcsolatot tartó iskolai gyakorlatszervezők.

A tanárképzés egyetemi kurzusainak az oktatói is hatékony támogatást tudnak nyújtani a hallgatóknak. A gyakorlat alatt folyamatos és közvetlen kapcsolatban vannak a hallgatókkal a szaktárgyi kísérő szemináriumok, valamint a pedagógiai-pszichológiai kísérő szemináriumok oktatói. Ugyan a szemináriumi foglalkozások általában az egyetemen vagy online formában zajlanak, nemritkán az oktatók ellátogatnak a hallgatók egy-egy órájára, foglalkozására is a gyakorlatot befogadó intézménybe. Az oktatók között is van szakmai kommunikáció. Együttműködnek az egyetemi gyakorlatszervezőkkel, megosztják velük tapasztalataikat, javaslatokat fogalmaznak meg a gyakorlatok továbbfejlesztésére. Az egyetemi hallgatótársak is sokat adnak a gyakorlathoz, egyrészt azok, akikkel együtt járnak az egyetemi kísérő szemináriumokra, itt megosztják egymással nehézségeiket, ötleteiket, sokat tanulnak egymás tapasztalataiból. Másrészt sikeres együttműködés alakulhat ki az egy intézményben gyakorlatot végző hallgatók között is, közösen szerveznek iskolai és iskolán kívüli programokat, segítik egymást az iskolába való beilleszkedésben, egy-egy szakmai, nevelési probléma megoldásában.

A sikeres gyakorlatvégzéshez hozzájárulnak külső szereplők is, például az iskolák fenntartóinak a munkatársai, az ő támogató attitűdjük is szükséges ahhoz, hogy egy iskola befogadó légkört tudjon biztosítani a hallgatóknak. Segítik a hallgatókat a tanulókat fejlesztő pedagógiai szolgáltatók munkatársai is, hiszen velük konzultálva a hallgatók jobban megismerik tanítványaikat, együttműködnek velük a fejlesztésben.

A komplex gyakorlattámogatói háló akkor működik sikeresen, ha a közreműködők nemcsak a hallgatókkal, hanem egymással is keresik a szakmai kapcsolatot, és közös szakmai elvek, értékek alapján segítik a hallgatókat, folyamatosan reflektálnak saját tevékenységükre, együttműködnek a hallgatók fejlesztésében és ösztönző értékelésében. A gyakorlattámogatói háló működtetésének és továbbfejlesztésének a legfőbb felelősei a tanárképző központok gyakorlatszervező munkatársai. Az ő feladatuk annak koordinálása, hogy a hallgatók támogatásához biztosítva legyenek a személyi, tárgyi, intézményi feltételek, és folyamatos legyen a gyakorlatok monitorozása, a minőségbiztosítás és a minőségfejlesztés.

3. AZ ÖNREFLEXIÓ

Az önreflexiók fontos szerepet játszanak a hallgatók szakmai fejlődésében. A segítségükkel a hallgatók végiggondolják a gyakorlaton szerzett tapasztalataikat, élményeiket, nehézségeiket. A reflexió során áttekintik a tevékenységüknek az önmagukra és másokra tett hatásait. Elgondolkodnak azon, hogy mit tanultak a tapasztalatokból, értékelik saját teljesítményüket, elismerik sikereiket, felismerik problémáikat. Az önreflexió hozzájárul az önismeretük, a tudatosságuk fejlődéséhez. A segítségével megszilárdítják tudásukat, fejlődési terveket dolgoznak ki (JOHNSON 2008). A tanulás dokumentálása segít abban is, hogy elkötelezettség alakuljon ki bennük a szakmai fejlődésük iránt. A pedagóguskutatások eredményei alapján a tudatosan reflektáló tanárok sikeresebben nevelnek, tanítanak, ezért a tanári hatékonyság meghatározói között az önreflexió is megjelenik (SÁNTHA 2007; TORGYIK 2007).

A kutatást érintő időszakban az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot mindkét félévben magyar szakos szeminárium kísérte. Ezen a hallgatók a félév végén egy önreflexiós tanulságlapot töltöttek ki, amelyben három oszlopban a következőket kellett leírniuk:

- Amiben igazán jó vagyok.
- Amit elfogadhatóan tudok csinálni.
- Amiben még fejlődnöm kell.

A kísérő szeminárium többértűen készítette elő a tanulságlap kitöltését, fejlesztette a hallgatók reflektív készségét. A hallgatók megismerték reflexiós dokumentumokat (MAJOR–SZABÓ 2011), gyakorolták saját tevékenységük és társaik munkáinak az értékelését. A gyakorlattal kapcsolatos tapasztalatok megbeszélésén, az óratervek és az iskolai jógyakorlatok elemzésekor felidéztek, alkalmazták azokat a szempontokat, amelyek a tanulságlap kitöltésében is segítettek.

A hallgatók az önreflexióhoz támogatást kaptak a mentoruktól is (JOHNSON 2008). A mentorok segítséget nyújtanak a hallgatóknak abban, hogy képesek legyenek elemezni és megérteni az iskolai helyzetekben felmerülő problémákat, képesek legyenek tanulási eredményeiket megfogalmazni, és a szükséges változtatásokat felismerjék és megtegyék. A hallgatók önértékelésének a fejlesztése a tanulás egyik fő célja a mentor-hallgató kapcsolatban (MAJOR és mtsai 2016). A reflektív gondolkodást és a reflexiós készséget nemcsak a gyakorlaton és a szakmódszertani, valamint a pedagógiai-pszichológiai kurzusokon szükséges fejleszteni, hanem a tanárképzésben teljes folyamatában, minden kurzuson (SZIVÁK 2003; JOHNSON 2008).

4. A KUTATÁS CÉLJAI, MÓDSZEREI, ANYAGA ÉS HIPOTÉZISEI

4.1 A KUTATÁS CÉLJAI, MÓDSZEREI ÉS A PILOTKUTATÁS

A tanulmány egy olyan kutatás eredményeit mutatja be, amelynek célja az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat sikeres elvégzéséhez szükséges hallgatói kompetenciák, valamint az őket alkotó kompetenciaelemek feltárása és a kompetenciaszintek azonosítása. A kutatás további célja a gyakorlat 1. és 2. félévének a zárásakor jellemző hallgatói kompetenciaszintek összehasonlítása, a hallgatók tanulási eredményének, kompetenciáik fejlődésének az elemzése a feltárt adatok alapján.

A nagyobb mintán történő kutatást egy pilotkutatás előzte meg. Mindkét kutatás módszere a dokumentumelemzés, a tartalomelemzés a magyar szakos hallgatók írásbeli önreflexiói, a gyakorlatkísérő szemináriumon egyénileg kitöltött tanulságlapok alapján. A kutatások kompetenciasoportokba sorolták a tartalomelemzéssel azonosított kompetenciaelemeket, és azokat a kompetenciákat, kompetenciaelemeket vizsgálták, amelyeket a hallgatók a tanulságlapon igazán jónak, elfogadhatónak és fejlesztendőnek tartottak. Mindkét kutatás kitért az elemzett dokumentumokban azonosított tartalmi elemek előfordulásának a gyakoriságára is kompetenciaszintenként és kompetenciasoportonként.

A pilotkutatás anyagául 20 fő hallgató 1. és 2. félév végi tanulságlapja szolgált, összesen 40 db hallgatói dokumentum. A pilotkutatás célja a kutatómódszertan kipróbálása, a kutatási szempontok kialakítása, későbbi korrekciója volt. A pilotkutatás összesen 624 db kompetenciaelemet azonosított a 40 db hallgatói dokumentumban, és 10 kompetenciacsoportba sorolta őket. A pilotkutatás eredményei a kompetenciacsoportok módosításának a szükségességét jelezték. A pilotkutatás a reflexiók nyelvi terjedelmét is mérte a szószám alapján. A nagyobb mintás kutatás a szószám helyett a dokumentumelemzés során azonosított kompetenciaelemek számát, előfordulásuk gyakoriságát vizsgálta. A pilotkutatás rámutatott a kutatómódszertan alkalmazásának a problémáira is, a tartalmi elemek értelmezésének és kategorizálásának a nehézségeire. Jelen tanulmány a terjedelmi korlátok miatt nem ismerteti a pilotkutatás eredményeit.

4.2. A KUTATÁS ANYAGA ÉS A KUTATÁSBAN ÉRINTETT HALLGATÓK, GYAKORLÓHELYEK

A jelen tanulmányban ismertetett kutatásban 50 hallgató összesen 100 db tanulságlapja szolgált a dokumentumelemzés anyagául. A hallgatók a tanulmány szerzőjénél végezték a magyar szakos kísérő szemináriumot 2022 és 2023 tavasza között az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat 1. és 2. félévében, és mindkét félév végén kitöltötték egyénileg egy-egy tanulságlapot. A hallgatók és a gyakorlólhelyek főbb sajátosságait összesíti az 1. táblázat.

1. táblázat: A kutatás anyagának és a hallgatók gyakorlólhelyének a főbb sajátosságai

A vizsgálat szempontjai		Adatok
A hallgatók száma	a gyakorlat 1. és 2. félévét is végző hallgatók	50 fő
A hallgatók neme	nő	44 fő
	férfi	6 fő
A kutatásban elemzett tanulságlapok száma	a gyakorlat 1. féléve végén kitöltött tanulságlapok	50 db
	a gyakorlat 2. féléve végén kitöltött tanulságlapok	50 db
A gyakorlat helye	Budapest	41 fő
	vidék	9 fő
A gyakorlatot befogadó iskola típusa	általános iskola vagy olyan vegyes típusú intézmény, amelyben általános iskola is van	11
	olyan vegyes típusú intézmény, amelyben szakiskola, szakképző iskola is van	1
	szakgimnázium vagy olyan vegyes típusú intézmény, amelyben szakgimnázium is van	3
	gimnázium vagy olyan vegyes típusú intézmény, amelyben gimnázium is van	45
	technikum vagy olyan vegyes típusú intézmény, amelyben technikum is van	4

A mintában csak 6 fő férfi hallgató szerepelt, ezért nem tért ki a kutatás a nemi sajátosságok vizsgálatára. A nagyobb létszámú női hallgatók közül 44 fő kiválasztása véletlenszerűen történt. Minden hallgató egy fővárosi vagy egy vidéki partnerintézményben (nem gyakorlóintézményben) végezte a gyakorlat mindkét félévét, és a beosztásuk általában az egyéni kérelmekhez igazodott. A hallgatók Budapesten tanultak, ez is befolyásolta a döntésüket. Az adatok azt is mutatják, hogy miért nem lehetett iskolatípusonként eltéréseket vizsgálni a kutatásban. Az 50 hallgató közül csak 11 hallgató végezte a gyakorlatát olyan intézményben, amely általános iskola, vagy amelyben általános iskola is van, de ez sem jelentette feltétlenül azt, hogy a hallgató az általános iskolai évfolyamokon tanított. A hallgatók iskolai beosztásában a Tanárképző Központ azt is figyelembe vette, hogy általános iskolai vagy középiskolai tanárok képzésében tanultak az egyetemen. A vizsgálatban részt vevő hallgatók többségben a középiskolai tanárok képzésében tanultak.

Tanulságos adatokkal szolgál az is, hogy mely évfolyamokon tanítottak a hallgatók magyar nyelv és irodalmat (2. táblázat). A tanulságlapok alapján a hallgatók jellemzően egy vagy két évfolyamon

tanítottak, de volt 8 olyan hallgató is, aki az egyik vagy mindkét félévben három évfolyamon tanított, 1 hallgató pedig a 2. félévben négy évfolyamot is megjelölt a tanulságlapon. A hallgatók legnagyobb számban a 10. és a 11. évfolyamon tanítottak, a legkisebb számban az 5., a 6. és a 13. évfolyamon.

2. táblázat: Az egyes évfolyamokon tanító hallgatók száma a gyakorlaton

Félév	Évfolyam								
	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. félév	2 fő	2 fő	3 fő	5 fő	17 fő	22 fő	17 fő	6 fő	1 fő
2. félév	2 fő	2 fő	4 fő	4 fő	17 fő	22 fő	20 fő	9 fő	1 fő

A tanulságlapok alapján 22 fő (44%) hallgató tanított csak egy évfolyamon a gyakorlat mindkét félévében. A magyar nyelv és irodalom heti óraszámára lehetővé tenné, hogy a hallgatók csak egy vagy két évfolyamon tanítsanak, ezáltal jobban megismerjék a gyerekeket, és teljes folyamatot tudjanak tanítani, a tanulói fejlődését jobban tudják követni. Az évfolyamváltás a 2. félévben nem feltétlenül jelentette a csoportváltást is, mivel a hallgatók között voltak, akik a tavaszi félévben kezdték el a gyakorlatot, és az őszi félévben továbbvitték a magasabb évfolyamba lépő tanulócsoporthoz. A kísérő szemináriumokon elhangzó beszámolók szerint a hallgatók nem feltétlenül érezték tehernek, ha két vagy több évfolyamon tanítottak, sőt több hallgató hasznosnak tartotta, hogy különböző tanulócsoportokban próbálhatta ki magát.

4.3. KOMPETENCIACSOPORTOK A KUTATÁSBAN

A pilotkutatás tapasztalatai segítették a kompetenciacsoporthoz kialakítását, de ebben szerepet játszott a kutatásban végzett adatgyűjtés is. A kompetenciacsoporthoz alapjául a pedagógusok minősítő rendszerének útmutatójában leírt pedagóguskompetenciák szolgáltak (EMMI 2), ezektől két helyen tért el a kutatás. Az egyik eltérés az, hogy nem vette fel külön kompetenciacsoporthoz a környezeti neveléssel kapcsolatos kompetenciát, mert sem a pilotkutatás, sem a második kutatás nem azonosított csak ebbe a csoportba sorolható kompetenciaelemeket a hallgatói önreflexiókban. A szaktárgyi integráció leírásában jelentek meg csekély számban a környezeti nevelésre is vonatkoztatható utalások. A másik eltérés a szaktárgyi tudás és a tanításmódszertani tudás kettéválasztása. Ennek egyrészt az az oka, hogy a képzésben is külön kurzusok képviselik őket, másrészt a feltárt kompetenciaelemek közül a legnagyobb számban az órai tanítás módszertanával foglalkoztak a hallgatók, ezért hasznos külön értékelni az eredményeket. A dokumentumelemzés során feltárt kompetenciaelemek csoportba sorolásában segítettek a központi útmutatóban a pedagóguskompetenciákhoz kapcsolt indikátorok is (EMMI 2), ezért került például a kritikai gondolkodás fejlesztése a csoportfejlesztés kompetenciacsoporthoz. A kutatási eredmények leírásában a kompetenciacsoporthoz sorrendje részben eltér az útmutatótól, figyelembe veszi egymásra épülésüket a gyakorlaton.

A következő kompetenciacsoporthoz alakultak ki a kutatásban:

- Tanári szerep: szakmai elkötelezettség a tanárság iránt, felelősségvállalás, a tanári szerep betöltéséhez kapcsolódó kompetenciák, az őket meghatározó tevékenységek és tulajdonságok.
- Szaktárgyi tudás: anyanyelvi és irodalmi szakmai tudás, a teljes tananyag átlátása, tantervi ismeretek.
- Tervezés: a pedagógiai folyamat, valamint a kisebb és nagyobb tanulási egységek, közöttük a tematikus terv, az óra és a feladatok tervezése, a tervezéssel kapcsolatos kompetenciák.
- Tanulástámogatás: a tanulástámogató tanulási környezet, motiváló légkör kialakításával kapcsolatos kompetenciák.
- Személyiségfejlesztés: a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő, differenciált egyéni fejlesztéssel, a tanulókkal kialakított bizalmi kapcsolattal, a felzárkóztatással, a tehetséggondozással és a fegyelmezővel összefüggő kompetenciák.

- Csoportfejlesztés: a csoportok sajátosságaihoz igazodó közösségépítéssel, a tanulói közösségek fejlesztésével kapcsolatos kompetenciák.
- Kommunikáció: a hatékony tanári kommunikációhoz szükséges kompetenciák, kommunikáció a tanulókkal, a kollégákkal, a mentorral, a szülőkkel.
- Tanításmódszertan: az órátartást, a módszertani stratégiák, módszerek és munkaformák alkalmazását, a szaktárgy tanítását, az eszközök hatékony használatát támogató kompetenciák.
- Értékelés: a szóbeli és az írásbeli fejlesztő értékelést segítő kompetenciák.

4.4. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI

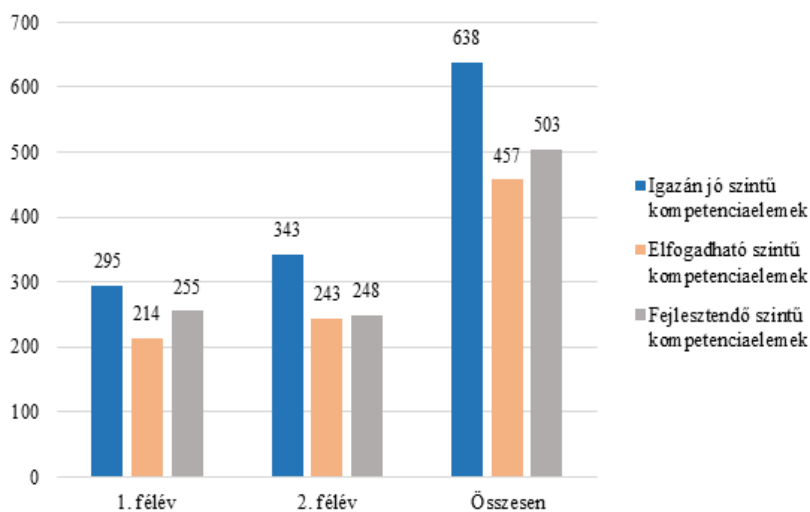
A pilotkutatás eredményei segítettek megfogalmazni a kutatás főbb hipotéziseit:

- A hallgatók az önreflexiókban a legtöbb tartalmi elemmel a fejlesztendő szintű kompetenciáikat, a második helyen az igazán jónak minősített kompetenciáikat írják le.
- A hallgatók önreflexióiban a legtöbb kompetenciaelem a tanításmódszertan, a tanulástámogatás és a tervezés csoportban jelenik meg.
- Az önreflexiókban az igazán jónak minősített kompetenciaelemek közül a következők fordulnak elő a leggyakrabban: kapcsolat a tanulókkal, a tanulástámogató környezet kialakítása, óratervezés.
- Az elfogadható szintű kompetenciaelemek között a leggyakoribbak a következők: IKT-alkalmazás, a tanulók motiválása, a figyelem felkeltése és fenntartása.
- A fejlesztendő szintű kompetenciaelemek között a következők fordulnak elő a legnagyobb számban: a fegyelmezés, a differenciált egyéni fejlesztés és a táblakép, a táblai vázlat készítése.
- A kompetenciacsoportokat nagyszámú különböző kompetenciaelem alkotja, amelyek tükrözik a hallgatók egyéni sajátosságait.

5. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

5.1 A KOMPETENCIAELEMELK VIZSGÁLATA KOMPETENCIASZINTEK SZERINT

A kutatás a dokumentumelemzés során azonosított kompetenciaelemek gyakoriságát kompetenciaszintenként vizsgálta, hogy a két félévben összesen mennyi kompetenciaelemet neveztek meg a hallgatók az igazán jó, az elfogadható és a fejlesztendő szintű kompetenciák között (1. ábra).

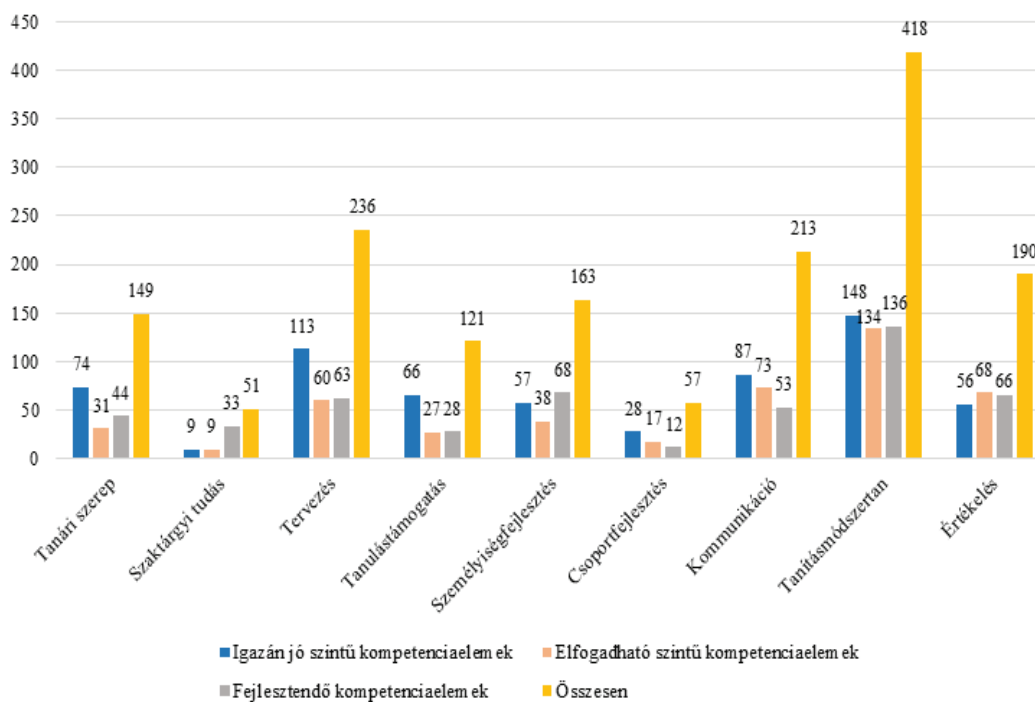


1. ábra: A tanulságlapokon azonosított kompetenciaelemek száma (db)

A kutatás összesen 1598 kompetenciaelemet azonosított az önreflexiós dokumentumokban. A kutatás minden feltárt tartalmi elemre egységesen a *kompetenciaelem* kifejezést használja, mert ezek részben önálló kompetenciaként is meghatározhatók, részben pedig egy-egy kompetenciacsoport elemei. Az adatok alapján mind az 1., mind a 2. félévben a hallgatók azt fogalmazták meg a legnagyobb arányban, hogy miben tartják igazán jónak magukat (638 db kompetenciaelem, 40%). Lényegében pozitív minősítést jelent az is, amit elfogadható szintűnek jelöltek (457 db kompetenciaelem, 29%). Az erősségek felismerése és tudatosítása segít a hallgatóknak abban, hogy növekedjen az önbizalmuk, erősödjön a pedagóguspályával kapcsolatos pozitív attitűdjük. A fejlődés igényét mutatja, hogy a hallgatók nagyszámban ismerték fel a fejlesztendő kompetenciáikat (503 db kompetenciaelem, 31%). Az 1. ábra adatai szerint a 2. félév végére nőtt az igazán jónak és az elfogadhatónak minősített kompetenciaelemek száma, és csökkent a fejlesztendő szintűeké. Ez a 2. félév végén elért tanulási eredményre is utalhat, hogy a hallgatók tanultak és fejlődtek a gyakorlaton.

5.2 A KOMPETENCIAELEMÉK VIZSGÁLATA KOMPETENCIACSOPORTOK SZERINT

Számos tanulással szolgál az is, ha a dokumentumelemzésben feltárt összes kompetenciaelem számát vizsgáljuk kompetenciacsoportonként a hallgatói reflexiókban megadott kompetenciaszintek szerint (2. ábra).



2. ábra: A kompetenciaelemek száma a két félévben összesen kompetenciacsoportok és kompetenciaszintek szerint (db)

Az adatok alapján a hallgatók a tanításmódszertannal kapcsolatban fogalmazták meg legtöbb elemet (418 db) az önreflexiókban. Nagyszámú elemet tartalmaznak az önreflexiók a tervezéssel (236 db), a kommunikációval (213 db) és az értékeléssel (190 db) kapcsolatban is. Kevesebb kompetenciaelemet azonosított a kutatás a személyiségfejlesztéssel (163 db), a tanári szereppel (149 db) és a tanulástámogatással (121 db) kapcsolatban. A legkisebb számban a csoportfejlesztéssel (57 db) és a szaktárgyi tudással (51 db) összefüggő kompetenciaelemek jelentek meg a tanulságlapokon.

Az adatok azt is szemléltetik, hogy három kompetenciacsoport kivételével minden kompetenciacsoportban a hallgatók által igazán jónak minősített kompetenciaelemek vannak többségben. A szaktárgyi tudás és a személyiségfejlesztés kompetenciacsoportokban a fejlesztendőnek minősített kompetenciaelemek vannak a legnagyobb számban, az értékelés kompetenciacsoportban pedig magasabb a fejlesztendő kompetenciaelemek száma, mint az igazán jó szintűeké. Ezek az adatok azt is mutatják, hogy miben szeretnének leginkább fejlődni a hallgatók, miben van szükségük több segítségre az egyetemen és a gyakorlaton. A számok alapján a tanári szerep, a tervezés és a tanulástámogatás kompetenciacsoportokban jelennek meg a legnagyobb arányban az igazán jónak minősített kompetenciaelemek, azaz ebben érzik magukat a legerősebbnek a hallgatók.

5.3 A KOMPETENCIACSOPORTOK ÖSSZEHASONLÍTÁSA A KÉT FÉLÉVBEN

A kutatás az egyes csoportokba tartozó kompetenciaelemek számát kompetenciaszintenként és félévenként is vizsgálta, összehasonlította az 1. és a 2. félévi adatokat.

Csak a kommunikáció és a tanításmódszertan kompetenciacsoportban nőtt az igazán jónak és az elfogadhatónak minősített kompetenciaelemek száma az 2. félévben az 1. félévhez képest, és csökkent a fejlesztendő elemek száma a 2. félévben. A hallgatók valószínűleg ezeken a területeken fejlődtek leginkább a gyakorlaton. A személyiségfejlesztés kompetenciacsoportban is növekedett a 2. félévben az igazán jó és az elfogadható szintű elemek száma, ugyanakkor nőtt a fejlesztendőnek vallott elemek száma is. Tehát volt fejlődés ezen a területen is a gyakorlaton, de több fejlesztendő területet ismertek fel a hallgatók, valószínűleg a növekvő tudatosság és a nagyobb önismeret, rutin által. Ehhez hasonlóak az eredmények a tervezés és a csoportfejlesztés kompetenciacsoportokban is. Csak a tanulástámogatás kompetenciacsoportban csökkent mind az igazán jó, mind az elfogadható szintű kompetenciaelemek száma a 2. félévben, és nőtt a fejlesztendőké. Ez magyarázható a több tanári tapasztalattal, a növekvő önkritikával és tudatossággal. De ha azt is figyelembe vesszük, hogy arányaiban mindkét félévben jóval magasabb a tanulástámogatás kompetenciacsoportban a pozitívnak minősített kompetenciaelemek száma, mint a fejlesztendőké, akkor itt is biztató a helyzet. Az adatok pontosabb elemzéséhez statisztikai vizsgálatok és további szempontok figyelembevétele szükséges.

5.4 A KOMPETENCIAELEMELK GYAKORISÁGA KOMPETENCIASZINTEK SZERINT

A hallgatók kompetenciáinak a pontosabb megismeréséhez a kompetenciaelemek részletes vizsgálata is szükséges. A 3. táblázat azokat a kompetenciaelemeket mutatja be, amelyek a két félévi adatok alapján 10-nél nagyobb számban fordultak elő a hallgatói önreflexiókban.

3. táblázat: A leggyakrabban előforduló kompetenciaelemek kompetenciaszintenként

A 10-nél nagyobb számban előforduló kompetenciaelemek az önreflexiókban		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (db)
– Tanulástámogató környezet kialakítása (34)	– Változatos módszertan alkalmazása (23)	– Fegyelmezés (37)
– IKT alkalmazása (23)	– Fegyelmezés (22)	– Differenciált egyéni fejlesztés (23)
– Kapcsolat a tanulókkal (21)	– Időbeosztás az órán (15)	– Táblakép, táblai vázlat írása (21)
– Differenciált egyéni fejlesztés (18)	– IKT alkalmazása (15)	– Időbeosztás az órán (18)
– Időbeosztás az órán (18)	– Óratervkészítés (15)	– Nagyobb tanulási egységek tervezése (17)
– Óratervkészítés (18)	– Szóbeli órai értékelés (15)	– Változatos módszertan alkalmazása (16)
– Szóbeli órai értékelés (18)	– Figyelem, érdeklődés felkeltése, fenntartása (14)	
– Kommunikáció a tanulókkal (16)	– Csoport- és páros munkák szervezése (13)	
– Kreatív feladatok tervezése (16)	– Tanári instrukció (13)	

A 10-nél nagyobb számban előforduló kompetenciaelemek az önreflexiókban		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (db)
<ul style="list-style-type: none"> – Változatos módszertan alkalmazása (16) – Csoport- és páros munkák szervezése (15) – Tanulók motiválása (13) – Kommunikáció a kollégákkal (12) – Tanári instrukciók (12) – Tanulók órai aktivizálása (12) – Váratlan helyzetekre való reagálás (12) – Kritikai gondolkodás fejlesztése (11) 	<ul style="list-style-type: none"> – Differenciált egyéni fejlesztés (12) – Dolgozatok összeállítása (12) 	<ul style="list-style-type: none"> – Anyanyelvi és irodalmi szaktárgyi tudás (15) – Magabiztos, határozott kiállás (13) – Tananyag átlátása, tantervi tudás (13) – Interaktív óraszervezés (12) – Következetes értékelés (12) – Tanári kérdés (11)

Ha az igazán jó és az elfogadható szintű kompetenciákat közösen vizsgáljuk, akkor a hallgatók leginkább a tanulástámogató környezet, a tanulókat motiváló, ösztönző légkör kialakításában, valamint az IKT alkalmazásában érzik magukat igazán erősnek. Sokan erősnek minősítették a kapcsolatukat a tanulókkal, a differenciált fejlesztéssel, az órai időbeosztással, az óratervezéssel és a változatos módszertan alkalmazásával kapcsolatos kompetenciájukat is. Viszonylag nagyszámú hallgató minősítette a fegyelmezést elfogadható szintű kompetenciájának. Ugyanakkor a fegyelmezés jelent meg a legnagyobb számban az összes fejlesztendő kompetencia közül. A továbbfejlődés igényére utal az is, hogy viszonylag nagy gyakorisággal jelentek meg a fejlesztendő kompetenciaelemek között a differenciált egyéni fejlesztés, az órai időbeosztás és a változatos módszertan alkalmazása is. Öröndetes, hogy sok hallgató a tanulókkal való kommunikáció mellett az iskolai kollégákkal való kommunikációt, együttműködést is az erősségei között nevezte meg. Összességében a tanulók szóbeli értékelése, az órai visszajelzések is nagy gyakorisággal jelentek meg az igazán jó és az elfogadható szintű kompetenciaelemek között. A tanári kommunikáció megnyilatkozástípusai közül a tanári instrukciók megfogalmazásában érzik magukat a leginkább erősnek a hallgatók, míg a kérdésben többen fejlődni szeretnének. A korszerű pedagógiai eszköztár alkalmazása szempontjából biztató, hogy a csoport- és a páros munkák szervezése viszonylag nagy számban jelent meg az igazán jó és az elfogadható szintű kompetenciaelemek között. A legtöbb hallgató a fegyelmezésben szeretne fejlődni, ezután a differenciált egyéni fejlesztésben, valamint a táblaképből és a táblai vázlat készítésében. A hallgatók szakmai felelősségvállalásának az igényére utal, hogy a szaktárgyi és a tantervi tudás is igen nagy arányban jelenik meg a fejlesztendő kompetenciaelemek között. Az iskolai gyakorlaton szerzett gyakorlati tapasztalatokat tükrözi, hogy az interaktív óraszervezésben, a nagyobb tanulási egységek tervezésében, a következetes értékelésben és a magabiztos, határozott kiállásban is sokan szeretnének fejlődni.

5.5 A KOMPETENCIACSOPORTOK VIZSGÁLATA

A hallgatók kompetenciáinak a szintjéről és fejlődéséről árnyaltabb képet kapunk, ha az egyes kompetenciacsoportokat külön-külön megvizsgáljuk. A két féléves összes előfordulási számot mutatják a 4–12. táblázatok fejlécében levő adatok, de csak a nagyobb számban megjelenő kompetenciaelemek jelennek meg az oszlopokban.

5.5.1 A tanári szerep kompetenciacsoportja

A tanári szerep betöltésével és a szakmai felelősségvállalással kapcsolatosan összesen 149 kompetenciaelem jelent meg (4. táblázat), közülük az igazán jó kompetenciaelemek a legnagyobb számban (74 db).

4. táblázat: A tanári szerep kompetenciacsoportban a két félévben gyakrabban megjelenő kompetenciaelemek

A tanári szerep kompetenciacsoportban megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 149 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 74 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 31 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 44 db)
<p>Legnagyobb számban elforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – adminisztráció (8); – alapos felkészülés (8); – nyitottság az újra és a sokféleségre (7); – önreflexió (7); – türelem, higgadtság (7); – magabiztosság, határozottság (6); – a határidők betartása, pontosság (5); – rugalmasság és alkalmazkodás (5); – empátia (4); – vidámság és humor (4). 	<p>Legnagyobb számban elforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – adminisztráció (9); – a felkészülés hatékonysága, ideje (8); – magabiztosság, határozottság (4). 	<p>Legnagyobb számban elforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – magabiztosság, határozottság (13); – a felkészülés időbeosztása (9); – az oktatási dokumentumok ismerete (5); – következetesség (4).

5.5.2 A szaktárgyi tudás kompetenciacsoportja

Az összességében legkisebb számú (51 db) kompetenciaelemet tartalmazó szaktárgyi tudás kompetenciacsoportban (5. táblázat) a fejlesztendő elemek vannak a legnagyobb számban (33 db).

5. táblázat: A szaktárgyi tudás kompetenciacsoportban a két félévben megjelenő kompetenciaelemek

A szaktárgyi tudás kompetenciacsoportban megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 51 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 9 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 9 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 33 db)
<p>Kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – általános szaktárgyi tudás (7); – kortárs irodalom ismerete (2). 	<p>Kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – általános szaktárgyi tudás (4); – irodalmi tudás (3); – anyanyelvi tudás (2). 	<p>Kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – általános szaktárgyi tudás (15); – tantervi tudás, nagyobb tanulási egységek átlátása (13); – anyanyelvi tudás (4); – irodalmi tudás (1).

5.5.3 A tervezés kompetenciacsoportja

A kutatásban a második legnagyobb elemszámú tervezés kompetenciacsoportban igen sokrétű szakmai tudásról és felelős gondolkodásról árulkodnak a hallgatói önreflexiók (6. táblázat). Az összesen 236 kompetenciaelemből 113 db az igazán jó szintű, 60 db az elfogadható szintű és 63 db a fejlesztendő szintű kompetenciaelemek csoportjába tartozik.

6. táblázat: A tervezés kompetenciacsoportban a két félévben gyakrabban megjelenő kompetenciaelemek

A tervezés kompetenciacsoportban gyakrabban megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 236 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 113 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 60 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 63 db)
<p>Legnagyobb számban elforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – óratervkészítés (18); – kreatív feladatok tervezése (16); – az órai időbeosztás tervezése (10); 	<p>Legnagyobb számban elforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – óratervkészítés (15); – tantárgyi integráció a tervezésben (9); – az órai időbeosztás tervezése (7); 	<p>Legnagyobb számban elforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – nagyobb tanulási egységek tervezése (17); – az órai időbeosztás tervezése (9); – kreatív feladatok tervezése (7);

A tervezés kompetenciacsoportban gyakrabban megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 236 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 113 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 60 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 63 db)
<ul style="list-style-type: none"> – a tanulási folyamatnak a tanulók érdeklődését, életkori sajátosságait figyelembe vevő tervezése (10); – a célok tudatossága a tervezésben (9); – tantárgyi integráció a tervezésben (9); – a tananyag aktualizálása, a mindennapi tapasztalatok integrálása a tervezésben (9); – változatos, interaktív feladatok tervezése (8); – érdekes, izgalmas feladatok tervezése (5); – csoportos és páros munka tervezése (4); – játékos feladatok tervezése (4); – RJR-modell szerint tervezés (4). 	<ul style="list-style-type: none"> – a tananyag aktualizálása, tanulókhoz igazodó példák a tervezésben (7); – a célok, a tanulási eredmény tervezése (6); – kreatív feladatok tervezése (4). 	<ul style="list-style-type: none"> – a tananyag szelektálása tervezéskor (6); – óratervkészítés (5); – változatos feladatok tervezése (4).

Ha a különböző típusú feladatok tervezését összevonjuk (27 db), akkor az adatok a hallgatók igazán jó szintű, általános feladattervezési kompetenciájáról árulkodnak. Összesen 16 db kompetenciaelem sorolható a fejlesztendő szintű feladattervezéshez. Tanulságos az is, hogy milyen óratervet tartanak a hallgatók elfogadhatónak az önreflexiókban, leggyakrabban a *logikus* és a *rugalmas* jelzők jelennek meg.

5.5.4 A tanulástámogatás kompetenciacsoportja

Az összesen 121 db kompetenciaelemet tartalmazó tanulástámogatás csoportban (7. táblázat) az igazán jó szintű kompetenciaelemek vannak a legnagyobb számban (66 db). Kisebb számban fordulnak elő az elfogadható szintű (27 db) és a fejlesztendő (28 db) kompetenciaelemek.

7. táblázat: A tanulástámogatás kompetenciacsoportban a két félévben gyakrabban megjelenő kompetenciaelemek

A tanulástámogatás kompetenciacsoportban megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 121 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 66 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 27 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 28 db)
<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – tanulástámogató környezet, motiváló bizalmi légkör kialakítása (34); – a tanulók motiválása (13); – a tanulók bevonása, aktivizálása az órán (12); – a jegyzetelés tanítása (3). 	<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – a tanulók bevonása, órai aktivizálása (12); – tanulástámogató környezet, bizalmi légkör kialakítása (4); – a tanári és a tanulói beszéd megfelelő aránya (3). 	<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – a tanulók bevonása, aktivizálása az órán (10); – a jegyzetelés tanítása (5); – a tanulók beszédre ösztönzése (5); – a tanulók motiválása (5).

A hallgatók szakmai felelősségtudatáról árulkodnak azok a jelzők, amelyeket a tanulástámogató környezethez és légkörhöz kapcsolnak a leírásokban: *biztonságos, ösztönző, elfogadó, nyitott, harmonikus, nyugodt, barátságos, pozitív hangulatú, diákközpontú*.

5.5.5 A személyiségfejlesztés kompetenciacsoportja

Az összesen 163 db kompetenciaelemet tartalmazó személyiségfejlesztés kompetenciacsoportban (8. táblázat) a fejlesztendő kompetenciaelemek (68 db) vannak a legnagyobb számban.

8. táblázat: A személyiségfejlesztés kompetenciacsoportban a két félévben gyakrabban megjelenő kompetenciaelemek

A személyiségfejlesztés kompetenciacsoportban megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 163 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 57 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 38 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 68 db)
<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – kapcsolat a tanulókkal (21); – differenciált egyéni fejlesztés (18); – fegyelmezés (7); – a tanulók személyiségének fejlesztése (5); – a tanulók önreflexiójának, önértékelésének a fejlesztése (4). 	<p>Kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – fegyelmezés (22), – differenciált egyéni fejlesztés (12); – nem aktív tanulók megszólítása (4). 	<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – fegyelmezés (37); – differenciált egyéni fejlesztés (23); – tehetséggondozás (4).

5.5.6 A csoportfejlesztés kompetenciacsoportja

A viszonylag kisszámú csoportfejlesztés, közösségépítés kompetenciacsoportban (9. táblázat) az összesen 57 db elemből az igazán jónak minősített kompetenciaelemek vannak többségben (28 db).

9. táblázat: A csoportfejlesztés kompetenciacsoportban a két félévben gyakrabban megjelenő kompetenciaelemek

A csoportfejlesztés kompetenciacsoportban megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 57 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 28 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 17 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 12 db)
<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – váratlan helyzetekre való reagálás (12); – a kritikai gondolkodás fejlesztése (11); – alkalmazkodás a csoport sajátosságaihoz; – közösségfejlesztés (4). 	<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – differenciált csoportfejlesztés (7); – váratlan helyzetek kezelése a csoportban (6). 	<p>Kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – váratlan helyzetek kezelése a csoportban (8); – differenciált csoportfejlesztés (4).

5.5.7 A kommunikáció kompetenciacsoportja

A harmadik legnagyobb elemszámú kommunikáció kompetenciacsoportban (10. táblázat) a 213 db összes elem közül az igazán jónak értékelt kompetenciaelemek száma a legnagyobb (87 db).

10. táblázat: A kommunikáció kompetenciacsoportban a két félévben gyakrabban megjelenő kompetenciaelemek

A kommunikáció kompetenciacsoportjában megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 213 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 87 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 73 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 53 db)
<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – kommunikáció a tanulókkal (16); – kommunikáció, együttműködés a kollégákkal (12); – tanári instrukció (12); 	<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – a figyelem, érdeklődés felkeltése és fenntartása (14); – tanári instrukció (13); – tanári kérdés (10); – érthető tanári magyarázat, előadás (9); 	<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – tanári kérdés (11); – tanári instrukció (9); – érthető tanári magyarázat, előadás (7); – a figyelem, érdeklődés felkeltése és fenntartása (6);

A kommunikáció kompetenciacsoportjában megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 213 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 87 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 73 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 53 db)
<ul style="list-style-type: none"> – a figyelem, érdeklődés felkeltése és fenntartása (10); – érthető tanári magyarázat, előadás (9); – kommunikáció, együttműködés a mentorral (7); – általában hatékony tanári kommunikáció (6); – tanári kérdés (6). 	<ul style="list-style-type: none"> – kommunikáció a tanulókkal (6); – szakszóhasználat (5); – kommunikáció a kollégákkal (4); – kommunikáció a szülőkkel (4). 	<ul style="list-style-type: none"> – tudatosabb tanári kommunikáció (5); – tanári hangerő (4); – reagálás a tanulói megnyilatkozásokra (3);

Sokatmondó, hogy milyen jelzők jelentek meg a legnagyobb számú kompetenciaelem, a tanulókkal való kommunikáció leírásában: *közvetlen, kedves, partneri, diákközpontú*. A hallgatók szakmai igényességét, pedagógiai érzékenységét dicséri az is, hogy milyen tanári kommunikációra törekednek az önreflexióik alapján. A tanári instrukció legyen: *világos, követhető, érthető, precíz, pontos, lényegre törő*. A jó tanári kérdés: *érthető, egyszerű, a célnak megfelelő, a tanulókat segítő, gondolkodásra ösztönző*. A tanári magyarázat, előadás pedig akkor hatékony, ha: *érdekes, érthető, követhető, világos és tömör*. De az is jelzésértékű, ha egy kompetenciaelem nem jelenik meg a reflexiókban. Így például nem jelenik meg minden tanári megnyilatkozástípus az önreflexiókban (ANTALNÉ SZABÓ 2006), és csak kevés esetben, nem teljes áttekintésben írnak a hallgatók a beszéd szövegfonetikai eszközeiről. Kiszámú elem említi a hangerőt és a hangsúlyozást, de egyetlen elem sem foglalkozik a hangszínnel vagy a beszédtempóval. Ez jelezheti, hogy szakmailag nem gondolta végig a hallgató a kérdést, vagy csak a számára leginkább releváns szempontokat vette figyelembe a tanulságlap kitöltésekor. A hiány utalhat arra is, hogy a hallgatóknak ezzel kapcsolatban nem volt sem pozitív, sem negatív tapasztalata.

5.5.8 A tanításmódszertan kompetenciacsoportja

A kutatás a tanításmódszertan kompetenciacsoportban tárta fel a legtöbb kompetenciaelemet (11. táblázat), összesen 418 db-ot. Nagyszámban fordulnak elő az órartartással kapcsolatos általános módszertani, kisebb számban pedig a tantárgyspecifikus elemek. A legnagyobb arányban az igazán jónak minősített kompetenciaelemek vannak (148 db), de nagyszámú az elfogadható (134 db) és a fejlesztendő szintűnek (136 db) vallott kompetenciaelemek száma is.

11. táblázat: A tanításmódszertan kompetenciacsoportban a két félévben gyakrabban megjelenő kompetenciaelemek

A tanításmódszertan kompetenciacsoportban megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 418 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 148 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 134 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 136 db)
<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – IKT alkalmazása (23); – időbeosztás az órán, az időkeret tartása (18); – változatos módszertan (módszerek, munkaformák) alkalmazása (16); – csoport- és páros munka szervezése az órán (15); – ppt készítése és használata (10); – rugalmas újratervezés az órán (10); 	<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – változatos módszertan (módszerek, munkaformák) alkalmazása (23); – IKT alkalmazása (15); – időbeosztás az órán, az időkeret tartása (15); – csoport- és páros munka szervezése (13); – táblakép, táblai vázlat készítése (10); – tanári magyarázat, előadás alkalmazása (10); 	<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – táblakép, táblai vázlat készítése (21); – időbeosztás az órán, az időkeret tartása (18); – változatos módszertan (módszerek, munkaformák) alkalmazása (16); – interaktív óraszervezés (12); – rendszerezés, összefoglalás az órán (9); – IKT alkalmazása (7);

A tanításmódszertan kompetenciacsoportban megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 418 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 148 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 134 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 136 db)
<ul style="list-style-type: none"> – rendszerezés, összefoglalás az órán (9); – tanári magyarázat alkalmazása (7); – kiosztmányok, segédanyagok készítése és használata (6); – irodalom tanítása, műelemzés (5); – óraszervezés (4); – sok vizualitás az órán (4); – táblakép, táblai vázlat készítése (4); – projektmódszer alkalmazása (3). 	<ul style="list-style-type: none"> – ppt készítése és használata (6); – tananyagok rendszerezése, összefüggések megteremtése (5); – irodalom tanítása, műelemzés (4); – kiosztmányok, segédanyagok készítése és használata (5); – óraszervezés (4); – óra végi reflektálás (3); – rugalmas újratervezés az órán (3). 	<ul style="list-style-type: none"> – irodalom tanítása, műelemzés (7); – nagyobb tudás és rutin a módszertanban (7); – csoport- és páros munka szervezése az órán (6); – házi feladat adása (5); – ppt készítése és használata (5); – tanári magyarázat és előadás alkalmazása (5); – rugalmas újratervezés az órán (3).

A hallgatók tudatos eszközhasználatáról árulkodik, hogy milyen ppt-használatot tartanak megfelelőnek a tanulásglapok alapján: *a ppt nem óraterv, hanem csak támasz, kapcsolódjon az órai vázlathoz, arányos, jegyzetelhető, átlátható, motiváló, érdekes, hasznos, sokszínűen alkalmazható* legyen. A táblakép és a táblai vázlat pedig akkor megfelelő, ha: *világos, átlátható, rendezett, jegyzetelhető, követhető, tanulóbarát*. Az IKT-használatot akkor tartják megfelelőnek a hallgatók a leírások alapján, ha: *környezetkímélő, hasznos, inspiráló, az óra bármelyik részébe változatosan integrálható*.

5.5.9 Az értékelés kompetenciacsoportja

A kutatás összesen 190 db, az értékelés kompetenciacsoporthoz sorolható kompetenciaelemet tárt fel (12. táblázat). A legkisebb számban az igazán jónak minősített kompetenciaelemek jelentek meg (56 db) a tanulásglapokon. Közel azonos számban fordultak elő az elfogadható szintű (68 db) és a fejlesztendő szintű (66 db) kompetenciaelemek.

12. táblázat: Az értékelés kompetenciacsoportban a két félévben gyakrabban megjelenő kompetenciaelemek

Az értékelés kompetenciacsoportban megjelenő kompetenciaelemek (Összes: 190 db)		
Igazán jó szintű kompetenciaelemek (Összes: 56 db)	Elfogadható szintű kompetenciaelemek (Összes: 68 db)	Fejlesztendő szintű kompetenciaelemek (Összes: 66 db)
<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – a tanulók szóbeli órai értékelése (18); – dolgozat és feladatlap összeállítása (9); – dolgozatjavítás határidőre (7); – változatos értékelési módok alkalmazása (7); – a témazáró időben bejelentése, az időpont betartása (4). 	<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – a tanulók szóbeli órai értékelése (15); – dolgozatok összeállítása (12); – korrekt, objektív értékelés (10); – dolgozatjavítás határidőn belül (6); – feleltetés (6); – differenciált egyéni értékelés (4); – a házi feladat ellenőrzése (3). 	<p>Legnagyobb számban előforduló kompetenciaelemek (db):</p> <ul style="list-style-type: none"> – következetes értékelés (12); – dolgozatok összeállítása (8); – a házi feladat ellenőrzése (8); – a tanulói megszólalások értékelése (8); – feleltetés (7); – dolgozatjavítás (5); – általában az értékelés (4); – dolgozatjavítás határidőre (3); – osztályozás (3).

Az igazán jó szintű csoportba besorolt kompetenciaelemek között vannak, amelyek csak részben tartoznak az értékeléshez, például a dolgozatra való felkészítés és a témazáró dolgozat időben való bejelentése, az időpont betartása. Ezek az elemek a tanári szerep és a tanításmódszertan kompetenciacsoportjához is kapcsolódnak.

A kompetenciacsoportok közötti kapcsolatokat, az átfedéseket és a kompetenciaelemek besorolásának a nehézségeit több kompetenciaelem szemlélteti a kutatásban. Például a tanulók egyéni jellemzőihez, az érdeklődésükhöz és az életkori sajátosságaikhoz igazodó tervezés nemcsak a tervezés, hanem

a személyiségfejlesztés kompetenciacsoportjába is beletartozik. A tanulói autonómia növelése mint kompetenciaelem a tanulástámogatáshoz, a személyiségfejlesztéshez és a csoportfejlesztéshez egyaránt kapcsolódik. A tanári magyarázat és előadás tanári megnyilatkozástípusként a kommunikáció, módszerként a tanításmódszertan kompetenciacsoportjába tartozik. Az elem kontextusa a tanulásglapon, a kapcsolódó jelzők, kiegészítő magyarázatok segítettek több esetben eldönteni a kategorizálást. A dokumentumelemzés nehézségei ellenére a kutatás eredményei sok hasznos információt kínálnak mind a hallgatók, mind pedig a gyakorlaton őket támogató közreműködők számára.

6. KÖVETKEZTETÉSEK, ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

A kutatás eredményei részben igazolták a pilotkutatás eredményei alapján megfogalmazott főbb hipotéziseket. A hallgatók az önreflexiókban az igazán jó szintű kompetenciáikat foglalmazták meg a legtöbb tartalmi elemmel, nem a hipotézisben jelzett fejlesztendőket. A tartalmi elemek száma alapján a második helyre kerültek a fejlesztendő, a harmadikra az elfogadhatónak minősített kompetenciaelemek. A kompetenciacsoportok elemgazdagságát összehasonlító vizsgálat részben igazolta az ezzel kapcsolatos hipotézist. A legnagyobb számú tartalmi elemet a dokumentumelemzés a tanításmódszertan, a kommunikáció és a tervezés kompetenciacsoportokban azonosította, a tanulástámogatás kompetenciacsoportban a vártnál kevesebb kompetenciaelem jelent meg, ennek oka a kompetenciacsoportok átalakítása is lehet a pilotkutatáshoz képest. A kompetenciaelemek előfordulásának a gyakoriságát kompetenciaszintenként mérő vizsgálat is részben támasztotta alá az ezzel kapcsolatos hipotéziseket. Az önreflexiókban az igazán jónak minősített kompetenciaelemek közül a tanulástámogató környezet kialakítása fordul elő a leggyakrabban, és a harmadik helyen a kapcsolat a tanulókkal áll. A második helyen azonban nem az óratervkészítés, hanem az IKT alkalmazása szerepel. Az elfogadható szintű kompetenciaelemek gyakoriságára vonatkozó hipotézist nem igazálták a kutatás eredményei. A pilotkutatás alapján várt IKT-alkalmazás, a tanulók motiválása és a figyelem felkeltése, fenntartása helyett a változatos módszertan alkalmazása, a fegyelmezés és az órai időbeosztás lettek a legnagyobb számú elfogadható szintű kompetenciaelemek. A fejlesztendő szintű kompetenciaelemekre vonatkozó, szintén a pilotkutatás alapján megfogalmazott hipotézist teljes mértékben igazolták a kutatás eredményei. A fejlesztendő kompetenciaelemek között a fegyelmezés, a differenciált egyéni fejlesztés és a táblakép, a táblai vázlat készítése fordulnak elő a legnagyobb számban. Igazolódott az a hipotézis is, amely szerint a kompetenciacsoportokat nagyszámú különböző kompetenciaelem alkotja.

A kutatás összesen 1598 kompetenciaelemet azonosított a két félévben a 9 kompetenciacsoportban, ez átlagosan 400 db kompetenciaelemet jelent egy-egy kompetenciacsoportban félévente. Arra azonban nem terjedt ki a tanulmányban bemutatott kutatás, hogy ez az elemgazdagság hogyan tükrözi a hallgatók egyéni sajátosságait, ez egy következő kutatás célja lehet. A tanulásglapok lehetőséget kínálnak az egyéni sajátosságoknak és az egyéni tanulási utaknak a jövőbeli részletes vizsgálatára is.

Az önreflexióknak a jelen kutatásban feltárt elemgazdagsága jelzi, hogy igen különbözőek a hallgatóknak a tanársággal összefüggő kompetenciái. A mentortanároknak, a partnerintézményeknek és az oktatóknak fontos figyelembe venniük ezt a sokszínűséget, a hallgatók egyéni sajátosságait. A hallgatók egyéni szakmai fejlődését segíti, ha a tanárképzés szereplői, a gyakorlatok szakmai támogatói rendszeresen találkoznak és konzultálnak egymással, megosztják egymással tapasztalataikat, a hatékony támogatás és problémakezelés jógyakorlatait (ESZES 2024). A tanulmányban bemutatott kutatás alapja lehet egy olyan kérdőíves vizsgálatnak, amely a kutatás eredményeit hasznosítja a kérdések megfogalmazásában. A nagyszámú hallgató bevonásával végzett és statisztikai vizsgálatokkal kiegészülő kutatások tovább árnyalhatják a hallgatók tanári kompetenciáiról kialakult képet.

A jelen kutatásban elemzett tanulásglapokon a hallgatók általában rendkívül szakszerűen és árnyaltan foglalmazták meg, hogy milyen kompetenciákat és milyen kompetenciaszintet tartanak elérendőnek vagy nem megfelelőnek. A hallgatói önreflexiók alapján meg lehet fogalmazni a jó magyartanár és

a sikeres nevelési-oktatási módszertani kultúra főbb ismérveit. A tapasztalt kutató számára is lenyűgöző az a tudatosság, szakmai tájékozottság, valamint a tanulókkal kapcsolatos felelősségérzet, amelyről a hallgatók önreflexiói árulkodnak.

A kutatás eredményei tanulságul szolgálnak a tanárképzés minden szereplője számára. A hallgatókat nagyobb önismeretre, tudatosságra és önképzésre sarkallják. Az eredmények visszajelzések az iskolai mentoroknak és a partnerintézményeknek, hogy mire érdemes jobban odafigyelni, miben szükséges többet segíteni, miben adjanak nagyobb autonómiát a hallgatóknak. Az eredmények jelzik a hallgatói igényeket, szükségleteket a szaktárgyi, a szakmódszertani és a pedagógiai-pszichológiai területek oktatói számára is, hogy mire kerüljön nagyobb hangsúly, mik a hiányok a tanárképzésben, mit szükséges megújítani a kurzustematikákban és a tantervekben. Az eredmények hasznosak a képzésfejlesztőknek és a gyakorlatszervezőknek is, hozzájárulnak a gyakorlatra vonatkozó, hatékony minőségbiztosítási és minőségfejlesztési rendszer kidolgozásához és működtetéséhez.

HIVATKOZÁSOK

- ANGYAL Zs.–MAJOR É.–RAPOS N. (2022). Összegző jelentés az ELTE osztatlan tanárképzés összefüggő gyakorlatáról. In: BALOGH A.–VAKULA T. (szerk.): *A pedagógusképzés elmélete és gyakorlata. Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái* 7. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 63–87. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2024. október 1.)
- ANTALNÉ SZABÓ Á. (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- ANTALNÉ SZABÓ Á. (2024): A gyakorlatok új rendszere az osztatlan tanárképzésben és a tanári mesterképzésben az ELTE-n. In: LENGYEL Zs.–SZEKERESNÉ NÁDUDVARY I. (szerk.): *101 jógyakorlat mentortanároknak*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–23.
- EMMI 1: 8/2013. (I. 30.) *EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről*. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. augusztus 30.)
- EMMI 2: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik, módosított változat. Oktatási Hivatal, Budapest. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2024. szeptember 1.)
- ESZES V. (2024): Az összefüggő egyéni gyakorlat vezetése. In: LENGYEL Zs.–SZEKERESNÉ NÁDUDVARY I. (szerk.): *101 jógyakorlat mentortanároknak*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 212–215.
- JONSON, K. F. (2008): *Being an effective mentor: how to help beginning teachers succeed*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- MAJOR É.–SZABÓ É.–ANTALNÉ SZABÓ Á. (2016): Mentori kompetenciák és óraelemzés. *Anyanyelv-pedagógia* 1.
- MAJOR É.–SZABÓ É. (2011): Értékelőlapok a tanítási gyakorlatokhoz. *Bölcsész Tanári Könyvtár* 1. ELTE BTK Szakmódszertani Központ, Budapest. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2024. október 1.)
- SÁNTHA K. (2007): A hatékonyság kulcsa: reflektivitás. In: BÁBOSIK I.–TORGYIK J. (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 293–314.
- SZEKERESNÉ NÁDUDVARY I. (2024): A hosszúgyakorlatos tanárjelölt feladatai. In: LENGYEL Zs.–SZEKERESNÉ NÁDUDVARY I. (szerk.): *101 jógyakorlat mentortanároknak*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 205–206.
- SZIVÁK J. (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- TORGYIK J. (2007): A tanári szerep dimenziói. In: BÁBOSIK I.–TORGYIK J. (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 87–103.

Antalné Szabó Ágnes az Eötvös Loránd Tudományegyetem Mai Magyar Nyelvi Tanszékének nyugalmazott egyetemi docense. Főbb oktatási és kutatási területei: anyanyelv-pedagógia, tanári kommunikáció, retorika, helyesírás. Az Anyanyelv-pedagógia folyóirat alapító főszerkesztője, számos oktatási kiadvány, tanulmány, anyanyelvi tankönyv szerzője, társszerzője. Korábban a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozatának az elnöke, anyanyelvi versenyek, konferenciák szervezője.

Ágnes Antalné Szabó is a retired associate professor at the Department of Modern Hungarian Language at Eötvös Loránd University. Her main areas of teaching and research are first language pedagogy, teacher communication, rhetoric, and spelling. She is the founding editor-in-chief of the journal *Anyanyelv-pedagógia* (First Language Pedagogy) and the author and co-author of numerous educational publications, studies, and native language textbooks. She is the former president of the Hungarian Language Teachers' Section of the Society of Hungarian Linguistics and the organizer of native language competitions and conferences.

TANÍTÁS ÉS TÁMOGATÁS AZ ANYANYELV- PEDAGÓGIA FOLYÓIRATTAL¹

BALOGH-MOLNÁR ANDREA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

ABSZTRAKT

A tanulmány célja az *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat cikkeinek elemzése abból a szempontból, hogy miként támogatják az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók tanítási gyakorlatait. A kutatás két fő kérdésre épül: egyrészt vizsgálja, hogy a folyóirat közöl-e a tanítási gyakorlatokról szóló szövegeket, másrészt a gyakorlatot végző hallgatók szempontjából közelíti-e meg a témát, és a megjelent cikkek hogyan nyújtanak a hallgatók számára módszertani és szakmai segítséget. A vizsgálat 2016 és 2024 között publikált cikkeket tekintett át, kulcsszavas keresés és szisztematikus tematikai elemzés kombinálásával. Az eredmények alapján a folyóiratban valóban jelennek meg tanítási gyakorlatokról szóló írások, ám nem kizárólag a Tanulmányok rovatban, hanem tematikától függően más rovatokban is. A hallgatók számára közvetlenül felhasználható szövegek jelentős arányban fordulnak elő, elsősorban módszertani segédletek, ismeretanyaghoz kapcsolódó tanulmányok, illetve digitális pedagógiai jógyakorlatok formájában. A kutatás arra is rámutatott, hogy a kulcsszavas keresés eredményessége nagymértékben függ a keresési stratégiától, míg a szisztematikus áttekintés szélesebb tematikus képet nyújt. A vizsgálat összességében megerősíti, hogy az *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat értékes szakmai bázist jelenthet a tanárjelöltek számára, mind a gyakorlati munkájuk, mind az önfejlesztésük támogatásában.

1. BEVEZETÉS

Az egyetemi tanulmányok egyik meghatározó eleme a szakirodalom feldolgozása. Ez egy olyan folyamat, amit, eltérő tapasztalattal, egyaránt végeznek a hallgatók, az oktatók és a kutatók is, egyre gyakrabban online felületeken. A tanulmányban az *Anyanyelv-pedagógia* folyóiratban megjelent cikkeket vizsgálom szakirodalomként abból a szempontból, hogy hogyan kapcsolhatóak a tanár szakos egyetemi hallgatók tanítási gyakorlataihoz. Az egyik kutatási kérdés a gyakorlatokról szóló tudásátadásra, prototipikusan a kutatási eredmények megosztására vonatkozik. A másik kutatási kérdés a gyakorlatot végző hallgatók szempontjából közelíti meg a témát, ennek során azt vizsgálom, hogy a megjelent cikkek hogyan tudják segíteni a tanárjelölt hallgatók fejlődését. Ezekhez a kutatási irányokhoz kapcsolódva a tanulmányban először röviden áttekintem az egyetemi hallgatók tudományos szövegekhez való viszonyát és ismertetek egy friss hazai kutatást a témában. A következő fejezetekben bemutatom a vizsgált folyóiratot és a kutatás módszertanát, majd az eredmények közzétele után összegzem a vizsgálat következtetéseit.

2. AZ EGYETEMI HALLGATÓK SZAKSZÖVEGOLVASÁSI KÉPESSÉGE

A felsőoktatásban tanuló hallgatók szövegértése Magyarországon eddig kevésbé kutatott terület, annak ellenére, hogy a tudományos szövegek olvasása, értelmezése elengedhetetlen feltétele a felsőfokú tanulmányok sikerességének (MURÁNYI és mtsai 2025). A folyóirat-elemzéshez kapcsolódva fontosnak tartom áttekinteni, hogy milyen az egyetemi hallgatók viszonya a tudományos szövegekhez, mivel hiába adottak a szakirodalmi lehetőségek az ismeretbővítésre, ha fennállnak olyan akadályozó tényezők, amelyek megátolják az érintett hallgatókat abban, hogy hozzáférjenek vagy feldolgozzák az információkat.

¹ A tanulmány a 2022–1.1.1-KK-2022–00003 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2022-1.1.1.-KK-2022 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

2.1 A TUDOMÁNYOS SZÖVEGEK OLVASÁSÉRTÉSÉNEK MÉRÉSE

A tudományos szövegek olvasásának megértése kiemelt fontosságú a felsőoktatási tanulmányok során, azonban a hazai és nemzetközi kutatások azt támasztják alá, hogy az elsőéves hallgatók szövegértési képességei rendkívül változatosak. A hallgatók jelentős részének kihívás a komplex tudományos szövegek értelmezése, különösen a szöveg szerkezeti és stilisztikai elemeinek felismerése és értelmezése (például CABRERA-POMMIEZ et al. 2021; CHANG et al. 2023, idézi őket MURÁNYI és mtsai 2025). Hódi és Tóth (2019) hazai kutatása alapján a hallgatók jelentős része rendelkezik az egyetemhez szükséges szövegértési készségekkel, és pozitív attitűddel fordul az olvasás felé.

A hallgatók az egyetemi tanulmányaik során egyre gyakrabban online formában férnek hozzá tudományos szövegekhez, a szakfolyóiratok többsége digitális formában érhető el, ahogy a tanulmányban vizsgált *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat is. Az online szakszövegek olvasása során a hallgatóknak meg kell érteniük és szintetizálniuk kell, az akár hivatkozások között szétszórt szövegeket, és közben koncentrálniuk kell az olvasásra is (CHANG et al. 2023). A tapasztalatok azt mutatják, hogy a papíralapú és a digitális, statikus szövegek értése között nem mutatható ki szignifikáns különbség. A tanulók teljesítménye a két formátum esetén hasonló abban az esetben, ha a digitális szöveg lineáris felépítésű és nem tartalmaz interaktív elemeket. Ez arra utal, hogy a szövegértés sikerességét elsősorban nem az befolyásolja, hogy milyen formátumban érhető el a szöveg, hanem az, hogy a tanulók milyen olvasási stratégiákat alkalmaznak, illetve milyen típusú szöveggel dolgoznak (GONDA 2015a). A szakirodalmi keresés során, ahogyan más digitális felületek esetében is, szükséges, hogy a hallgató a nyomtatott szövegek olvasásához képest kiegészítő olvasási stratégiákat és a hozzájuk tartozó navigációs lehetőségeket is használja a sikeres keresés és szövegazonosítás érdekében (GONDA 2015b).

Az egyetemi hallgatók szakszövegolvasási képességeivel kapcsolatos legutóbbi (2025-ös), magyar hallgatókra vonatkozó adatokat a *Nyelvhasználat felsőfokon* projekt kutatásai nyújtják. Az *ELTE DOKK (Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ) Nyelvhasználat felsőfokon* ernyőprojekt a nyelvhasználat fejlesztését olyan alapvető kiindulópontnak tekinti az oktatás minden szintjén és területén, amely csökkentheti a lemorzsolódást, eredményesebbé teheti a hallgatók autonóm tanulási folyamatait, és támogathatja a hallgatókat és az oktatókat a hatékony tudományos kommunikációban különböző módszertani stratégiák alkalmazásával (MURÁNYI és mtsai 2025).

A *Nyelvhasználat felsőfokon* ernyőprojekt célja az egyetemi oktatás és tanulás minőségének növelése a szakmai kommunikáció fejlesztésével. A projekt középpontjában az oktatók és a hallgatók szakmai nyelvi készségeinek fejlesztése áll, különös tekintettel a tudományos szövegértésre, írásra és szóbeli kommunikációra (ANTALNÉ–GONDA 2024: 17). Az ernyőprojekten belül a tudományos szövegek olvasásértésének és a tudományos írás készségének a mérésével és fejlesztésével foglalkozó alprojekt kutatási célkitűzései kétfelé bomlanak a két fő téma, a szövegértés és szövegalkotás mentén. Ezek közül a tanulmányban a tudományos szövegek olvasásértésének mérésére alkalmas mérőeszköz eredményeit emelem ki. A mérőeszköz szövegértésre vonatkozó részének használatával tervezett kutatás célja elsőéves egyetemi hallgatók szövegértésének a mérése, a tudományos szövegek olvasásával kapcsolatos szokásaik, stratégiáik vizsgálata (MURÁNYI és mtsai 2025). A kapott eredmények alapján lehetőség van arra, hogy az elsőéves egyetemisták szakszövegolvasási szokásairól friss adatokat mutassak be a szakirodalmi áttekintéshez viszonyítva.

2.2 AZ ELSŐÉVES BÖLCSESZ EGYETEMISTA HALLGATÓK TUDOMÁNYOS SZÖVEGEKKEL KAPCSOLATOS OLVASÁSI SZOKÁSAI

A *Nyelvhasználat felsőfokon* projekten belül kialakított mérőeszközzel 247 elsőéves egyetemista szövegértési és szövegalkotási készségét mérték a kutatók. A hallgatók közül 104 főnek vannak magyar nyelvészettel kapcsolatos tanulmányai (osztatlan tanári szak, alapszak vagy ehhez kapcsolódó minor). A vizsgálat első moduljában a szakszövegolvasási és -írási szokásaikról nyilatkoztak a kitöltők. Ennek

alapján elmondható, hogy az egyetemi hallgatók többsége inkább digitálisan olvas szakszöveget (nincs szignifikáns különbség a választott felület és a hallgató képzése között, ahogy az a szakirodalomban is olvasható; $p=0,324$), azonban a magyar szakos tanulmányokat folytató hallgatók pozitívabban értékelik a saját szövegértésüket (T-próba alapján $p=0,048$), mint a más szakon tanulók. A hallgatók tanulmányai azt is befolyásolják, hogy mennyire gyakran olvasnak tudományos szöveget; azoknak, akiknek nincs kapcsolatuk a magyar szakkal, szignifikánsan ritkábban olvasnak ilyen típusú dokumentumokat.

A modulban arra is kitérnek, hogy milyen típusú tudományos szövegeket ismernek, olvastak már a hallgatók (a válaszlehetőségek: *olvasott, nem olvasott, nem tudja*). A vizsgált szövegtípusok (*szakcikk, tanulmány; esszé, próza; absztrakt, rezümé; ismertetés, recenzió; monográfia; lexikon, szótár; egyéb ismeretterjesztő szöveg*) közül a *monográfia* kapcsán volt szignifikáns különbség, ezt a magyar szakos hallgatók jobban ismerték. Ezen kívül a legismertebb szövegtípusok mindkét hallgatói csoportban a *lexikonok, szótárak* voltak, majd az *egyéb ismeretterjesztő szövegek*, ennél a két kategóriánál összesen négy nem pozitív válasz érkezett. Ezek után következtek a *szakcikk*ek, *tanulmányok* és az *esszék, prózai szövegek*. A legnagyobb bizonytalanságot az *absztrakt, rezümé* kategória esetében jelezték a hallgatók, ebben az esetben a magyaros hallgatók 47,1%-a jelölte azt, hogy nem olvasott még ilyen szövegtípust vagy nem biztos benne, hogy találkozott vele, a másik csoport esetében ez az arány 62,2%.

Az eredmények alapján az elsőéves egyetemisták az első egyetemi félévük végére (a kitöltés ekkor történt) megismerkednek specifikusabb tudományos szövegtípusokkal legalább a felismerés szintjén. A *lexikonok és szótárak*, valamint az *egyéb ismeretterjesztő szövegek* (például blogposztok) jó eredményét az is okozhatja, hogy a középiskolai tanulmányok során is aktívan találkoznak velük a hallgatók. Az *absztrakt, rezümé* és az *ismertetés, recenzió* szövegtípusok esetén a hallgatók által adott *nem tudom, hogy olvastam-e már* válasz háttérében a szövegtípus elnevezése is állhat, de ezt további kutatásokban szükséges pontosítani. Az eredmények alapján elvárható a magyar szakos tanári képzést végző egyetemista hallgatóktól, hogy egy online folyóirat cikkei között keressenek a tanítási gyakorlatukhoz szakmai támogatást, mivel ismerik és bevallásuk alapján használni is tudják a szakmai szövegeket.

3. A VIZSGÁLT FOLYÓIRAT BEMUTATÁSA

Az elemzéshez az *Anyanyelv-pedagógia* folyóiratot választottam, mivel ez egy olyan online periodika, ami központi szerepet játszik a magyar nyelv tanításával kapcsolatos tudományos diskurzusban és szakirodalomként az egyetemi hallgatók is jól ismerik. A folyóirat regisztráció nélkül, ingyenesen érhető el, a Magyar Nyelvtudományi Társaság alapította 2008-ban. A Magyar Tudományos Művek Tára tudományos, lektorált folyóiratként tartja nyilván, megtalálható a MATARKA adatbázisában is. Évente négy szám jelenik meg, a cikk írásának idején a XVIII. évfolyam 1. szám az aktuális (2025/1.). A folyóirat célja, hogy a megjelenő cikkek segítségével kiemelten az anyanyelv-pedagógiai kutatásokat és az anyanyelvi nevelés fejlesztését szolgálja. Az oldalon szakmai lektorálást követően magyar nyelvű, első közlésként megjelenő cikkeket publikálnak. A folyóirat írásai 2016 óta a CrossRef rendszerben nemzetközi DOI-azonosítóval jelennek meg. A cikkeket a szerkesztőség az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban (EDIT), valamint a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központ REAL repozitóriumában archiválja. (W1)

A folyóiratnak hat, formailag és tematikusan elkülönülő rovata van:

- Tanulmányok: alkalmazott nyelvészeti és anyanyelv-pedagógiai tanulmányok;
- Műhely: gyakorlatcentrikus tanulmányok és műhelymunkák;
- Szemle: új magyarországi könyvek, folyóiratok és szakmai honlapok bemutatása;
- Kitekintő: küllhoni anyanyelv-pedagógiai kiadványok, határon túli szakmai események, kutatási eredmények és más országok anyanyelvi nevelésének bemutatása;

- Mozaik: hazai anyanyelv-pedagógiai szakmai programokról, konferenciákról, tanulmányi versenyekről és kutatócsoportok, szakmai szervezetek munkájáról szóló beszámolók;
- Postaláda: olvasói levelek az anyanyelvi nevelés aktuális témáiról.

A kutatást nem befolyásolta, azonban az oldal jelenleg költözik, átmenetileg két címen érhető el. A 2024. évi 2. számig a korábbi honlap archívumában is olvashatók a cikkek (W2), a 2024. évi 3. számtól pedig az ELTE Open Journal Systemben (W3) követhető a folyóirat. A kutatás során mindkét oldalon vizsgáltam cikkeket, mivel időbeli és tematikus kritériumok alapján építettem fel a korpuszt.

Mindkét honlapon elérhető adat egy cikkről a szerző(k) neve, a cikk címe, a megjelenés adatai (évszám és lapszám), a rovat, amiben megjelent az írás. A Tanulmányok és a Műhely rovatban lévő cikkek esetében absztrakt és a szerző által megadott kulcsszavak is lementhetőek, a többi rovat esetében ez nem jelenik meg.

4. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

A kijelölt korpusz vizsgálata során a tanítási gyakorlatokhoz kapcsolódó cikkeket elemzem részletesen. A kutatás során két módszert használok az eredmények megismeréséhez: egy keresőkifejezésekkel végzett szűrést és egy szisztematikus tematikai áttekintést. A kutatási kérdések mindkét módszer esetében megegyeznek.

Az első kutatási kérdéssel a tanítási gyakorlatokról szóló tudás megosztásának gyakorlatát vizsgálom. Kiemelten fontosnak tartom a tudományos párbeszéd lehetőségének vizsgálatát, ehhez a tanítási gyakorlatok témaköre jó például szolgálhat, mivel egyrészt a gyakorlatot kísérő oktatók, másrészt az azokat teljesítő hallgatók is részt tudnak venni a kutatásokban, és tájékozódhatnak is felőlük. A mostani vizsgálat során arra keresek választ, hogy megjelennek-e olyan szövegek az *Anyanyelv-pedagógia* folyóiratban, amik a tanítási gyakorlatokról szólnak (például kutatási eredmények). Ha igen, akkor ezek a cikkek melyik rovatban kapnak helyet? Hipotézisem (H1) alapján igen, megjelennek ilyen témájú cikkek a folyóiratban, a tematika miatt a Tanulmányok rovatban.

A második kutatási kérdés a tanítási gyakorlatot végző vagy arra készülő hallgatók nézőpontjából vizsgálja a megjelent cikkeket. A tanári pályán is elengedhetetlen az élethosszig tartó tanulás és az önfejlesztés, így ezeknek a készségeknek az elsajátítása és gyakorlása már az egyetemi évek alatt is ajánlott. A tanítási gyakorlatok olyan elemei, időszakai a tanári képzésnek, amikor a hallgatók – még oktatói, mentori segítség mellett – gyakorolhatják az említett készségeket is. Ezeket figyelembe véve azt vizsgálom, hogy megjelennek-e olyan szövegek a folyóiratban, amiket a hallgatók fel tudnak használni a tanítási gyakorlatuk során. Ha igen, akkor ezek a cikkek melyik rovatba kerülnek? Hipotézisem (H2) alapján igen, megjelennek a gyakorlat során is felhasználható ötleteket tartalmazó szövegek, a leírásnak megfelelően a Műhely rovatban.

A két tematikus kérdés mellett a kutatás módszertanával kapcsolatban azt vizsgálom, hogy a kulcsszavas keresés vagy a szisztematikus áttekintés eredményesebb-e a cikkek azonosítása során. Ezt a kérdést az olvasók elérésének szempontjából is fontosnak tartom a módszertani megvalósítás eredményessége mellett, mivel más típusú keresési stratégiát vár el a két módszer a felhasználóktól. Hipotézisem (H3) szerint a kulcsszavas keresés eredményesebb az érintett cikkek felkutatásában.

5. KUTATÁSI MÓDSZER

A kutatásban a tanítási gyakorlatok témaköréhez kapcsolódóan két módszerrel vizsgáltam az *Anyanyelv-pedagógia* folyóiratban megjelent cikkeket: egyrészt keresőkifejezések alapján szűrtem a szövegeket, másrészt szisztematikusán áttekintettem a vizsgálat szempontjából az érintett cikkeket. A vizsgálat során, bár egy meghatározott folyóiratot tekintettem át, a szisztematikus áttekintések lépéseit követtem. Első lépésként a kutatási kérdéseket határoztam meg, majd kialakítottam az adatgyűjtési protokollt. Ennek

alapján megkerestem a cikkeket, a meghatározott kritériumok alapján válogattam őket és elemeztem a kapott adatokat (ld. JAKAB – P. TÓTH 2023).

A kutatásban a 2016-tól 2024-ig publikált cikkeket vizsgáltam, ebben az időszakban 469 írás jelent meg a folyóiratban. Az időszávot a vizsgálati kérdés témája jelölte ki, mivel az új osztatlan tanárképzés szerkezeti felépítése alapján az első évfolyam 2016-tól kezdhetette meg a tanítási gyakorlatokat, így inentől készülhettek tanulmányok ezeknek a gyakorlatoknak a tapasztalatairól, valamint fordulhattak a hallgatók is segítségért a folyóiratban megjelent módszertani cikkekhöz. Tanítási gyakorlatok alatt a kutatás során az osztatlan tanári képzésben kötelezően teljesítendő szaktárgyi (rövid) és összefüggő (hosszú) egyéni iskolai gyakorlatot értem. A tudományos eredmények disszeminációjának időbeli eltolódása miatt volt olyan cikk, amelyik még a korábbi tanári mesterképzés tanítási gyakorlataira épült, azonban a két képzéstípus gyakorlatai között nagy az átfedés, így ezeket a szövegeket nem zártam ki a kutatásból. A vizsgált cikknek a korpuszba kerüléshez meg kellett felelnie annak a kritériumnak is, hogy a tanított, vizsgált, javasolt korosztálynak 5. évfolyam fölött kellett lennie, mivel a kutatásban a tanári képzés gyakorlataihoz kapcsolódó szövegeket vizsgáltam.

Először mindkét honlapon a kulcsszavas keresést futtattam végig a tanítási gyakorlatok és a tanári gyakorlaton lévő hallgatók elnevezéseivel. A használt keresőkifejezések: *tanítási gyakorlat, szaktárgyi (tanítási) gyakorlat, rövid (tanítási) gyakorlat, összefüggő (egyéni) tanítási gyakorlat, hosszú gyakorlat, tanárjelölt, kistanár*. A *gyakorlat* és a *bemutató* kifejezéseket a találatok nagy száma miatt el kellett vetnem. A keresési eredményeket egy Excel táblázatban rögzítettem, a cikket azonosító adatok (szerző, cím, megjelenés ideje, rovat, összefoglaló, kulcsszavak, gyakorlatokhoz való kapcsolat) mellett a megfelelő keresési kifejezést is feltüntetve. Az így kiválogatott cikkeket ezután a további kritériumok alapján szűkítettem (időbeli és tematikai megfelelés), mivel ebben a vizsgálati körben a honlap keresőjében csak a kulcsszót választottam ki.

A második elemzés során a kutatás időkeretébe eső összes cikket szisztematikusan megvizsgáltam, és az alábbi négy kategória egyikébe soroltam be:

- tanítási gyakorlathoz kapcsolódó cikk,
- tanítási gyakorlathoz kapcsolódó cikk,
- mindkét kritériumhoz kapcsolódó cikk,
- egyik kritériumhoz se kapcsolódó cikk.

Az első kategóriába azok a szövegek kerültek, ahol a bemutatott kutatás vagy a cikk konkrét tárgya tanítási gyakorlathoz, vagy azon részt vevő hallgatókhoz kapcsolódik. A második kategóriába azokat a cikkeket soroltam, amiket a tanítási gyakorlaton lévő hallgatók segédletként tudnak használni, tehát például módszertani javaslat vagy feladatleírás jelenik meg bennük. Volt példa arra, hogy a két kategória kritériumainak egyszerre tett eleget egy cikk, valamint természetesen olyan szövegeket is tartalmazott a korpusz, amiknek más volt a tematikája. A részletesen vizsgált korpuszba az első három kategória cikkei kerültek be. Az adatokat a korábban ismertetett módon rögzítettem a cikkekről.

A kiválasztott cikkek nagy száma és tematikai sokszínűsége miatt egy újabb csoportosítást is végrehajtottam a cikkekhöz kapcsolódó kulcsszavak alapján az adatok könnyebb kezelhetősége és a részletesebb vizsgálat miatt. A *Tanulmányok* és a *Műhely* rovatban lévő cikkek esetében absztrakt és a szerző által megadott kulcsszavakat használtam, a többi rovat esetében ezek nem jelennek meg, így a téma alapján én adtam kulcsszavakat a cikkeknél a csoportosítás előkészítéseként, majd a tematikai egyezések alapján az alábbi hét kategóriát hoztam létre:

- gyakorlat és mentorálás: a tanítási gyakorlattal és mentorálási folyamatokkal kapcsolatos írások,
- módszertani segédlet: olyan írások, amik konkrét módszertani problémákat, lehetőségeket mutatnak be, amik nem mindig szerepelnek az egyetemi tananyagban, segítik a tanár(jelölt) (ön) fejlesztését,

- kommunikáció és diskurzus: a kommunikáció és az órai diskurzus kutatásával, fejlesztésével kapcsolatos cikkek,
- ismeretanyag szerint: a tanterv szerinti ismeretek egy csoportjának tanítását kiemelő írások,
- digitális pedagógia: az IKT körébe tartozó jó gyakorlatok, bemutatók, tanári és diák oldalról is megközelített digitális oktatási kérdések,
- olvasás és szövegértés: az olvasással, szövegértés fejlesztésével, felmérésével kapcsolatos írások,
- vizsga és értékelés: az érettségivel és az értékelés különböző típusaival foglalkozó cikkek.

A két kutatási módszer által kiválogatott cikkekből épült fel a vizsgált korpusz. Egy cikket validálhatott két kutatási módszer is. A kutatásban nem vizsgáltam a cikkek hosszát, idézettségét, megjelenési idejét és szerzőjét, valamint nem különböztettem meg a folyóirat két honlapján megjelenő cikkeket, mivel nem történt olyan változás a megjelenésben, ami ezt indokolta volna.

6. EREDMÉNYEK

6.1 A KULCSSZAVAS KERESÉS EREDMÉNYEI

A keresőkifejezések használatával 20 cikkre tudtam szűrni (három esetben két keresőkifejezés is kapcsolódott a szöveghez), ezek közül csak 7 szöveg teljesítette a korpuszban meghatározott időbeli és tematikus kritériumokat is. 5 esetben a *szakmai gyakorlat* kulcsszó nem a tanítási gyakorlatra vonatkozott, így ezeket a későbbi elemzésből kizártam.

Három keresőkifejezés kapcsolódott a kritériumokat teljesítő cikkekhez: *szakmai gyakorlat* (3 cikk), *tanárjelölt* (4 cikk), *hosszú gyakorlat* (1 cikk). A *hosszú gyakorlat* keresőkifejezés a *tanárjelölt* ttel áll párban. Tematikailag 6 cikk a tanítási gyakorlatról szóló szövegek közé tartozik, 1 cikk mindkét megközelítéshez kapcsolódik. A szövegek besorolását a keresőkifejezések alapján az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat: A keresőkifejezések alapján történt elemzésnek megfelelő cikkek adatai

Keresőkifejezés	A rovat neve	A cikkek tematikai besorolása	A cikkek száma
<i>szakmai gyakorlat</i>	Műhely	gyakorlatról szóló	1
	Szemle	gyakorlatról szóló	1
	Postaláda	gyakorlatról szóló	1
<i>tanárjelölt</i>	Tanulmányok	gyakorlatról szóló	2
	Műhely	mindkét témához kapcsolódó	1
<i>tanárjelölt, hosszú gyakorlat</i>	Postaláda	gyakorlatról szóló	1

6.2 A SZISZTEMATIKUS ÁTTEKINTÉS EREDMÉNYEI

A kijelölt vizsgálati időszakban 469 cikk jelent meg a folyóiratban, ezek közül a szisztematikus áttekintés során 185 szöveget kategorizáltam a tanítási gyakorlatokhoz kapcsolódóan. A vizsgálatban érintett és a korpuszba bekerült cikkek számát és arányát rovatonként a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: A korpuszban lévő cikkek száma és ezek közül a vizsgálatban érintett cikkek száma

A rovat neve	A korpuszba bekerült cikkek száma	A cikkek száma a vizsgált időszakban	Korpuszba bekerült cikkek aránya
Tanulmányok	31	90	34,44%
Műhely	60	76	78,95%
Szemle	48	79	60,76%
Kitekintő	6	77	7,79%

A rovat neve	A korpuszba bekerült cikkek száma	A cikkek száma a vizsgált időszakban	Korpuszba bekerült cikkek aránya
Mozaik	17	74	22,97%
Postaláda	23	73	31,51%

A kiválasztott cikkeket a konkrét témájuk alapján további kategóriákba soroltam kulcsszavak segítségével a könnyebb feldolgozhatóság miatt (3. táblázat).

3. táblázat: A vizsgálatban érintett cikkek tematikai besorolása

Kategória	Tanulmányok	Műhely	Szemle	Kitekintő	Mozaik	Postaláda	Összesen
gyakorlat és mentorálás	1	4	1	0	0	2	8
módszertani segédlet	8	17	15	4	9	9	62
kommunikáció és diskurzus	5	4	2	0	1	1	21
ismeretanyag szerint	7	14	19	2	2	6	50
digitális pedagógia	0	11	6	0	2	2	21
olvasás és szövegértés	7	5	1	0	1	1	15
vizsga és értékelés	1	3	2	0	2	0	8
Összesen	31	60	48	6	17	23	185

6.2.1 A tanítási gyakorlatokról szóló szövegek

A 185 vizsgálatban érintett cikk közül 6 tartozik a tanítási gyakorlatokról szóló szövegek közé, ezek megegyeznek a korábban bemutatott (6.1) kulcsszó kutatás során azonosított cikkekkel. A cikkek tematikai besorolása és az érintett rovatok a 4. táblázatban olvashatók.

4. táblázat: A tanítási gyakorlatról szóló cikkek kategorizálása

Kategória	Tanulmányok	Műhely	Szemle	Postaláda	Összesen
gyakorlat és mentorálás	1	1	1	2	5
vizsga és értékelés	1	0	0	0	1
Összesen	2	1	1	2	6

6.2.2 A tanítási gyakorlatokhoz egyetemi hallgatóként felhasználható szövegek

A tanítási gyakorlat szempontjából való csoportosítás szempontja szerint a legtöbb vizsgált cikk a hallgatók által felhasználható szövegek közé tartozik (173 cikk). A rovatok szerinti és a kategórián belüli tematikus eloszlás az 5. táblázatban olvasható.

5. táblázat: A tanítási gyakorlatokhoz segítséget nyújtó cikkek kategorizálása

Kategória	Tanulmányok	Műhely	Szemle	Kitekintő	Mozaik	Postaláda	Összesen
gyakorlat és mentorálás	0	2	0	0	0	0	2
módszertani segédlet	8	17	15	4	9	9	62
kommunikáció és diskurzus	2	4	2	0	1	1	18
ismeretanyag szerint	7	13	19	2	2	6	49
digitális pedagógia	0	11	6	0	2	2	21
olvasás és szövegértés	7	5	1	0	1	1	15
vizsga és értékelés	0	3	2	0	1	0	6
Összesen	26	57	47	6	16	21	173

6.2.3 A tanítási gyakorlatok mindkét megközelítéséhez kapcsolódó szövegek

A vizsgált cikkek között 6 olyan van, amelyikben a tanítási gyakorlatokról szóló adatok és a tanítási gyakorlathoz is felhasználható információk is megtalálhatóak. A részletes adataikat a 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat: A gyakorlathoz és a gyakorlatról szóló cikkek kategorizálása

Kategória	Tanulmányok	Műhely	Mozaik	Összesen
gyakorlat és mentorálás	0	1	0	1
kommunikáció és diskurzus	3	0	0	3
ismeretanyag szerint	0	1	0	1
vizsga és értékelés	0	0	1	1
Összesen	3	2	1	6

7. KÖVETKEZTETÉSEK

7.1 A KULCSSZAVAS KERESÉS EREDMÉNYEIBŐL LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEK

Az első kutatási módszer szerint a két honlap keresőjét használva szűrtem a releváns cikkekre a tanítási gyakorlatok és a tanári gyakorlaton lévő hallgatók elnevezéseivel. A kijelölt időszakban megjelent szövegek számához viszonyítva az eredmény nagyon kis elemszámot adott ki. Ennek a hátterét egy következő kutatásban érdemes lehet megvizsgálni.

Előzetesen a *gyakorlat* és a *bemutató* kifejezéseket kizártam, mivel nagyon nagy elemszámú keresési eredményt adtak ki és így nem volt egyértelműsíthető, hogy mikor kapcsolódik a szöveg a tanítási gyakorlatokhoz. A *szakmai gyakorlat* kulcsszó esetében is felmerült ez a probléma, 5 cikket emiatt zártam ki a részletes elemzésből. A kulcsszavakkal kapcsolatos bizonytalanság rámutat, hogy a tanítási gyakorlatok elnevezéseiben nincs jelenleg egység, kutatómódszertani szempontból szükséges lenne egy összevetést készíteni a különböző gyakorlatfajtákról és elnevezésekről.

A kritériumoknak megfelelő 7 cikk a szövegek témája miatt a szisztematikus elemzés módszertanával végzett vizsgálatban is megjelenik a tanítási gyakorlatról (is) szóló cikkek között. Annak ellenére, hogy az első kutatási módszer során csak a tanítási gyakorlatokhoz kapcsolódó keresőkifejezések segítségével azonosítottam cikkeket a kijelölt korpuszon belül, az így kiemelt szövegek nemcsak a Tanulmány rovatban jelentek meg, ahogy erre előzetesen számítottam, hanem három másik rovatban is (Műhely, Szemle, Postaláda). Ez a változatos besorolás azt mutathatja, hogy a gyakorlatokról szóló párbeszéd több megközelítésben is zajlik.

7.2 A SZISZTEMATIKUS ELEMZÉS EREDMÉNYEIRE ÉPÜLŐ KÖVETKEZTETÉSEK

A szisztematikus áttekintés során kiválasztott cikkek (185) közül összességében a legtöbb szöveg a Műhely (60) és a Szemle (48) rovatokban jelent meg, a vizsgált időszakon belül százalékosan szintén ebből a két rovatból kerültek cikkek a korpuszba (Műhely 79%, Szemle 61%). A cikkek témáját tekintve a legtöbb módszertani segédlet (62) és a közoktatásban a tanterv szerint érintett ismeretanyaghoz (50) kapcsolódó szöveg volt. Ezek az eredmények is előrevetítik, hogy a szisztematikus elemzés során a mindennapos iskolai tanítást segítő anyagok nagyobb számban jelentek meg, szinkronban a folyóirat célkitűzéseivel. Mivel a módszertanhoz és az ismeretanyagokhoz kapcsolódó kulcskifejezések könnyen azonosíthatóak, ezért egy későbbi kutatás során érdemes lenne több leíró kifejezéssel is megismételni a szűrést, az valószínűleg rétegzettebb eredményt nyújtana.

7.2.1 A tanítási gyakorlatokról szóló szövegekkel kapcsolatos következtetések

A szisztematikus áttekintés során a tanítási gyakorlatokról szóló cikkek aránya alacsony a gyakorlatokhoz kapcsolódó szövegekhez képest. Ennek az oka az lehet, hogy a kategória nagyon specifikus, például nem került be ebbe a kategóriába se olyan szöveg, ami ne szerepelt volna a korábbi, csak keresőkifejezésekre építő kutatási részben. Ez azt mutatja, hogy specifikus keresőkifejezések esetén hasonló, vagy akár azonos eredményeket is le lehet érni a vizsgálat során. A korábban említett (7.1) indokok mellett a cikkek ritka előfordulását az is okozhatja a korpuszban, hogy egyelőre kisebb számban zajlanak kutatások a tanítási gyakorlatokkal kapcsolatban, vagy máshol jelennek meg az ezekről szóló tanulmányok.

A szövegek tematikailag a gyakorlat és mentorálás, valamint a vizsga és értékelés kategóriákba tartoznak, megjelenik bennük:

- a gyakorlatot vezető mentorok kompetenciái, nézőpontja;
- a gyakorlatot végző hallgatók kompetenciái, nézőpontja (külföldön is);
- könyvbemutató, konferenciáról szóló tudósítás;
- hallgatói, vezetőtanári, oktatói beszámoló, vélemény.

A cikkek, ahogy a tartalmi felsorolás is mutatja, az első hipotézissel ellentétben nemcsak a Tanulmány rovatban jelentek meg, hanem a bemutatott témákhoz igazodva három másik rovatban is (Műhely, Szemle, Postaláda).

7.2.2 A tanítási gyakorlatokhoz egyetemi hallgatóként felhasználható szövegek

A legnagyobb kategória a vizsgált cikkek között (173) a gyakorlatokhoz kapcsolódó cikkek köre. A legtöbb szöveg az összesítéssel arányosan ebben az esetben is a Műhely (57) és Szemle (47) rovatokból származott, tematikailag pedig a módszertani segédlet (62) és az ismeretanyagok (49) közül. Az előzetes hipotézis alapján a Műhely rovat jó eredményét vártam is, azonban ebben a kategóriában szintén sokkal nagyobb a tematikus sokszínűség, így minden rovatban megjelentek olyan cikkek, amik a tanítási gyakorlatokhoz felhasználhatóak.

A megjelent cikkek sokszínűsége lehetőséget ad arra, hogy a konkrét jó gyakorlatok, kidolgozott feladatok, magyar nyelvi témakörökhöz kapcsolódó óratervek mellett ne csak anyanyelvi fejlesztéshez (kommunikáció, helyesírás, szövegalkotás fejlesztése, fogalmazás értékelése, szövegtan tanítása stb.) kapcsolódó technikák és módszerek jelenjenek meg a folyóiratban, hanem helyet kapjon általánosabb pedagógiai helyzetek bemutatása, a tanári szerep, megnyilvánulások fejlesztése (például a tanári kommunikáció), valamint felhívják a figyelmet önművelést segítő kiadványokra, oktatási segédkönyvekre és más szakmai folyóiratokra is. Mivel a gyakorlatok már a tanítás minden területét lefedik, így a releváns szakirodalomra is számíthatnak a jelöltek a kérdéseik megválaszolása során, olyan témákban is, amikre nincs elég idő az egyetemi kurzusok során.

Ez a változatos tematika lehetőséges kínál arra, hogy a tanítási gyakorlaton lévő hallgatók megtalálják a felmerülő kérdéseikre a választ, vagy iránymutatást kapjanak arra, hogy merre tudnak elmélyülni egy őket érintő részterületben. Mivel azonban a szövegek keresése kulcsszavakkal történik az oldalon, így szükséges, hogy ezt ismerjék előzetesen ahhoz, hogy megtalálják a megfelelő szakmai szöveget.

Egy másik kérdés, ami az áttekintés során felmerült, az a *kezdő tanár* kategóriája. Ebben a körbe jelenleg a tanítási gyakorlaton lévő hallgatótól kezdve a néhány éve már oktató pedagógusig belekerülhet bárki, és a szerzők nem minden esetben specifikálják külön a célcsoportot. Hasonlóan a tanítási gyakorlatok elnevezéseikhez, ezt a témakört is érdemes lenne körbejárni, és összegyűjteni a különböző elnevezéseket egy részletesebb vizsgálathoz.

7.2.3 Mindkét kategóriába tartozó cikkek

A szisztematikus áttekintés során 6 olyan szöveget találtam, ami mindkét vizsgált csoportba beleillett: a témája egyszerre szólt a tanítási gyakorlatokról és egy olyan résztémáról, ami a gyakorlaton lévő

hallgatókat is érinti. Ez 5 esetben úgy valósult meg, hogy egy adott témakört a tanárjelöltek szemszögéből is megvizsgáltak, 1 esetben pedig egy komplex konferenciáról és a hozzá kapcsolódó tartalmakról van szó. Emiatt a felépítés miatt érthető, hogy a kommunikáció a leggyakoribb témakör a cikkek között, mivel ezen keresztül eredményesen lehet összekapcsolni a két kutatási irányt. Egy ehhez hasonló összetett nézőpontú cikk hosszabb terjedelemben tud megvalósulni, ezért találhatóak a szövegek a Tanulmányok és a Műhely rovatban, valamint a Mozaikban.

8. ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban az egyetemi hallgatók szakszövegolvasási szokásainak bemutatása után az *Anyanyelv-pedagógia* folyóiratban megjelent cikkeket vizsgáltam szakirodalomként abból a szempontból, hogy hogyan kapcsolhatóak a tanár szakos egyetemi hallgatók tanítási gyakorlataihoz.

A kutatás első kérdésében arra kerestem választ, hogy megjelennek-e olyan szövegek a vizsgált folyóiratban, amik a tanítási gyakorlatokról szólnak, és ezek melyik rovatban kapnak helyet, ha igen? Az eredmények alapján a hipotézisem (H1) részben megvalósult, mivel megjelennek ilyen témájú cikkek a folyóiratban, de nem elsősorban a Tanulmányok rovatban, hanem a témához és a nézőponthoz illeszkedve bármelyik rovatban.

A kutatás második kérdése arra vonatkozott, hogy megjelennek-e olyan szövegek a folyóiratban, amiket a hallgatók fel tudnak használni a tanítási gyakorlatuk során, és ha igen, akkor ezek a cikkek melyik rovatba kerülnek? Az eredmények alapján a hipotézis (H2) részben teljesült, mivel megjelennek a gyakorlat során is felhasználható ötleteket tartalmazó szövegek a folyóiratban, azonban nem elsősorban a Műhely rovatban, hanem változatosan bármelyik rovatban. Fontosnak tartom egy részletesebb tematikus elemzés elvégzését a korpuszon, ez finomíthat a kapott tematikus eredményeken is, jobban rávilágítva a kiemelt témákra (akár megjelenés ideje alapján is, jelezve a kutatási trendeket).

A két tematikus kérdés mellett a kutatás módszertanával kapcsolatban azt vizsgáltam, hogy a kulcsszavas keresés vagy a szisztematikus áttekintés eredményesebb-e a cikkek azonosítása során. Hipotézisem (H3) szerint a kulcsszavas keresés eredményesebb az érintett cikkek felkutatásában, ugyanakkor ehhez szükséges a pontos keresőkifejezés ismerete, valamint az oldal részéről a keresés optimalizálása megfelelő kifejezések beállításával. A későbbiekben tanulságos lenne egy kérdőíves kutatásban azt vizsgálni, hogy hogyan keresnek a hallgatók digitális szakirodalmat, milyen stratégiákat használnak, mire építenek a keresés kezdetekor. Ez azért is fontos részlet, mert nemcsak az olvasásértés számít, hanem a keresési képesség fejlesztése is: ha nem találják meg az információt a hallgatók, vagy nem megfelelő adatokat találnak, az félrevezető lehet.

Egy további kutatási téma lehetne, hogy hogyan tudják támogatni a tudományos folyóiratok az egyetemista olvasóikat: mikor és miért számítanak célcsoportnak, hogyan érik el őket, mennyire és hogyan kapcsolódnak be az oktatásba emiatt. Az okok között szerepelhet, hogy potenciális olvasókká, előfizetőkké vagy akár szerzőkké is válhatnak a hallgatók, így kapcsolódva be a tudományos életbe (CHANG et al. 2023). Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy a hallgatók megtalálják, ismerjék és értsék a tudományos szövegeket, ehhez pedig az egyetemi oktatás tudja az egyik legjobb alapot adni.

HIVATKOZÁSOK

- ANTALNÉ SZABÓ Á.–GONDA ZS. (2024): Kommunikáció a tanárképzésben. In: CSAPODI CS.–GONDA ZS. (szerk.): *Tanulmányok a Mester és tanítvány országos tanárképzési konferenciáról. Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 11.* 9–20. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. augusztus 24.)
- CABRERA-POMMIEZ M.–LARA-INOSTROZA F.–PUGA-LARRAÍN J. (2021): Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 20(3), 1–11.

- CHANG L.–WANG Y.–LIU J.–FENG Y.–ZHANG X. (2023): Study on factors influencing college students' digital academic reading behavior. *Frontiers in Psychology*. 13. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. augusztus 24.)
- GONDA Zs. (2015a): *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 7. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- GONDA Zs. (2015b): A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével. *Anyanyelv-pedagógia* 17(1). [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. augusztus 24.)
- HÓDI Á.–TÓTH E. (2019): Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés-fejlettsége és olvasási attitűdjei. *Iskolakultúra* 29(1), 55–67.
- JAKAB D.–P. TÓTH T. (2023): A rapid review módszerének kísérleti alkalmazása a nyelvtudományban. Szakirodalmi áttekintés az iskolai szövegalkotással kapcsolatos magyar nyelvű empirikus kutatásokról. *Anyanyelv-pedagógia* 16(3), 79–97. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. augusztus 24.)
- MURÁNYI S.–GONDA Zs.–DEME A. (2025): *Nyelvhasználat felsőfokon: a tudományos szövegek olvasásértésének mérése, egy digitális mérőeszköz kidolgozása*. Kézirat, megjelenés alatt.
- W1: *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat: Rólunk: [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. augusztus 24.)
- W2: *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat (korábbi oldal): [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. augusztus 24.)
- W3: *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat (jelenlegi oldal): [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. augusztus 24.)

Balogh-Molnár Andrea az ELTE Tanárképző Központ tanulmányi referense, emellett az ELTE Bölcsészettudományi Kar Alkalmazott Nyelvészeti Programjában szerzett doktori fokozatot. Érdeklődési területe a videójátékok és a nyelvészet, oktatás határterületei, valamint a digitális oktatás témaköre.

Andrea Balogh-Molnár is a study advisor at the Eötvös Loránd University Teacher Training Center and holds a PhD from the Applied Linguistics Program at the Eötvös Loránd University Faculty of Humanities. Her areas of interest include the intersection of video games, linguistics and education, and she is also interested in digital education.

VEZETŐ- ÉS MENTORTANÁROK GYAKORLATZÁRÓ ÉRTÉKELÉSE: DILEMMÁK ÉS LEHETŐSÉGEK

HUBAI KATALIN

ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium,
Eötvös Loránd Tudományegyetem

ABSZTRAKT

A tanítási gyakorlatok szerepe kulcsfontosságú a tanárrá válás folyamatában. A tanárjelöltek által kapott értékelések rendszerének koherensebbé tétele pozitív hatással lehet az átalakuló tanárképzésre, ehhez azonban fontos megismerni a mai értékelési gyakorlat különböző elemeit. Megfelelő visszajelzés adása a tanárjelöltek munkájára vezető- és mentortanári feladat, a különböző tanári kompetenciákat és a pályaalakulást járja körül, központi szerepet tölt be a minőségfejlesztésben, a szakmai fejlődés egyénre szabott támogatásában, valamint fontos motiváló erővel bír. Jelen kutatás tíz angol szakos gyakorlóiskolai vezetőtanár a szaktárgyi tanítási gyakorlat végén a tanárjelöltek munkájáról írt két-két dokumentumát veszi alapul, s a dokumentumokban megfogalmazott, a tanítási gyakorlathoz kapcsolódó célokat, fejlődési feladatokat tárja fel. A dokumentumok elemzése során a tanulókörzpontúság, a célorientált megközelítés és döntéshozatal, a reflexióra, kísérletezésre való nyitottság, illetve a szakmai elhivatottság kerültek előtérbe. Az értékelődokumentumok elemzése nemcsak a vezetőtanárok nézőpontjába nyújt betekintést, hanem rávilágít a célok és elvárások transzparensabb kommunikációjának szükségességére, illetve értékes szempontokkal járul hozzá a tanári jóllétről és a pályaelhagyás megelőzéséről szóló párbeszédhez.

1. BEVEZETÉS

A tanárjelölt tanári jelenléte lenyűgöző, angoltudása kiváló, szakmai-módszertani eszköztára gazdag. Törekvése a további fejlődésre megkérdőjelezhetetlen. Mindezek alapján a pedagógus pályára feltétlen és fenntartások nélkül alkalmasnak találom, és ehhez sok sikert kívánok. (Vezetőtanár 1)

Látom, milyen elkötelezett nemcsak a tanári szakma iránt, hanem abban is, hogy leendő tanárként harcoljon a tanárok megbecsüléséért. Nagyon remélem, hogy ebben a harcban minden támogatást megkap majd az összefüggő gyakorlaton és azokban az iskolákban is, ahol tanítani fog, és azt gondolom, hogy közös felelősségünk az ilyen kiváló pedagógusjelölteket megtartani a pályán. Kívánok neki nagyon sok sikerélményt és azt, hogy harminc év múlva is azt érezze, hogy megérte úgy dönteni, hogy tanár szeretne lenni. (Vezetőtanár 2)

A tanítási folyamat során tematikus tervei és óratervei színvonala messze meghaladták az egyetemről frissen érkező hallgatóktól megszokott szintet és tudatosan tud ezekben még továbbra is fejlődni, jelen félévben is sikeresen tudott a tervezési idején rövidíteni. A saját szakmai fejlődésért képes vállalni a felelősséget, elkötelezett a tanári feladatai végrehajtásában, aktív szerepet tud vállalni a tantestület munkájában. A fentiekkel összhangban elmondhatjuk, hogy a tanárjelölt messzemenőleg alkalmasnak tartjuk a tanári pályára, és pályája további részében is sok szakmai sikert kívánunk neki! (Mentortanár 1)

A szaktárgyi tanítási és az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatokat támogató vezetőtanároknak, mentoroknak a gyakorlat végén nemcsak jeggyel, hanem szövegesen is értékelniük kell a tanárjelöltek

munkáját. A fent olvasható idézetek három különböző angol nyelvű szakos értékelődokumentumból származnak – az első kettő a tizenöt órás szaktárgyi gyakorlat, a harmadik az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat végén készült. Mindhárom esetben az értékelések ezekkel a záró gondolatokkal érnek véget, amiket a tanárjelöltek magukkal vihetnek a következő tanítási gyakorlatukra vagy a diploma megszerzése után az első munkahelyükre. A három példa, hasonlóképp a tanulmányban vizsgált többi dokumentum utolsó soraihoz, a szaktárgyi tanítási kompetenciákon túlmutatóan hangsúlyozza a folyamatos fejlődésre való igény, a szakmai elköteleződés, illetve a tantestület közösségén belül megvalósuló munka fontosságát. Ezeknek az értékeknek is szerepe lehet abban, hogy a hallgatók ne váljanak pályaelhagyókká (DAY 2012; DREER-GOETHE 2023; GALLANT–RILEY 2014; PAKSI és mtsai 2015), ezért fontos, hogy a szakmai kompetenciák elemeinek tudatosítása, a biztató szavak, valamint a pályaelhagyás hangsúlyozása ugyanúgy megmaradjon tanárjelöltekben, mint az óramegbeszélések tanulságai vagy a diákok visszajelzései.

A tanárképzés átalakulásának köszönhetően lehetőségünk nyílik a tanítási gyakorlatok rendszerének újragondolására, a gyakorlattípusok egymáshoz való viszonyának értelmezésére. A 2024/2025-ös tanévben újtárra induló csoportos gyakorlat szerepét és feladatait például befolyásolhatja az a tény, hogy szaktárgyi tanítási gyakorlat keretében a hallgatók által megtartandó órák száma csökken, miközben a mostantól csak egy félre kiterjedő összefüggő egyéni iskolai gyakorlat céljainak megfogalmazását teheti hatékonyabbá, ha a mentortanárok építhetnek a szaktárgyi gyakorlat tapasztalataira. A folyamatos értékelés igénye, amely magában foglalja az arra való reflektálás lehetőségét is, megjelenik a tanítási gyakorlatokkal foglalkozó szakirodalomban, dokumentumokban (pl. BÖDDINÉ SCHRÓTH 2015; RAKITAI 2015; RAPOS és mtsai 2015), azonban ahhoz, hogy a tanárjelöltek értékelését a tanítási gyakorlatok rendszerének módosulásával párhuzamosan koherensebbé tegyük, célszerű jobban megismerni a jelenlegi értékelési gyakorlatot. Ennek tükrében a vezető- és mentortanárok a gyakorlatokhoz kötődő prioritásait is nyomon követhetjük (FRANKE–DAHLGREN 1996).

Jelen kutatás angol szakos vezetőtanárok értékelődokumentumait vizsgálja, illetve arra keresi a választ, hogy a szaktárgyi tanítási gyakorlat milyen prioritásai jelennek meg ezekben a dokumentumokban.

2. TANÍTÁSI GYAKORLAT, MENTORÁLÁS, ÉRTÉKELÉS

A tanítási gyakorlatoknak jelentős szerepe van a tanárrá válás folyamatában (DARLING-HAMMOND 2006; FARRELL 2012; TARONE–ALLWRIGHT 2005). A gyakorlatokra tekinthetünk hídként, ami a tanárságra való felkészülést köti össze a tanári pálya mindennapjaival, hiszen a tanárjelöltek ilyenkor szembesülnek először a pálya aktuális kihívásaival (FARRELL 2012), illetve valódi osztályteremben a saját pályaelhagyásuk kérdéseivel (JÁSZNÉ KAJMÁDI–TILLMANN 2015). Mindeközben a különböző gyakorlatok sokféle tanulási lehetőséggel gazdagítják a tanárjelölteket, mialatt a mentortanároktól kapott visszajelzés folyamatosan biztosított számukra (GEBHARD 2009; MALDEREZ 2009).

A szakirodalomban számos helyen olvashatunk különböző mentori szerepekről (ACHESON–GALL 1997; KOLMAN et al. 2017; MALDEREZ–BODÓCZKY 1999; SNOECK et al. 2010), amelyek elsősorban a személyes és érzelmi támogatáshoz, valamint a professzióba s az iskolai közösségbe való beavatáshoz kapcsolódnak. Mindeközben a magyarországi tanárképzés rendszerében a szaktárgyi tanítási gyakorlat vezetőtanárai és az összefüggő egyéni tanítási gyakorlat mentortanárai formális módon is értékelik a tanárjelöltek munkáját. Az elkészítendő dokumentumnak nincsenek formai követelményei, ugyanakkor több helyen hangsúlyt kap a fejlesztő értékelés, a tanárjelöltek bevonása a saját értékelésükbe (például a fejlődési tervükön vagy önreflexióikon keresztül), és a tanári kompetenciákban való fejlődés bemutatása (BÖDDINÉ SCHRÓTH 2015; RAKITAI 2015; RAPOS 2009; RAPOS és mtsai 2015).

A tanítási gyakorlatok egyik fontos hozadéka, hogy a tanárjelöltek az egyetemi kurzusokon megszerzett tudást a gyakorlatban is kipróbálhatják (FAEZ–VALEO 2012; KIMMEL 2017), de a fejlődés csak akkor lehet hatékony, ha rendszeres és támogatott reflexió kíséri (VAN DRIEL–BERRY 2010). Kutatások szerint

azok a tanárjelöltek, akik világos és egyértelmű értékelést kaptak a mentoraiktól a tanítási gyakorlat során, nagyobb valószínűséggel bíznak önmagukban és motiváltabbak a tanári pálya iránt (ROTS et al. 2007). Az értékelés rögzítésére szolgáló dokumentumok pedig hidat képeznek a hosszabb tanítási gyakorlatok felé, segítik a folyamatos szakmai fejlődést, és lehetővé teszik az egyéni fejlődési lehetőségek feltérképezését és nyomon követését (AKCAN–TARTAR 2010; TANG–CHOW 2007).

3. A GYAKORLATZÁRÓ ÉRTÉKELÉSEK ELEMZÉSE

A dokumentumelemzés ötletét egy 2021-es interjúkutatás adta, amelyben több gyakorlóiskolai vezető-tanár számolt be a tanárjelöltek értékelésének dilemmáiról. Az interjúk során a mentorokat foglalkoztatta a látványos különbség a kompetens és a jelentős támogatásra szoruló tanárjelöltek között, akikkel szemben így az elvárások sem lehetnek ugyanazok, a tanárjelölt saját tudásához és készségeihez képest bejárt fejlődését viszont nehéz egy egytől ötig terjedő skálán értékelni. Voltak mentorok, akik ezen felül az értékeléshez kapcsolódó felelősségvállalásról beszéltek. A gyakorlatokhoz kapcsolódó értékelések a tanárjelöltek egyetemi tanulmányain belül túl későn fogalmazzák meg, ha valakit esetleg nem tartanak alkalmasnak a tanári pályára. Többen azt is megkérdőjelezték, hogy megéri-e az az idő és energia, amit az értékelések megírásába fektetnek: a tanárjelölt kap egy összefoglalót a fejlődéséről, ami, ha pozitív tapasztalatokkal gazdagította, akkor motiválja a jövőben is, ugyanakkor nehéz megállapítani, mi lesz az értékelés sorsa a gyakorlat vége után, ki fogja azt a továbbiakban elolvasni – például építenek-e az összefüggő gyakorlat során a tizenöt órás gyakorlat értékelésére.

Ezek a dilemmák és kérdések vezettek ahhoz a felismeréshez, hogy az értékelődokumentumok tapasztalataival érdemes részletesebben is foglalkozni. Jelen tanulmányban azt vizsgálom meg, hogy az értékelésekben visszatérő elemekhez kapcsolódva a tanítási gyakorlat mely céljai, fejlődési feladatai, prioritásai fogalmazódnak meg. Három gyakorlóiskola tíz angol szakos vezetőtanárának két-két 2018 és 2023 között írt dokumentuma került így elemzésre. A vezetőtanárok (A–J) önkéntes alapon vettek részt a kutatásban, és úgy választották ki a két értékelést, hogy azok lehetőleg eltérőek legyenek akár a tanárjelölt személyiségjegyei, akár a közös munka szempontjából. A dokumentumokban in-vivo kódolással (COFFEY–ATKINSON 1996) alakultak ki az elemzésben használt kódok, amiket az állandó összehasonlítás módszerét követve (MAYKUT–MOREHOUSE 1994) lehetett témakörökbe csoportosítani.

A húsz értékelés a következő témaköröket érintette a dokumentumokban: kapcsolat a diákokkal, tervezés, óravezetés, értékelő munka, szakmai elhivatottság, illetve egyfajta összefoglalás vagy konklúzió. A különböző témakörök kapcsán megfogalmazott célok, feladatok ugyanakkor többször hasonló prioritásokra voltak visszavezethetők, amelyek pedig a következőkben foghatók meg: tanulóközpontúság, célorientált megközelítés és döntések, a reflexióra, kísérletezésre való nyitottság, szakmai elhivatottság. Jelen tanulmányban ezeken a szempontokon keresztül részletezzük az elemzett értékelődokumentumok sajátosságait. Az 1. táblázat megmutatja, hogyan csoportosíthatóak a dokumentumokban feltárt kódok a témakörökbe, illetve ezek milyen prioritásokat jelölhetnek.

1. táblázat: A dokumentumok elemzése során kialakult kódok, témakörök, és a gyakorlat prioritásai

Kódok	Témakörök	Prioritások
Csoporttulajdonságok	Kapcsolat a diákokkal	Tanulóközpontúság
Osztálytermi légkör		
Hosszú távú tervezés	Tervezés	Célorientált megközelítés és döntések A reflexióra, kísérletezésre való nyitottság
Óratervezés		
Használt tananyag(ok)		
Célok	Óravezetés	Célorientált megközelítés és döntések A reflexióra, kísérletezésre való nyitottság
Tudatos nyelvhasználat		
Munkaformák		

Kódok	Témakörök	Prioritások
Értékelő munka		Tanulóközpontúság A reflexióra, kísérletezésre való nyitottság
Óramegfigyelés, -megbeszélés	Szakmai elhivatottság	Célorientált megközelítés és döntések
Kompetenciafejlesztés		A reflexióra, kísérletezésre való nyitottság Szakmai elhivatottság
Összefoglalás (konklúzió)		Szakmai elhivatottság

Ugyan a tanulmányban elemzett értékelések mind az angol szaktárgyi tanítási gyakorlat dokumentumai, a részletezésre kerülő négy prioritás alapján elmondható, hogy jelen elemzés tanulságos lehet más tanárszakok számára is. Miközben az idézetekben vannak tantárgyspecifikus elemek, ezek könnyen lefordíthatóak más tantárgyak kapcsolódó prioritásaira is.

3.1 TANULÓKÖZPONTÚSÁG

Az értékelődokumentumokban jól látható, hogy a diákokkal való kapcsolat kiépítésének lehetőségeivel, s a tanulókra épülő közös munkával való ismerkedés a szaktárgyi tanítási gyakorlat egyik prioritása. Az adott diákcsoport tulajdonságainak figyelembevétele, a heterogenitás kezelése ugyanúgy lényeges eleme ennek, mint a diákok egyéni jellemzőire és szükségleteire való odafigyelés.

A diákok személyre szabott és csoportos támogatása az értékelésekben számos helyen kölcsönhatásként jelent meg, ahogy a következő idézetekben is:

[A tanárjelölt] tudott az első pillanattól kezdve közös hangot találni egy olyan csoporttal, ahol sok erős személyiségű, és sok magas szintű nyelvtudással rendelkező diák van. (Vezetőtanár B)

A csoportban több diák van, akiket nehezen lehet együttműködésre rávenni, és [a tanárjelöltnek] nem jutott elég figyelme arra, hogy visszaterelje őket a közös munkába. (Vezetőtanár D)

A két idézet jó példa arra, hogy a csoportos fejlesztéshez a diákok személyes adottságainak megismerésén keresztül vezet az út, illetve az értékelések kitértek arra is, hogy a közös célkitűzések egyértelmű kommunikálása („a tanári elvárások egyértelmű közlése” – Vezetőtanár C) sikeresen egy csapattá szervezheti a legkülönbözőbb egyéniségű tanulókat is.

A tanulóközpontúság igénye érhető tetten a diákokkal való közös munka során a különböző tanári szerepek tudatos alkalmazásában is. Például, egy-egy tanárjelölt:

... hamar ráérezett a megfelelő tanárszerepre is, könnyedén váltott a facilitálás és tanári irányítás, vagy éppen a barátibb és a szigorúbb hangnem között. (Vezetőtanár A)

... nagyon jól megtalálta az egyensúlyt abban, hogy mennyi fegyelmézést, szigort kell alkalmaznia a hatékony munka fenntartásához, és mennyi lazaság, rugalmasság szükséges ahhoz, hogy az órák jó hangulatban, a diákok szájíze szerint teljenek. (Vezetőtanár B)

... tanóráin a fesztelen légkör magas fokú munkamorállal párosult. (Vezetőtanár C)

A választott idézetekből kiindulva elmondható, hogy a rátermett tanárjelöltek nemcsak tudatában vannak annak, hogy többfajta tanárszerep közül választhatnak, hanem különböző osztálytermi helyzetekben képesek az adott szituációnak megfelelően szerepet választani.

A dokumentumelemzésből kiderült, hogy vannak olyan vezetőtanárok, akik már a tizenöt órás szaktárgyi gyakorlat során arra bátorítják a hallgatókat, hogy több eltérő életkorú csoportban próbálják ki magukat, s az értékelésekben az is megjelenik, hogy ennek köszönhetően a jelöltek még többet tanulhattak a diákcsoporthoz életkori sajátosságairól, saját rugalmasságukról, valamint arról, ők milyen tanulók között mozognak a legotthonosabban. Vezetőtanárok arról is beszámoltak az értékelésekben, hogy az elkötelezett tanárjelöltek azért kerülhettek közelebb az általuk tanított diákcsoporthoz, mert részt vettek olyan tanórán kívüli programokon (közös projekteken, ünnepségen), ahol a diákokkal informális keretek között is tölthettek időt. A jelenlegi rendszerben ezek a feladatok már nem kötelező elemei a gyakorlatnak, így nagyobb felelősség hárul az összefüggő egyéni gyakorlat mentoraira, hogy elnavigálják a hallgatókat az iskolai közösségi életben.

3.2 CÉLORIENTÁLT MEGKÖZELÍTÉS ÉS DÖNTÉSEK

Az értékelésekben mind az óratervezéssel, mind a megvalósítással kapcsolatban nagy hangsúlyt kapott az az elvárás, hogy a tanárjelöltek értsék „a feladatok és célok meglehetősen összetett rendszerét” (Vezetőtanár B), illetve az órák céljait pontosan megfogalmazzák, az órák egyes lépéseit pedig megfeleltessék ezeknek a céloknak, hogy a tanóráknak „logikus íve” (Vezetőtanár I) legyen, azaz „egyre koherensebbé” váljanak (Vezetőtanár B). Ha ez megvalósult, akkor ugyanis a diákok könnyebben követték az órát („az óra céljai a diákok számára is átláthatóak voltak” – Vezetőtanár H), illetve minden lépésnek, feladatnak megvolt a megfelelő helye és szerepe, nem maradtak üresjáratok.

A célorientált döntéshozatal egy-egy vezetőtanár szemével nézve azt is jelentette, hogy a hallgatók az egyetemen elsajátított elméleti tudást vagy megtanulták az osztálytermi gyakorlatban alkalmazni, vagy nehézségekbe ütköztek, ahogy erre a következő két szövegrészlet is utal.

A szakmódszertani felkészültség fontos része, hogy a tanárjelölt tisztában legyen a készségfejlesztés, szókincsbővítés vagy nyelvtanítás hatékony eszközeivel a szabályok felfedeztetésétől a vizsgastratégiák tudatos használatának megtanításán át a kontrollált és szabad gyakoroltatás módszereinek alkalmazásáig. (Vezetőtanár A)

Máskor a feladat lényege sikkadt el, amikor pl. kimaradt a gyakorló fázis az új nyelvtani szerkezet vagy szókincs tanításakor, és a diákokat készületlenül érte egy szóbeli feladat. (Vezetőtanár D)

Ezek az idézetek elsősorban az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésének módszertanához kapcsolódnak, ugyanakkor volt vezetőtanár, aki emellett azt is méltatta, ha a tanárjelölt a nyelvi fókuszon túl összetettebb, az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó fejlesztési célokat is megvalósított, mint a kreativitás vagy a kritikai gondolkodás fejlesztése.

A célok tudatos átgondolásához hozzátartozik az órai tananyagok kritikus megválasztása, felhasználása. Az értékelésekben ezt példázta „a tankönyv szelektív használata” (Vezetőtanár C), a tankönyvi oldalak kiegészítése saját feladatokkal, hogy a tanárjelölt „elmélyítse és színesítse” a tanultakat (Vezetőtanár D), az online felületek „organikus” beépítése az órákba (Vezetőtanár J), vagy a tervezés során megvalósuló önálló kutatómunka, amikor a hallgató „felfedezi az internet nyújtotta ötleteket” (Vezetőtanár G).

A tanári nyelvhasználat tudatossága szintén kapcsolható az órai célokhöz. Miközben a vezetőtanári értékelések kitértek a tanárjelöltek nyelvtudásának erősségeire és hiányosságaira, legalább ugyanilyen lényegesnek találták, hogy a hallgatók a saját nyelvhasználatukat, illetve az idegen nyelvi példákat, szövegeket, feladatokat az órai célokhöz és ezeken keresztül a tanulócsoport sajátosságaihoz tudják igazítani, és „megfelelő nyelvi és kulturális mintát” (Vezetőtanár C) mutassanak.

Miközben a vezetőtanárok a tanárjelöltek munkájának gyakorlati elemei köré rendezték az értékelést, olyan tanácsokat is megfogalmaztak, amelyek közvetve a tanári pályán való megmaradáshoz és a tanárok jóllétéhez is kapcsolódnak. A következő idézet a célorientált tananyag-felhasználásban megtalálható egyensúlyra hívja fel a figyelmet.

Hosszú távon azt is érdemes átgondolnia majd, hogyan találja meg egy választott tankönyv nyújtotta feladatok és a saját ötletei és az internet nyújtotta szinte végtelen anyagmennyiség közötti optimális egyensúlyt – sajnos nem biztos, hogy a tanári pálya mindennapi valóságában megéri majd ennyi időt és energiát fordítani a saját anyagok kidolgozására. (Vezetőtanár A)

3.3 A REFLEXIÓRA, KÍSÉRLETEZÉSRE VALÓ NYITOTTSÁG

A reflektív gondolkodás fontossága megmutatkozik a tanítási-tanulási folyamatok elemzése nyomán a tervezésben, az órák kivitelezésében és az értékelőmunkában is, az ezt fejlesztő párbeszéd pedig a tanítás gyakorlat minden szakaszában jelen vannak – az óramegfigyeléseket követő beszélgetések során ugyanúgy, mint a tanárjelöltek saját munkájára reflektáló óramegbeszéléseken. A következő szövegrészletek rámutatnak egyrészt arra, mekkora különbség lehet egy-egy tanárjelölt között, másrészt arra, hogy a jó képességű tanárjelölteknek is érdemes foglalkozniuk a reflexiós készségeik erősítésével, hogy tanárként folyamatosan fejlődhessenek.

[A tanárjelölt] az óráira mélyen, hatékonyan reflektál, jól látja a fejlesztési lehetőségeket. Nagyon eltökélt a fejlődés iránt, tisztán látja erősségeit és gyengéit is, és nagy tudatossággal igyekszik az utóbbiakon fejleszteni. A megbeszélést jó eredménnyel építette be a gyakorlatába, és tudott tanulni saját tapasztalatából is. (Vezetőtanár H)

Óramegbeszéléseinken az volt a benyomásom, hogy [a tanárjelölt] tudatossága párosul nagyfokú természetességgel is; sok kiváló dolog automatikus számára. Úgy gondolom, érdemes ezért reflexiós kompetenciáin dolgozni, hogy a jövőben könnyebben és részletekbe menően meg tudja fogalmazni, mi történt egy óráján. (Vezetőtanár I)

Úgy tűnt, [a tanárjelölt] kevésbé tudatosítja az órákon lezajlott eseményeket, nem képes reflektálni rájuk, illetve lehetséges alternatívákat felvetni velük kapcsolatban. (...) Ezek mellett alig vette figyelembe a korábbi óráin tapasztaltakat és a közös megbeszéléseinken elhangzottakat. (Vezetőtanár D)

A fenti idézetek megmutatják, hogy a reflektív gondolkodás szerepe a hallgatók egyéni fejlődési lehetőségeinek kibontakoztatásában ugyanúgy meghatározó, mint a tanításhoz kapcsolódó döntések során a számba jöhető alternatívák feltérképezésében, vagy abban, ahogyan a jelöltek beépítik a tapasztalatokat következő órákba. Ez utóbbi a hosszútávú tervezési feladatokra való felkészülésben is fontos.

A megtartott órák tanulságainak számbavétele, és azok beépítése a tanításba a tanárjelöltek kísérletező kedvét is példázza. A segédanyagok használatára való nyitottság, a változatos munkaformák és a különböző értékelési formák kipróbálása több értékelődokumentumban is megjelent mint a kísérletezés lehetséges területei. Az értékelések helyenként külön kitértek az órákon megjelenő digitális tartalmak és applikációk használatának előnyeire.

Több vezetőtanár az értékelésekben kiemelte, hogy a jelölt bátran belement olyan a helyzetekbe, amik magukban hordozták a hibázás lehetőségét („jól meg tudta fogalmazni, mikor mivel nem volt elégedett, mit tanult az adott órából, a tapasztalatok alapján mit csinálna másképp” – Vezetőtanár E), és nem

feltétlenül „a legegyszerűbb megoldásokat választotta” (Vezetőtanár G). Az elemzett dokumentumok alapján a tizenötórás szaktárgyi tanítási gyakorlat egyik prioritása, hogy a tanárjelöltek minél több eltérő tanítási helyzetet kipróbáljanak, olyanokat is, amikben nem mozognak otthonosan – hiszen a vezetőtanárok minden órájukon részt vesznek megfigyelőként, és az órák után lehetőség van a kipróbált munkaformákat, feladatokat részleteiben is átbeszélni. Volt olyan értékelés, ami a kísérletezésben való elmélyülést az összefüggő tanítási gyakorlaton való fejlesztési területként is megfogalmazta:

Tanácsolom neki a kísérletezést és olyan dolgok/helyzetek bevállalását, amikben még nincs sok tapasztalata. A fejlődési tervben megfogalmazott váratlan helyzetekhez csak így lehet eljutni és az azokban való jártasságot így lehet megszerezni. (Vezetőtanár I)

3.4 SZAKMAI ELHIVATOTTSÁG

A tanárszakos hallgatók tanári pálya iránti elkötelezettsége visszatérő eleme az értékelődokumentumoknak. Ugyanakkor nehéz az elhivatottságot elválasztani a tanulócentrikus, célorientált vagy reflektív munkától, hiszen a tanítási gyakorlat feladatainak komolyan vétele, az egyetemen elsajátított tudás, képességek és attitűdök gyakorlati alkalmazása kihat a tanítási gyakorlat minden területére. A gyakorlat különböző feladataival eltöltött idő mennyisége és minősége mindenképpen kifejező: számos vezetőtanár méltatta az óralátogatásokba és a részletes óramegbeszélésekbe fektetett energiát. Az elmúlt években a gyakorlatnak már nem kötelező eleme a tanított csoport osztályfőnökével való konzultáció, de korábban előfordult, hogy a vezetőtanár az osztályfőnöktől kapott visszajelzést is beépítette az értékelésbe. Például:

A tanított csoport osztályfőnöke kiemelte, hogy megbeszélésük során Anna milyen jó, kiváló pedagógiai érzékről, kimagasló érzelmi intelligenciáról és a tanulók alapos ismeretéről tanúsuló megfigyeléseket tett. (Vezetőtanár A)

Ahogy az a bevezetőben felsorakoztatott idézetekben már példáztuk, a gyakorlat végén a vezetőtanárok által elkészített értékelések fontos eleme a dokumentumot záró gondolatsor, amiből szintén sok megtudható a hallgatók a tanári pálya iránti elhivatottságáról. A következőkben ilyen példákat olvashatunk:

[A tanárjelölt] rendkívül elkötelezett volt a tanítási gyakorlat magas szintű teljesítése, a fejlődés iránt. A hospitáláson szerzett tapasztalatait, az óramegbeszélés következtetéseit sikeresen beépítette a munkájába. Fejlesztési területként a konstruktív írásbeli visszajelzést javaslom a hosszú gyakorlatra, melyre kevesebb alkalom volt a rövid gyakorlaton. (Vezetőtanár C)

Saját erősségeivel és gyengéivel tisztában van, jól látja, hogy miben kell és lehet még fejlődnie. Ha valóban tanítani akar, akkor bővítenie kell a módszertani eszköztárát, el kell hinnie magáról, hogy képes kreatív ötletekkel előállni, és fel kell arra készülnie, hogy a hosszú gyakorlat alatt ennél több energia befektetésére lesz szükség. (Vezetőtanár G)

Összességében látom [a tanárjelöltet] az angoltanári pályán, szeretettel fordul a diákok felé, komolyan veszi a feladatot, megfelelőek a nyelvi és módszertani alapjai. Sokat segíthet neki a pályán való fejlődésben és megmaradásban a reflektivitás erősítése és az időgazdálkodás javítása. (Vezetőtanár H)

Hasonló összegzést találunk az elemzett dokumentumok többségében, ha nem is mindegyikben. A vezetőtanárok a zárógondolatokban a hallgatók számára lehetséges fejlesztési területeket jelöltek ki, gyakran utalva az összefüggő egyéni gyakorlat során kiaknázandó lehetőségekre, és méltatták a pályakezdésüket. Fontos megemlíteni, hogy több esetben az értékelés végén a vezetőtanárok arra is bátorították a jelölteket, hogy a tanárok közösségének részeként, leendő tantestületük aktív tagjaként tekintsenek önmagukra. Erre az összefüggő gyakorlat és a pályakezdés idején a tanárjelölteket befogadó tantestületek számára kulcsfontosságú üzenetként is tekinthetünk:

[Kívánom a tanárjelöltnek, hogy] egy olyan támogató tantestületbe kerüljön, akik szakmailag és emberileg is egyrészt segíteni tudják abban, hogy meg tudja felelni egy lelkiismeretes pedagógus felé a rendkívüli munkamennyiség által támasztott követelményeknek, másrészt megtartani ezen a pályán... (Vezetőtanár A)

[A tanárjelölt] felkészülten folytatja tanulmányait az összefüggő egyéni gyakorlaton, s mint az élethosszig tartó tanulásra képes kolléga, a leendő tantestületének értékes tagja lesz. (Vezetőtanár C)

4. TANULSÁGOK ÉS LEHETŐSÉGEK

A dokumentumok elemzése megmutatta, hogy a diákokra való odafigyelés, a célorientáltság, a reflektív és kísérletező hozzáállás, valamint a hivatástudat közös elemekként jelentek meg a különböző vezetőtanárok által írt értékelésekben – még akkor is, ha az értékelődokumentumok elkészítésének nincsenek részletes előírásai. Bár az elemzett dokumentumok mind az angol szakos tanítási gyakorlat során készültek, a kiemelt prioritásokat bármilyen tantárgy kontextusában ugyanilyen jól körvonalazhatnánk. A megvizsgált értékelésekben számos közös pontot találunk, ugyanakkor kérdés, hogyan lehetne a különböző tanítási gyakorlatok céljait és elvárásait egyértelműbben kommunikálni, egymásra építeni, összekapcsolni a tanári felkészítés közös követelményeiről szóló 8/2013. I. 30 EMMI-rendelet kompetenciaterületeivel, valamint relevánssá tenni a tanárjelöltek számára is.

Lényeges szempont, hogy a szaktárgyi gyakorlat vezetőtanárai és az összefüggő gyakorlat mentorai is jobban lássák a saját szerepüket az átalakuló tanárképzés rendszerében (MAJOR 2015). A tanulóközpontúság szempontjának elemzése például rávilágított, hogy fontos lenne, ha a tanárjelöltek többféle diákcsoporthoz is tapasztalatot gyűjthetnének. Ez nem kizárólag életkori különbségeket jelent, hanem a csoport közös céljainak eltéréseiben is megmutatkozik (például tanári feladat lehet a tanulmányaik kezdetén az egyes tanulókból közösséget kovácsolni, vagy közeledve az érettségihez a vizsgafelkészítés és a szaktárgyi tudáson túli kompetenciafejlesztés egyensúlyba hozni). Ha a szaktárgyi és az összefüggő tanítási gyakorlat óraszámja is csökken, kérdés, miként biztosítható ez a változatosság – például azzal, ha tudatosabban strukturáljuk a különböző óramegfigyeléseket. Hasonlóan fontos lehetőséget teremthet a tanórákon kívüli iskolai programokon való részvétel, amire a kétféléves összefüggő gyakorlat eddig megfelelő teret adott. Most, amikor az új rendszerben ez utóbbi gyakorlat egy szemeszterre rövidül, fontos lesz beszélni arról, hogyan marad idő és energia erre, illetve az élményekre való reflektálásra.

A dokumentumelemzés ideális terepe a mentori jógyakorlatok hangsúlyozásának, a fejlesztő értékelés a dokumentumokban megjelenő elemei és kérdései pedig a tanárjelöltek saját értékelési gyakorlatára is pozitív hatással lehetnek. Ráadásul a tanárjelöltek értékelési rendszerének koherensebbé tétele garantálja a minőségbiztosítást és -fejlesztést is, hiszen ha a különféle tanítási gyakorlatok értékelései szervezettebben épülnek egymásra, akkor a tanárjelöltek világosabban látják a saját fejlődésüket és az ehhez kapcsolódó lehetséges feladatokat. Nem feledkezhetünk meg arról, hányféle kurzuson, alkalommal kérjük meg a tanárjelölteket fejlődési tervek vagy önreflexiók írására. Ha az értékelések nem strukturálódnak

valamilyen logika mentén, és ismételten ugyanazok a fejlődési területek kerülnek elő, az az értékelés kiüresedéséhez vezethet, ami gátolja a tanárjelöltek reflexiós készségeit és önfejlesztési igényét. Emellett, ha a tanítási gyakorlatok értékeléseit és a tanári szakzáráshoz szükséges portfóliót is ugyanazon egység alkotóelemeiként kezeljük, akkor a hallgatókat ezen keresztül a pedagógusminősítés rendszerébe is beavatjuk, amely során hasonló dokumentumokkal, értékelési szempontokkal találkozhatnak majd.

Fontos kiemelni, hogy az elemzett dokumentumok számos olyan témát érintenek, amelyek a tanári jóllét és a pályaelhagyás megelőzése szempontjából kiemelt figyelmet érdemelnek, és amelyekről a szakmai dialógusban többször kellene szót ejtenünk. A tanárjelöltek értékelésének közös átgondolása lehetőséget teremt a párbeszédre a tanárjelöltek reflexiós készségének fejlesztéséről, a hatékony mentori munka fontosságáról, a munka és magánélet egyensúlyának megteremtéséről, a szakmai közösség megtartó erejéről, a tanári ellenállóképesség növeléséről, valamint a kiégés elkerülését segítő tanári módszerekről is.

HIVATKOZÁSOK

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- ACHESON, K. A.–GALL, M. D. (1997): *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4th ed.). Longman, New York.
- AKCAN, S.–TATAR, S. (2010): An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development* 14(2), 153–172.
- BÖDDINÉ SCHRÓTH Á. (2015): *Az értékelés megvalósulásának lehetőségei, tartalma és formái a gyakorlóiskolában*. [Link](#) (Letöltés ideje: 2024. november 15.)
- COFFEY, A.–ATKINSON, P. (1996): *Making sense of qualitative data*. Sage, London.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006): Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education* 57(10), 1–15.
- DAY, C. (2012): New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly* 39(1), 7–26.
- DREER-GOETHE, B. (2023): Well-being and mentoring in pre-service teacher education: an integrative literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 12(4), 336–349.
- FAEZ, F.–VALEO, A. (2012): TESOL teacher education: Novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly* 46(3), 450–471.
- FARRELL, T. S. C. (2012): Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly* 46(3), 435–449.
- FRANKE, A.–DAHLGREN, L. O. (1996): Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 12(6), 627–641.
- GALLANT, A.–RILEY, P. (2014): Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development* 18(4), 562–580.
- GEBHARD, J. G. (2009): The practicum. In: BURNS, A.–RICHARDS, J. C. (eds.): *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- JÁSZNÉ KAJMÁDI M.–TILLMANN M. (2015): Vezetőtanári, mentori tapasztalatok elemzése a szaktárgyi tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén In: RAPOS N.–KOPP E. (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 172–187.
- KIMMEL M. (2017). A tantárgypedagógiák helye és szerepe a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés* 16(1-4.), 4–22.
- KOLMAN, J. S. et al. (2017): Learner-centered mentoring: Building from student teachers' individual needs and experiences as novice practitioners. *Teacher Education Quarterly* 44(3), 93–117.

- MAJOR É. (2015): A vezetőtanár és a mentor tevékenységei a tanítási gyakorlatok során – egy kérdőíves kutatás tanulságai. In: ANTALNÉ SZABÓ Á.–MAJOR É. (szerk.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. ELTE, Budapest. 52–70.
- MALDEREZ, A. (2009). Mentoring. In: BURNS, A.–RICHARDS, J. C. (eds.): *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MALDEREZ, A.–BODÓCZKY, C. (1999): *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MAYKUT, P.–MOREHOUSE, R. (1994): *Beginning qualitative research*. The Falmer Press, London.
- PAKSI B. és mtsai (2015): *Pedagógus – pálya – motiváció. Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- RAKITAI R. (2015): A szaktárgyi tanítási gyakorlat helye a pedagógusképzésben. In: ANTALNÉ SZABÓ Á.–MAJOR É. (szerk.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. ELTE, Budapest. 71–87.
- RAPOS N. (2009): A tanulást támogató értékelés a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés* 7(2–3), 221–238.
- RAPOS N. és mtsai (2015): Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. [Link](#) (Letöltés ideje: 2024. november 15.)
- ROTS, I. et al. (2007): Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education* 23(5), 543–556.
- SNOECK, M.M. et al. (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policy makers*. European Commission, Brussels.
- TANG, S.Y.F.–CHOW, A.W.K. (2007): Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education* 23(7), 1066–1085.
- TARONE, E.–ALLWRIGHT, D. (2005): Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base. In: TEDICK, D. J. (ed.): *Second language teacher education: International perspectives*. Routledge, New York. 5–23.
- VAN DRIEL, J. H.–BERRY, A. (2010): Pedagogical content knowledge. In: BAKER, E. et al. (ed.): *International encyclopedia of education* (3rd ed). Elsevier, Oxford. 656–661.

Hubai Katalin az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium angol szakos vezetőtanára, valamint féllállású nyelvtanár az Angol Nyelvpedagógia Tanszéken. Jelenleg doktori tanulmányokat is folytat, kutatási témája az angol szakos tanárjelöltek felkészítése az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák fejlesztésére.

Katalin Hubai teaches English and mentors teacher candidates at ELTE Apáczai Csere János High School, while also being a part-time lecturer at the Department of English Language Pedagogy. She is currently pursuing her PhD, focusing on preparing future teachers for developing key competences for lifelong learning in the English classroom.

AZ ANGOL SZAKOS TANÁRJELÖLT ÉS VEZETŐTANÁRÁNAK EGYÜTTMŰKÖDÉSE A JELÖLTEK SZEMSZÖGÉBŐL: ESETTANULMÁNY A GYAKORLÓISKOLÁBAN

SZEGEDY-MASZÁK ANNA

ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium,
ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola

ABSZTRAKT

A hagyományos magyarországi mentori modell jellemzően hierarchikus kapcsolatra épül: a vezetőtanár a jelölt fejlődésének értékelőjeként működik. Az újított megközelítések szerint kooperációként írható le a vezetőtanár és a jelölt viszonya, melyben szükséges a vezetőtanár és a jelölt között az együttműködés, de a szerepek még világosan elhatárolódnak. Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben a magyarországi mentorképzésben is megjelentek a már nem csak kooperatív, hanem kollaboratívabb megközelítések is, amelyek kevésbé mereven különítik el a szerepeket, támogatva ezzel a közös tanulást és fejlődést. Ez az esettanulmány két angol szakos tanárjelölt és vezetőtanárjuk közötti együttműködést vizsgálja egy gyakorlóiskolai környezetben, különös tekintettel a jelöltek tapasztalataira és nézeteire. A kutatás kvalitatív esettanulmány módszerével készült, fókuszálva arra, milyen szerepet tulajdonítanak a tanárjelöltek a kollaboratív mentori kapcsolatra jellemző közös gondolkodásnak, illetve a kooperatívabb mentori kapcsolatra jellemző iránymutatásnak. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy mindkét mentori munkastílusnak lehet jogosultsága a jelöltek szemszögéből, feltéve, hogy a mentor támogatja a jelölt autonómiáját. A tanulmány továbbá ajánlásokat fogalmaz meg a mentori gyakorlat fejlesztésére, hangsúlyozva a személyre szabott mentorálás jelentőségét.

1. BEVEZETÉS

A tanárjelölt és a gyakorlatvezető mentortanár közötti kapcsolat együttműködést igényel, mivel közösen vállalják egy adott diákcsoport tanítását egy meghatározott időszakon keresztül. Ez az együttműködés azonban megvizsgálható olyan szempontból, hogy inkább kooperatív vagy kollaboratív-e. Négy szempont alapján lehet megkülönböztetni a kooperatív és a kollaboratív együttműködést. Egyfelől a kooperációra szerepek szerinti munkamegosztás jellemző, míg a kollaboráció közös problémamegoldást feltételez. Másfelől a munkamegosztásból következik, hogy kooperáció esetében külön célmeghatározások vannak, míg kollaboráció esetében a célok is közösek. Továbbá a kollaboratív együttműködés esetén szorosabb a kapcsolat a résztvevők között, mint a kooperatív együttműködésnél. Végül pedig a kollaborációra jellemző a közös munkakörnyezet, kooperáció esetén azonban egymástól távol, külön környezetben dolgoznak a résztvevők (DILLENBOURG 1999; KOZAR 2010; NISSEN 2014).

A hagyományos magyarországi mentori modellel a hierarchikus kapcsolat volt a jellemző. Az utóbbi évtizedekben azonban a magyarországi mentorképzésben is elterjedtebb lett a vezetőtanári, illetve mentori munka kevésbé hierarchikus felfogása, mely nagyobb fokú együttműködésre törekszik mindamellett, hogy az értékelés a vezetőtanár, illetve a mentor feladata maradt. Az, hogy a mentor továbbra is egyfajta kapuőrként működik, aki a gyakornoki időszak végén értékelést ad a gyakornok tanárról, azt jelzi, hogy a hierarchikus kapcsolat bizonyos elemei is tovább élnek, vagy legjobb esetben is inkább kooperatívabb, a szerepeket szigorúan elkülönítő együttműködés valósul meg és nem kollaboratívabb együttműködés. Az utóbbi évtizedekben azonban a gyakorlatvezető tanár és a tanárjelölt közötti munkának egy kollaboratívabb, a szerepeket kevésbé szigorúan elkülönítő mentorálási megközelítése egyre inkább teret nyer a szakirodalomban éppúgy, mint a gyakorlatban, amely alternatívát kínál a direktívebb, erőteljesebb vezetői irányítással jellemezhető mentori kapcsolattal szemben. Ennek kapcsán

olyan, a mentori munkát feltáró kvalitatív kutatások születtek, melyek elsősorban a kollaboratívabb együttműködés előnyeire és a szerepeket határozottan elkülönítő direktívebb megközelítések hátrányaira összpontosítottak (FREEMAN 1982; HOBSON–MALDEREZ 2013; MALDEREZ–BODÓCZKY 1999).

Felmerül azonban a kérdés, hogy a magyarországi tanárképzésben résztvevő tanárjelöltek hogyan látják a kollaborációra jellemzőbb, határozott szerepektől, alá és fölérendeltségtől független közös gondolkodás, illetve a kooperációra jellemzőbb erőteljesebb vezetői iránymutatás szerepét a gyakorlatuk során. Érdemes továbbá megvizsgálni, hogy a tanárjelöltek tulajdonítanak-e jelentőséget a közös gondolkodás és az irányítás időzítésének, mivel egyfelől a vezetőtanári és tanárjelölt kapcsolata változhat a gyakorlat során, illetve a magyarországi mentorképzés különbséget tesz a direktívebb, a tanárképzésbe korábban belépő vezetőtanári és a kevésbé direktív, a tanárképzésbe később belépő mentortanári szerep között. Ezen célok eléréséhez a kvalitatív megközelítés a legalkalmasabb, mely a résztvevők nézeteinek részletes leírására törekszik (DÖRNYEI 2007). A magyarországi környezetben, az angoltanítás és mentorálás kontextusában végzett tanulmányok helyi alkalmazás szempontjából relevánsabbak lehetnek, mint más mentorálási környezetben folytatott kutatások. Ezen hiányt pótolhatja a jelen kutatás, mely a magyarországi pedagógusképzésben részt vevő két különböző angol szakos tanárjelölt felfogását kívánja feltárni annak érdekében, hogy jobban megértse a tanárjelöltek véleményét az együttműködés és egy tapasztalt mentor iránymutatásának kérdésében. A kvalitatív jellegű, feltáró megközelítésű vizsgálat egyik erőssége, hogy a szerző saját iskolájában zajlott, ahol angol vezetőtanárként dolgozik. Ennek megfelelően a környezet ismerete segítette a kvalitatív esettanulmányhoz szükséges kontextus részletes leírását. Mivel a legtöbb kutatást kutatók vagy tanárképzők végzik, a gyakorló vezetőtanár és kutató által képviselt belső nézőpont is értékes lehet a magyarországi vezetőtanárok és tanárjelöltjeinek kapcsolatának feltárásában. Jelen kutatás eredményei hasznos iránymutatással szolgálhatnak a vezetőtanárok, tanárképzők, valamint mentorképzők számára. A kutatás a következő kérdésekre keres választ:

- 1) Milyen szerepet tölt be a közös gondolkodás, illetve az iránymutatás a mentori kapcsolatban a tanárjelöltek szerint?
- 2) Hogyan vélekednek a jelöltek a közös gondolkodás, illetve az iránymutatás időzítéséről a mentori kapcsolatban?
- 3) Szükségesnek látják-e a tanárjelöltek a közös gondolkodást vagy az iránymutatást a mentori kapcsolatban? Ha igen, miért?

2. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

2.1 A KUTATÁST ELŐKÉSZÍTŐ MENTOR INTERJÚ, RÉSZTVEVŐ MEGFIGYELÉS, MAJD FÉLIG STRUKTURÁLT KÖVETŐ TANÁRJELÖLT INTERJÚK

Az esettanulmány időrendben több kutatási lépésből állt. A kooperatív együttműködés és a kollaboratív együttműködés elméleti háttere alapozta meg a félig strukturált interjúvázlat készítését, melynek segítségével egy tapasztalt magyarországi középiskolai EFL-lal készült interjú a vezetőtanári munkáról alkotott nézeteinek feltárásának céljából. A tapasztalt EFL vezető tanárral készített interjú kódolása meghatározta a vezetőtanár és a tanárjelölt együttműködésére vonatkozó konceptuális kereteket, témákat. A kutatás ezen feltáró szakasza előkészítette a kutatás következő fázisát, amely a kutatási kontextus leírására, valamint a tanárjelöltek véleményeire összpontosított.

A kutatás következő részében a kutatást végző vezetőtanár résztvevő megfigyelést végzett, mivel ez az adatgyűjtési módszer lehetővé teszi a kutatási kontextus részletes leírását, mely az esettanulmánynak lényeges feltétele. Egy különösen jól megfigyelhető esemény a bemutatóóra utáni megbeszélés. Ebben az esetben az óramegbeszélés során a mentor és a mentorált megbeszélnek a mentorált által tartott órát. Ez a megbeszélés időben behatárolt, általában körülbelül fél vagy egy óráig tart. Különösen részletgazdag

az óramegbeszélés, ha bemutatóórát követő megbeszéléstről van szó, amely noha napjainkban már nem része a gyakorlatoknak, hosszú ideig kulcsfontosságú eseménye volt a mentor–mentorált kapcsolatának. A kutatás céljainak megfelelően a megfigyelés a vezetőtanár és a jelölt közötti közös gondolkodásra, illetve az irányításra összpontosított. Az első óramegbeszélés során a kutató külső szemlélőként vett részt és megfigyelési jegyzeteket készített, míg a második alkalommal hangfelvétel került rögzítésre. A tanárjelöltek tudták, hogy a megfigyelő vezetőtanár is egyben, annak ellenére, hogy nem vett részt a beszélgetésben.

Az óramegbeszélések megfigyeléseit a jelöltekkel készített interjúk követték, melyen a jelöltek vezetőtanára már nem vett részt. Az interjúk célja az volt, hogy a tanárjelöltek lehetőséget kapjanak az óramegbeszélésben elhangzottak értelmezésére, elsősorban a közös gondolkodás, illetve az irányítás jelenlétére vagy hiányára vonatkozóan. Ez a szakasz kiemelten fontos volt a kutatás szempontjából, mivel lehetővé tette, hogy megerősítse vagy megcáfolja a megfigyelésből levont következtetéseket. Az interjúk kérdései egy interjúvázlaton alapultak (Függelék). A magyar nyelvű, rögzített interjúk átírása szó szerinti módon történt a kvalitatív adatelemzés előkészítéseként.

2.2 RÉSZTVEVŐK

A kutatás célzott mintavételi eljárást alkalmazott annak érdekében, hogy minél relevánsabb tapasztalatokat és nézeteket vizsgáljon (DÖRNYEI 2007). Így a kezdeti, témákat feltáró szakaszában egy, a pedagógusi pályája eleje óta ugyanabban a gyakorló iskolában tanító, tapasztalt vezetőtanárral készült interjú. Barbara jelentős tapasztalattal rendelkezik nemcsak a tanítás, hanem a mentorálás terén is, továbbá formális mentorkurzuson is részt vett: 25 éve angoltanár és 18 éve mentor. Egyetemi tanulmányai befejezése után rövid idő múlva kezdett el tanítani az iskolában.

A vezetőtanárral készült interjút két tanóra és az azt követő óramegbeszélés követte két különböző jelölt részvételével. Noha mindkét jelöltnek Barbara volt a vezetőtanára, nem ugyanott tartottak a tanárképzésben. Kinga az összefüggő gyakorlatát végezte, amely során egy teljes tanéven át tanított egy csoportot. Márta ezzel szemben rövid angol szaktanári gyakorlatát tartotta, amely megelőzte az összefüggő gyakorlatot és mindössze 15 tanórából állt.

Bár Kinga óramegbeszélése egyike volt a mentorral tartott rendszeres, heti egyszeri alkalmaknak, míg Márta óramegbeszélése egy bemutatóórát követett, mindkét beszélgetés a gyakorlati időszakuk végéhez közeledve zajlott, a már jól ismert mentorral és kialakult mentori kapcsolat keretében. Mivel a két megfigyelés ideje közel esett egymáshoz, nem volt lehetőség arra, hogy mindkét esetben bemutatóórát tekintsen meg a kutató. A tanárjelöltek hasonlítottak abban, hogy mindketten már korábban teljesítették rövid gyakorlatukat a másik szakból, mely mindkettejük esetében a német nyelv volt. A gyakorlatoktól független tanítási tapasztalatuk terjedelme azonban eltérő volt. Kinga már egyetemi éve alatt elkezdett tanítani nyelviskolákban, egy általános iskolában, valamint magántanárként, míg Márta a rövid némettanítási gyakorlaton kívül kizárólag magántanítványokkal foglalkozott.

2.3 MINŐSÉGELLENŐRZÉS

Mivel az egyik óramegbeszélési alkalom egy bemutatóórát követő óramegbeszélés volt, a tanórát a kutatás időpontjában bevett iskolai gyakorlat szerint, látogatóként figyelte meg a kutató. Ennek fényében a Hawthorne-hatás (DÖRNYEI 2007) kevésbé volt várhatóan domináns, hiszen az óramegbeszélésen a jelölt saját vezetőtanárán kívül egy másik vezetőtanár mindenképpen részt vett volna. Bár a kutató a megfigyelések és a félig strukturált interjúk kezdetén nagyvonalakban felfedte a kutatás témáját, a résztvevőkkel további információkat nem osztott meg a kutatás alatt.

2.4. ETIKAI KÉRDÉSEK

Az a bemutatóóra, melyen a gyakorlatvezető tanáron kívül a kutató személyében egy másik angol szakos vezetőtanár is jelen van, már önmagában komolyabb stresszt okozó alkalom lehet a gyakornok számára. Annak érdekében, hogy a kutatásban való részvételből fakadó stressz csökkenjen a résztvevőkben, az első óramegbeszélés során nem készült hang- vagy videófelvétel. Ez a döntés azonban hatással volt az adatok részletgazdagságára, így a következő alkalommal a kutató a résztvevők beleegyezésével rögzítette a beszélgetést.

Minden résztvevő aláírta a beleegyező nyilatkozatot, amely garantálta az anonimitást, az adatok biztonságos és anonim tárolását, valamint a lehetőséget arra, hogy bármikor visszaléphessenek a kutatásból. Az írásban szereplő nevek mind álnevek.

3. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉSÜK

3.1 AZ ELEMZÉSEK SORÁN MEGHATÁROZOTT TÉMÁK

Az adatok (megfigyelési jegyzetek és leírt interjúk) tematikus elemzésére az induktív és deduktív megközelítés kombinációját alkalmaztam Braun és Clarke (2012) módszertana alapján. A mentorinterjúk és az első óramegbeszélés kódolásának alapjául a kollaboratív, együttműködő mentorálás és a direktív, erőteljesebben irányító mentorálás fogalmai szolgáltak. Az óramegbeszélések és a tanárjelöltekkel készített interjúk kódolását azonban az elemzések során meghatározott témák és altémák irányították. Végezetül a ciklikus adatfeldolgozás módszerének alkalmazása tette lehetővé az adatok teljes körű ismételt vizsgálatát (HOWITT 2016).

A mentorról készített interjú elemzése négy fő témát határozott meg a mentori kapcsolatban a közös gondolkodás és az irányítás szerepére vonatkozóan. Ezen témák szolgáltak az elemzés kiindulópontjaként.

- 1) **Modern mentor vs. régimódi vezetőtanár** – Ez a téma azt illusztrálja, hogy a közös gondolkodást modernebb megközelítésként értelmezi, míg az iránymutatást inkább hagyományosnak tartja.
- 2) **Sokoldalú mentor** – A mentoroknak számos különböző szerepben kell helytállniuk; egyes viselkedésformák a közös gondolkodásra, míg mások az iránymutatásra jellemzőbbek.
- 3) **Ismerd meg a gyakornokodat** – Ez a téma azt hangsúlyozza, hogy a mentorálásnak igazodnia kell az egyes gyakornokok egyéni igényeihez.
- 4) **A nézőpontváltás előnye** – Ez a már a kutatás kezdetén is jelen lévő téma arra utal, hogy a mentorálás egyik fontos hozadéka a vezetőtanár, illetve a mentor és a tanárjelölt különböző nézőpontjaiból következő felismerések.

E négy téma meghatározó szerepet játszott a korábbi kutatásban, mely során két másik, szintén vezetőtanárral készült félig strukturált interjú ugyanabban a gyakorló középiskolában, a jelen kutatásban is alkalmazott interjúvázzlat alkalmazásával.

Az óramegbeszélések és a követő interjúk elemzése során az egyik téma finomhangolásra került, nevezetesen a mentori munka jelöltre szabott igazításának kérdése. A „**Személyre szabás: ismerd meg a gyakornokodat**” témát, mely a mentorról készített interjúkban volt visszatérő téma, „**Személyre szabás: ismerd meg a mentorodat és a csoportot**” formára változott. Ezen változtatás a jelöltekkel készített interjúk elemzése során került módosításra, mivel a jelöltek úgyszintén hangsúlyozták a személyre szabás jelentőségét, de azzal a kiegészítéssel, hogy a sikeres együttműködés érdekében nemcsak arra van szükségük, hogy megismerjék a mentor tanítási stílusát, személyiségét, hanem a csoport sajátosságaival kapcsolatban is tájékozódniuk kell.

Az elemzés során egy új téma is megjelent, amely a **kezdeményezés** kérdéséhez kapcsolódik. Az interjúkban és az óramegbeszélések során ismétlődően felmerült, hogy jelentősége van annak, ki kezdeményezi az iránymutatást vagy a közös gondolkodást. Ennek megfelelően a kezdeményezés szempontja önálló témává vált (1. táblázat).

1. táblázat: Az elemzésben meghatározott témák és a kapcsolódó kutatási kérdések

A témához köthető kutatási kérdés: a kérdés fő témája	A mentorral készített interjú elemzése során meghatározott témák	Az óramegbeszélések és utóinterjúk ciklikus elemzése során kiegészített témák
1. kutatási kérdés: a közös gondolkodás és az iránymutatás szerepe	Modern mentor vs. régimódi vezetőtanár	
	A nézőpontváltás előnye	
2. kutatási kérdés: a közös gondolkodás és az iránymutatás időzítése	A sokoldalú mentor	
3. kutatási kérdés: a közös gondolkodás és az iránymutatás szükségessége	Személyre szabás: Ismerd meg a gyakorlat	Személyre szabás: ismerd meg a mentorodat és a csoportot
		Kezdeményezés

3.2 A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

A kutatási eredmények bemutatása az alábbiakban a kutatási kérdések mentén halad. Az első kutatási kérdés a közös gondolkodás és az iránymutatás szerepére vonatkozott. A mentor úgy vélte, hogy az elmúlt évtizedekben változás történt a mentorálásban, és megerősítette, hogy a magyar **mentor** kifejezés jobban meghatározza őt, mint a **vezetőtanár**, amely közelebb áll az angol **supervisor** fogalmához. Ezt a meglátást tükrözte a kódolás során meghatározott modern mentor vs. régimódi vezetőtanár téma.

A mentor közös gondolkodásra nyitott hozzáállása a bemutatóóra utáni megbeszéléseken is megfigyelhető volt. Egyik beszélgetés sem az iskola olyan területén zajlott, amelyet az ilyen félformális eseményekre tartanak fenn – ez a terület nyilvánosabb, és félúton helyezkedik el a tanári szoba és az iskola vezetőségének irodái között. Ezzel szemben mindkét megbeszélés az óra helyszínén vagy annak közelében zajlott. Ennek következtében az ülésrend is eltért az iskolában szokásostól, amely hagyományosan megköveteli, hogy a mentor a jelölttel szemben üljön, bár egy körasztalnál. A mentor a hosszú gyakorlatot végző jelölt mellett ült, és oldalra fordulva helyezkedett el a rövid gyakorlatot végző jelölt felé. Mindkét óramegbeszélés során a jelölt kezdeményezte a beszélgetést, ő vetette fel a témákat, és a mentor csak akkor szólalt meg, miután a mentorált befejezte a mondandóját. Egyik beszélgetés során sem jegyzetelt a mentor látható módon. Mindkét megbeszélésben a jelölt irányította a beszélgetés nagy részét, a mentor kizárólag feltáró kérdéseket tett fel, melyekből nem derült ki, hogy lett volna egy, a mentor számára jó válasz. A hosszú gyakorlatot végző mentorált beszélgetésében a mentor kizárólag a mentorált kifejezett kérésére csatlakozott a diskurzushoz. A mentor ebben a beszélgetésben nem fogalmazott meg értékítéletet sem az óráról, sem a tanításról, míg a rövid gyakorlatot végző mentorált esetében rövid, pozitív megjegyzéseket tett a jelölt tanítására vonatkozóan. Mindkét óramegbeszélés során a mentor a megbeszélés végéhez közeledve tette fel saját kérdéseit, melyek esetenként eltértek a korábban tárgyalt témáktól, elsősorban nyílt kérdések formájában. Összességében a beszélgetések fő fókuszát nem a mentor, hanem mindkét esetben a mentorált által felvetett kérdések adták.

A követő interjúk során a mentoráltak kifejezték elismerésüket a mentor közös gondolkodásra tett erőfeszítéseiről. Márta így fogalmazott: „...én szerettem ezeket a megbeszéléseket, az jó volt, hogy először mindig az én véleményemet kérdezte.”

Függetlenül az együttműködő mentoráláshoz való pozitív hozzáállásuktól, mindkét mentorált elsősorban saját felelősségének tekintette saját fejlődését. Ez inkább egy kooperatívabb és nem kollaboratív

megközelítést tükröz, ahol a felelősségi körök határai egyértelműen meghatározottak. Kinga így fogalmazott: *„Az én fejlődésem az mondjuk leginkább rajtam múlik.”* Valójában mindkét mentorált igényelte az iránymutatást. Kinga szerint ennek oka, hogy a mentor *„több tapasztalattal rendelkezik”,* amely nélkül a mentorált *„valószínűleg nem lenne képes fejlődni”*. A kódolás során megfogalmazott téma, a nézőpontváltás előnye úgy jelenik meg a beszélgetésekben, mint a tanárjelölt szakmai fejlődését támogató tényező: *„Viszont az ő tapasztalata, meg a segítsége, meg a rálátása nélkül egyedül valószínűleg nem lennék képes olyan fejlődést elérni, amit elérhetek.”*

Később Márta kiemelte a szakmai visszajelzés értékét, amely szerinte kizárólag a mentortól szerezhető be. Amikor arról kérdezték, hogy a **vezetőtanár** vagy a **mentor** kifejezést választaná-e, egyértelműen a mentor mellett döntött. Azonban saját meghatározása szerint a mentor tanácsokat is ad, még ha ezek bizonyos fokú szabadsággal is párosulnak, így az órák alapvetően az övéi maradnak: *„Egyértelműen a mentor, minthogy támogat, meg ötleteket ad, viszont alapvetően mégis az enyéim voltak az órák.”*

Az interjúk feltárták, hogy a mentor és a gyakorlók számára a mentor visszajelzésének értéke a tapasztalati szakmai tudásban, a tanulói csoport sajátosságainak ismeretében és a mentor eltérő nézőpontjában rejlik. Amikor Márta arról beszélt, hogy korábbi, másik szaktárgyi gyakorlatán a vezetőtanár irányítóbb volt, elmagyarázta, hogy ez szükséges volt, mert *„én is tapasztalatlanabb voltam, ő meg jobban ismerte a csoportot, ráadásul a csoport is igen kezdő volt, és akkor emiatt főleg a nyelvi szintjükkel kapcsolatban [sic] mi az, amit lehet, mi az, amit nem.”* Márta úgyszintén a tapasztalatra tette a hangsúlyt, amikor úgy fogalmazott *„...úgyhogy mivel neki több tapasztalata van, meg sokkal több diákkal találkozott már, mint én, ezért lehet, hogy észrevesz valamit, ami nekem eddig nem tűnt fel...”*, és a szakmai visszajelzés fontosságát emelte ki *„jó volt egy olyan embertől visszajelzést kapni, akinek ez a szakmája, és ezzel foglalkozik, és tudom, hogy amit mond, az valószínűleg úgy is van.”* Mi több, a szakmai visszajelzés hiányát a kapcsolat hátrányaként értékelte: *„Hallottam más hallgatóktól, hogy a mentorukkal azért is volt rosszabb a kapcsolatuk, mert sokkal nagyobb tudással rendelkeztek, mint maga a mentor, és hogy nem kaptak hatékony visszajelzést, hanem a mentor csak ült és jegyzetelt, és mondta, hogy de jó, hogy ma is tanultam tőled valamit. És ugye inkább ők tanítottak a mentornak, mint a mentor nekik, szóval emiatt az, hogyha a mentornak jó a szaktudása, meg a módszertani tudása, és ez motiváló is, meg hát az előfeltétele annak, hogy tudjon neked segíteni.”* (Márta)

A gyakorlottabb jelölt (Kinga) ugyanakkor azt is hozzátette, hogy habár a mentortanár véleményét érdemes figyelembe venni, nem kötelező abban az esetben, ha a jelölt nem tartja érvényesnek: *„Szóval azért volt olyan, amikor ő észrevett valamit, és megbeszéltük, és akkor jó volt, hogy nyitott volt arra, ami nekem volt mondanivalóm, mert én meg másképp látom a helyzetet, mert ugye én azért több időt töltöttem el gyerekekkel”*. A Kingával végzett óramegbeszélés megfigyelése megerősítette ezt a hozzáállást a mentor tanácsainak elutasításának lehetőségével kapcsolatban. Amikor a vezetőtanár azt javasolta, hogy kísérletezzen szigorúbb fegyvellemel, Kinga így reagált: *„én inkább nem kísérletezek a diákjainkkal”*.

A második kutatási kérdés a mentori kapcsolatban zajló közös gondolkodás vagy iránymutatás időzítésére vonatkozik. Az interjúk kódolása arra engedett következtetni, hogy a tanárjelöltek leginkább a mentor sokoldalúságát tartották jellemzőnek, ami a közös gondolkodás és az iránymutatás időzítését illeti. Márta szerint a vezetőtanár a kapcsolat elején egyértelműen kifejezte, hogy a közösen gondolkodó munkastílust részesíti előnyben. *„Rögtön az elején, mikor a gyakorlat előtt csak a másik tanárjelölttel jelentkeztünk nála, hogy akkor most mi jönnénk, akkor tartottunk még egy kis megbeszélést, és ott is rögtön úgy kezdte, hogy ő nem szeretne minket a csoportokkal kapcsolatban befolyásolni... ez egyértelmű volt, hogy ő erre nagyon figyel, hogy ne befolyásoljon, meg sokat adott a mi véleményünkre, meg meglátásunkra...”* (Márta)

A gyakorlat kezdete megnyitotta az utat a későbbi előtt: *„már amikor én is jobban ismertem a csoportot, akkor kezdődött például ez, hogy együtt ötleteltünk”*. Mielőtt tanítani kezdenek, a tanárjelöltek megfigyelnek néhány órát. Kinga ezt lehetőségként értelmezte, véleménye szerint a hospitálás célja az

volt, hogy „*sok megoldást lássak a problémákra*”. A problémák különböző megoldásainak megfigyelése felkészíti a gyakoronkokat arra, hogy több szemszögből tudják elemezni a kérdéseket, amit Kinga a saját szakmai fejlődése kapcsán így ír le: „És olyan pozitív volt az egész, mert nem az volt, hogy volt egy probléma és arra kaptam egy kész választ, hanem inkább ilyen nyitott kérdésekként kezeltük a dolgaimat, és együtt próbáltunk meg rá választ keresni. Szóval úgy megmaradt az autonómiám is, mert mégis én kutattam a válaszokat, és emiatt olyan jó érzéssel töltött el, hogy képes vagyok mondjuk megoldani egy-egy problémámat, de mégis kaptam segítséget és visszajelzést arról, hogy ez jó volt. Szóval olyan pozitív és megnyugtató volt az egész és összességében hasznosnak találtam.”

Bár ez utóbbi részlet a közös tanulást példázza a gyakorlatban, Kinga utalt a szakos mentor visszajelzésének megbecsülésére is. Módszertani tanácsok vagy útmutatás is előfordult időnként a gyakorlat során – Márta szerint is –, bár sokkal hangsúlyosabban volt jelen a korábbi, 15 órás gyakorlat során egy másik mentorral: „*Még első félévben is voltak nyilván, amikor még nem volt semmi tanítási tapasztalatom, és akkor figyelmeztetett, segített abban, hogy konkrétan, tehát mondjuk készítem elő például azt, hogyha egy új nyelvtant tanulunk és ne csak úgy bedobjam a gyerekeket a mélyvízbe, hanem akkor arra készüljenek rá. Ilyen esetekben vett át tőlem felelősséget.*”

A harmadik kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy a tanárjelöltek milyen indokokat adtak a közös gondolkodás vagy az iránymutatás választására. A kódolás során meghatározott téma alapján, mely a közös gondolkodás és az irányítás kezdeményezését határozta meg mint lényeges szempontot, az elemzés megvizsgálta, hogy a jelöltek véleménye szerint ki kezdeményezte inkább a közös gondolkodást vagy az irányító munkamódot, illetve milyen okokból tartották a tanárjelöltek azt szükségesnek. Mindkét óramegbeszélésén a tanárjelölt kezdte a beszélgetést a számára fontos témákkal, és ezek a tanárjelölt által felvetett témák dominálták a beszélgetéseket. Az eljárás láthatóan elvárást alakított ki a problémák behozatalára, hiszen Márta elárulta, hogy már az óra megtartása közben tudta, lesz egy konkrét téma, amelyről beszélni szeretne. Kinga szintén saját problémáit hozta, és szintén egyfajta elvárásról számolt be: „*Mindig megkérdezte, hogy van-e valami, amiben kell segíteni, és akkor elmondtam, hogyha volt valami.*”

A tanárjelöltek említettek olyan eseteket, amikor ők kezdeményezték akár a közös problémamegoldást, akár a konkrét tanácskérést. Mindkét tanárjelölt szerint az, hogy konkrét útmutatást kérjenek-e, vagy közösen keressenek megoldást, az adott probléma jellegétől függött, különösen, ha az egy adott tanulócsoporthoz kapcsolódott. Márta nem sokkal a mentora után kezdett el tanítani egy csoportot, ezért elmondta, hogy egy pedagógiai problémára közösen találtak megoldást a mentorával, mivel a mentornak sem volt mélyebb ismerete az adott csoportról: „*Emiatt bizonyos dolgokat még ő is most fedez föl, és akkor ezeket együtt fedeztük fel.*”

A mentor által hangsúlyozott téma, miszerint fontos megismerni a mentoráltat, nemcsak a tanulócsoporthoz jobb megértésére terjedt ki a jelöltek szemszögéből, hanem a mentor jobb megismerésére is. Kinga az óramegfigyelés előnyeit emelte ki abból a szempontból, hogy így jobban megérthette a mentorától kapott tanácsokat: „*Fontos ismerni azt is, hogy ő hogyan tanít, hogy tudjam értékelni, meg feldolgozni azt a tanácsot, amit ő ad.*”

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Az első kutatási kérdés arra vonatkozott, hogyan érzékelték a tanárjelöltek a közös gondolkodást és az iránymutatást. Bár a hangsúly a közös gondolkodáson volt, az irányítás is megfigyelhető volt az óramegbeszélések során. A mentor saját gyakorlatát követve hagyta, hogy a tanárjelölt határozza meg a beszélgetés témáját, és a tanárjelöltek tudatosan érzékelték és értékelték azt a felelősséget és szabadságot, amelyet ez számukra biztosított. Mindazonáltal mindkét tanárjelölt hangsúlyozta, hogy a szakmai visszajelzés nemcsak értékes, hanem egy valóban hasznos mentori kapcsolat elengedhetetlen eleme is.

A második kutatási kérdés a közös gondolkodás és az iránymutatás időzítésére irányult a mentor-mentorált kapcsolatban, míg a harmadik ezek előfordulásának okait vizsgálta. Bár a tanárjelöltek úgy

írták le a mentor hozzáállását, mint amely az első perctől együttműködő volt és nyitott a közös gondolkodásra, beszámoltak olyan esetekről is, amikor a mentor közvetlen útmutatást adott. Ezeket az irányító helyzeteket a tanítási gyakorlat elején és a rövid gyakorlatok során tapasztalták gyakrabban. Mindkét tanárjelölt értékelték azt a szabadságot, hogy már a kapcsolat kezdetétől saját problémáikat hozhatták be a beszélgetésekbe, és arról számoltak be, hogy tudatos döntéseket hoztak arról, hogy melyik típusú mentori megközelítést választják: amikor a tanárjelöltek kezdeményezték az irányítóbb mentori stílust, akkor azt egy konkrét probléma megoldása, vagy a mentor hivatkozásainak jobb megértése érdekében tették. Ha a tanárjelöltek úgy vélték, hogy a mentor tud megoldást kínálni egy adott tanítási problémára, inkább az irányító megközelítést részesítették előnyben. Ha pedig a mentor nem tűnt biztosnak a válaszbán, közösen gondolkodó, kollaboratívabb munkastílust alkalmaztak.

A kollaboratív közös gondolkodás és a kooperatívabb irányítás összefonódni látszott a két mentori kapcsolatban. A mentor tapasztalati és szakmai tudását, valamint azt a hajlandóságát is nagyra értékelték a tanárjelöltek, hogy átadta nekik a felelősséget saját tanulási folyamatukért. A kutatás eredménye arra utal, hogy egy túlságosan irányító megközelítés akadályozhatja a tanárjelölt reflektív gondolkodását, viszont egy kizárólag a közös gondolkodásra alapozó mentor, aki nem ad iránymutatást, szintén bizonytalanságot kelthet a tanárjelöltben. Mindemellett a kutatás arra is utal, hogy csak akkor lehet valódi közös gondolkodás a vezetőtanár, illetve mentor és tanárjelöltje között, ha felmerül egy közös megoldást igénylő feladat. Ilyen feladat adódhat például a mentor és jelöltje közötti kapcsolattal összefüggő helyzetből, mint amilyen a diákcsoporthoz tanító tanárok, a mentor és a jelöltje közötti váltás áthidalása, vagy a mentor és a tanárjelölt különböző ismereteinek kiaknázása egy, a tapasztalt tanár számára sem egyértelmű választ igénylő oktatási vagy nevelési kihívás révén. Ha lehetőséget kapnak, a tanárjelöltek maguk is kezdeményezhetnek irányítóbb vagy kollaboratívabb megközelítést, amikor úgy érzik, erre van leginkább szükségük. Egyfelől a mentoroknak és a mentorképzőknek érdemes lehet nagyobb hangsúlyt fektetni a közös gondolkodást igénylő lehetőségek felismerésére, illetve annak jobb megértésére, hogy az egyes tanárjelöltek milyen mértékű irányítást igényelnek. Másfelől érdemes lenne a tanárjelölteket jobban bátorítani arra, hogy igényük szerint merjenek kezdeményezni irányítóbb, vagy ellenkezőleg, a közös problémamegoldásnak teret engedő mentori munkát.

A jelen kutatás két olyan tanárjelölt nézetét vizsgálta, akik mindketten alapvetően saját felelősségüknek tekintették a fejlődésüket. Elképzelhető, hogy más eredményre jutott volna egy olyan kutatás, amely olyan tanárjelölteket von be a vizsgálatba, akik kevésbé elkötelezettek a saját fejlődésük iránt. Érdemes lenne megvizsgálni továbbá azt is, hogy vannak-e különbségek a közös gondolkodás és a mentori iránymutatás tekintetében a különböző gyakorlatok között, illetve vannak-e kifejezetten káros mentori gyakorlatok, melyekre érdemes lenne felhívni a leendő mentorok figyelmét a mentorképzések során. Végezetül pedig a kutatás következtetéseit érdemes lenne más szaktárgyú mentorok és jelöltjeik bevonásával is megvizsgálni, mivel ez lehetőséget adna a különböző szaktárgyak mentorálási gyakorlatainak is az összehasonlítására.

HIVATKOZÁSOK

- BRAUN, V.–CLARKE, V. (2012): Thematic analysis. In: COOPER, H.–CAMIC, P. M.–LONG, D. L.–PANTER, A. T.–RINDSKOPF, D.–SHER, K. J. (eds.): *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. American Psychological Association. 57–71. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- DILLENBOURG, P. (1999): What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (ed.): *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier, h.n. 1–11.
- DÖRNYEI, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- FREEMAN, D. (1982): Observing teachers: Three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly* 16(1), 21–28.

- HOBSON, A. J. – MALDEREZ, A. (2013): Judgementoring 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. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. március 9.)
- HOWITT, D. (2016). *Introduction to qualitative research methods in psychology*. Pearson, Harlow.
- KOZAR, O. (2010): Towards better group work: Seeing the difference between cooperation and collaboration. *English Teaching Forum* 48(2), 16–23.
- MALDEREZ, A. – BODÓCZKY, C. (1999): *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- NISSEN, H.A. et al. (2014) Knowledge sharing in heterogenous teams through cooperation and collaboration: Exemplified through public–private-innovation partnerships. *Industrial Marketing Management* 43(3), 473–482.

FÜGGELÉK

INTERJÚVÁZLAT

Bevezetés:

Kvalitatív kutatásom során a vezetőtanárok és a jelöltek együttműködését szeretném feltárni a gyakorló iskolánkban. Meggyőződésem, hogy a vezetőtanárok és a jelöltek kapcsolatának feltárásának sok tanulsága lehet a mentorképzések megalkotói számára. Köszönöm, hogy részt veszel a kutatásban. A kérdésekre nincsenek jó vagy rossz válaszok, engem a Te véleményed és a Te tapasztalataid érdekelnek. A beszélgetést anonim módon rögzítem, s a disszertációm megvédéséig tárolom. A részvétel részedről önkéntes, s bármikor megszakítható. Körülbelül fél óráig tart az interjú.

Életrajzi kérdés:

1. Milyen szakos vagy? Voltál-e már tanítási gyakorlaton a másik szakodból?
Tanítasz-e, vagy van-e tanítási tapasztalatod? Szeretnél tanítani a jövőben?

Az óramegbeszélésre vonatkozó kérdések:

1. Hogyan értékeled az óramegbeszélést?
2. Az óraterv elkészületében mennyire vett részt a vezetőtanár?

A gyakorlatra vonatkozó kérdések:

1. Kétféle elnevezés létezik: mentor és vezetőtanár. Hozzád melyik kifejezés áll közelebb? Melyik tükrözi jobban szerinted a kapcsolatokat?
2. Te mit tanultál a vezetőtanártól/mentortól?
3. Véleményed szerint tanult-e valamit Tőled a vezetőtanár/mentor?
4. Mennyire oszlik meg a felelősség véleményed szerint közted és a vezetőtanár/mentor között amíg tanítasz?
5. A hospitálások milyen szempontból voltak hasznosak számodra?
6. Hogyan változott a kapcsolatod a vezetőtanárral/mentorral a gyakorlat során?
7. Van még olyan aspektusa a vezetőtanárral/mentorral végzett munkádnak, amit szívesen megosztanál?

Köszönöm, hogy részt veszel a kutatásomban!

Szegedy-Maszák Anna angol és francia szakos tanár, osztályfőnök és angol szakos vezetőtanár az ELTE Apáczai Csere János Gimnázium és Kollégiumban. Jelenleg doktori hallgató az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának Nyelvpedagógia és Angol Alkalmazott Nyelvészet doktori programján. Kutatási területe a mentori kapcsolat.

Anna Szegedy-Maszák is a mentor teacher and a teacher of English and French at ELTE Apáczai Csere János High School, Budapest. She is currently a PhD student in the Language Pedagogy and English Applied Linguistics Programme at Eötvös Loránd University, Budapest. Her research focus is the mentoring relationship.

EGYÉNI NYELVOKTATÁS MAGYARORSZÁGON: TANÁRI JELLEMZŐK, KIHÍVÁSOK ÉS KÉPZÉSI IGÉNYEK

JENEI GABRIELLA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány az egyéni nyelvoktatással kapcsolatos kihívásokat, képzési szükségleteket kívánja felderíteni egy tanárok körében végzett kérdőíves online felmérés alapján. A kérdőív többek között a Magyarországon egyéni nyelvórákat adó tanárok **végzettségére**, jellemzőire kérdezett rá, valamint arra, hogy a tanulók és ők maguk miért ezt a tanulási-tanítási formát választják. 79 tanár megkérdezése alapján kiderült, hogy a személyes nyelvoktatás választása mögött számos tényező áll, beleértve a rugalmasságot, a piaci keresletet és a csoportos oktatással szembeni hatékonyságba vetett hitet. Azonban a válaszadók jelentős része nem rendelkezik tanári végzettséggel, ami aggasztó, ha az egyéni nyelvoktatás szakmai minőségére, etikai szempontjaira gondolunk. Az eredmények rávilágítanak továbbá a személyes nyelvoktatási módszertanra specializálódott képzés szükségességére, mivel ez a tanítási forma jelentősen eltér a hagyományos tantermi környezettől. A tanárok az alábbi kihívásokat emelték ki: 1) az egyéni tanítási módszertan elégtelen ismerete, különösen az egyéni tanulási igényekhez való alkalmazkodás, a tempó és az órák változatossága tekintetében; 2) a szülőkkal való együttműködés és a tanításról és tanulásról eltérő nézeteket valló tanulók motiválása; és 3) az egyéni tanfolyamok szervezési feladatainak kézben tartása (kiszámíthatatlan időbeosztás, pénzügyi instabilitás). A tanárképzési programokba beépített, az egyéni nyelvoktatásra vonatkozó speciális képzési modulok javíthatnák ennek az elterjedt tanítási gyakorlatnak a minőségét és hatékonyságát, emellett az egyéni oktatásra fókuszáló kutatások eredményei a csoportos tanításhoz is információval szolgálnának.

1. BEVEZETÉS

Az egyetemi tanárképzésben a hallgatókat csoportok oktatására készítjük fel. A módszertani kurzusok jelentős **része** is erre irányul, olyan témák kapcsán, mint az igényfelmérés, az óra- és kurzustervezés, a készségfejlesztés, a csoportdinamika, a kooperatív óraszervezés, vagy akár az értékelési módszerek, hogy csak néhányat említsek a legfontosabb tematikai elemek közül. Az, hogy a diplomás nyelvtanárokkal szemben elvárás, hogy egyéni helyzetben is boldoguljanak, talán nem is kérdés. Számtalan helyzet adódhat akár a közoktatásban (felzárkóztatás, tehetség gondozás, versenyre való felkészítés), akár a nyelviskolai oktatás keretei között (egyéni órák, egyéni nyelvvizsga-felkészítés), amikor a szakmódszertan órákon csoportokra specializálódó nyelvtanárnak egyéni órákon kell helyt állniuk. Így hát jogos a kérdés, kell-e az egyéni nyelvoktatásra figyelmet fordítani a tanárképzésben vagy a nyelvtanítás általános szakmódszertanából úgyszólván kialakítják a tanárok a saját eklektikus (Mwanza 2017) módszerüket? Vajon mennyire érzik felkészültnek magukat a tanárok erre a szerepre? Hogyan tájékozódnak az egyénre szabott tanítás módszereiről? Milyenek látják magukat és milyen támogatásra lenne szükségük?

Jelen tanulmány az egyéni nyelvoktatás jelenlegi helyzetét, a tanárok és a tanulók nézeteit, valamint az oktatási forma sajátos kihívásait vizsgálva keresi a választ a fenti kérdésekre. Célja, hogy hozzájáruljon az egyéni nyelvoktatással foglalkozó tanárok helyzetének jobb megértéséhez, és információval szolgáljon a tanárképzési programok módszertani kurzusainak formálásához.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Az egyénre szabott nyelvoktatásra vonatkozó szakirodalmi források száma csekély, ezek jelentős része elavult (pl., WILBERG 1987; WISNIEWSKA 2010). A frissebb kiadványok leginkább informális

beszámolókkal tarkítva, a szerző saját élményein és tapasztalatain keresztül próbálnak iránymutatást adni (pl. BLEISTEIN–LEWIS 2015; HOWARD–STESIK 2024) a kezdő magántanároknak. Specifikusan egyéni nyelvoktatáshoz kapcsolódó tanulmányokra bukanni nem könnyű, egyrészt a különböző célok és kontextusok miatt kialakult terminológiai változatok miatt (angol nyelven többek között: *one-on-one*, *one-to-one*, *private teaching*, *language coaching*; de magyarul is több változatban, nem feltétlenül átfedésben az angol terminológiával: *magánoktatás*, *egyéni nyelvoktatás*, *korrepetálás*), másrészt a tevékenység – nem mindig hivatalosan űzött – jellege miatt. Lehet ez a főállás melletti kiegészítő tevékenység, de akár végezhető teljes állásban egyéni vállalkozóként is (akár személyes, akár online órákat tartva). Nyelviskolai oktatóként is sokszor szembesülnek a végzett nyelvtanárok azzal, hogy a munkaadók magától értetődőnek gondolják azt, hogy nyelvtanári diplomával az egyéni nyelvoktatás nem okozhat számukra kihívást. De az is előfordul, hogy diplomával nem rendelkezők vagy egyetemista hallgatók tartanak órákat, megfelelő szak módszertani, esetenként megfelelő nyelvi tudás nélkül.

Megoszlanak a vélemények arról, hogy ez mennyire etikus. Elkerülhetetlenül felmerül a téma kapcsán az árnyékoktatás melynek kapcsán megjegyzendő, hogy kevés magyar kontextusra fókuszáló tanulmány áll rendelkezésre (az árnyékoktatás „a közoktatás hivatalos rendszereit kiegészítő, e rendszereken kívül zajló extrakurrikuláris tevékenység, amely az elméleti iskolai tantárgyak körét fedi le [...] és amely szegmens fizetős, piaci, tehát nyereségorientált oktatási szolgáltatás módján működik” [FEHÉRVÁRI és mtsai 2025: 96]). Jelen tanulmányban az általánosabb fókusz miatt inkább az egyéni nyelvoktatás kifejezés használata szerencsésebb, hiszen akár nyelvviskolai, céges felnőttoktatásról is lehet szó, ez pedig nem, vagy nem minden esetben tartozik az árnyékoktatás témaköréhez, melynek fogalmi határvonalait Gordon-Győri (2020) klasszifikációs rendszere pontosítja.

Visszatérve az elvárható/elvárt szakmai tudáshoz, vajon meg tudjuk-e határozni, hogy az egyéni nyelvoktatás esetén mit takar a módszertani felkészültség? Nem ez a bizonytalanság-e az oka annak a riasztó jelenségnek, hogy – amint az korábbi kutatások alapján feltételezhető – a magán nyelvórákat kínáló jelentős részének nincsen semmilyen szak módszertani háttere (BIRÓ 2020)? Az egyéni nyelvoktatáshoz kapcsolódó szerepek és szak módszertani kompetenciák meghatározásának megalapozására vállalkozott Jenei és munkatársai (2024), egy szakirodalmi háttérre áttekintő cikkben. Az eredmények bemutatásakor a kihívások és képzési igények összegzéséhez struktúraként ezt az alapot használok kiindulópontként (Függelék B).

Míg a csoportos tanítás módszertanához bőséges kutatási és elméleti háttér áll rendelkezésre, addig az egyéni nyelvtanároknak kevesebb forrásra támaszkodhatnak. Wilberg (1987) szerint ennek oka az, hogy nagyobb csoportokban lehetőség van arra, hogy egyszerűen figyelmen kívül hagyjanak bizonyos szükségleteket, mivel lehetetlen az összes tanuló összes igényének megfelelően tanítani, míg az egyéni helyzetben a tanuló igényeinek figyelmen kívül hagyása egyszerűen nem lehetséges. Bár a képzett tanárok jelentős szak módszertani tudást hoznak magukkal az egyszemélyes tanítási kontextusba, ennek a tudásnak egyrészt nem minden eleme releváns, másrészt bizonyos szempontból nem is elég. Míg a csoportdinamika, a tanulásszervezési formák ismerete kevésbé fontos, az egyéni különbségekről, a tanulók jellemzőiről, a tanulási stílusokról és stratégiákról való ismeretszerzés, az ezekhez való alkalmazkodási lehetőségek, óra- és kurzustervezési változatokról való tudás hiányos lehet, hogy csak a legalapvetőbb módszertani elemeket említsem. A készségfejlesztés egyéni és változatos feladatokkal történő felépítése, a nyelv tan és a szókincs tanítása, gyakoroltatása, vagy akár az értékelés szükségszerűen másképpen történik egyénileg, mint csoportban. Az olyan stratégiák, amelyek jól működnek osztálytermi környezetben, unalmassá vagy monotonná válhatnak az egyszemélyes órákon, különösen online tanítás során. Jelenleg az egyéni tanításhoz szükséges szak módszertani tudás nem képezi a nyelv tanárok alapképzésének részét, annak ellenére, hogy erre a tudásra az iskolai kontextusban korrepetálás, felzárkóztatás, versenyre való felkészítés esetén vagy akár bármilyen nyelvviskolai, vállalati környezetben mindenképpen szükség van

és megjelenik elvárásként. Hogyan képzik tehát magukat a tanárok, hogy alkalmazkodjanak az egyéni tanítási helyzethez? Milyen hiányosságaik vannak, milyen továbbképzésre lenne igényük?

3. MÓDSZER

Jelen tanulmány egy hosszabb egyéni nyelvoktatással kapcsolatos angol és magyar nyelven is elérhető online kérdőív részeredményeit közli (Függelék A), mely egy nagyobb, Sváb Ágnes és Zólyomi Anna segítségével zajló kutatás része. A vizsgálat ezen szakasza felderítő jellegű volt. Az adatgyűjtés a pilot verziók kiküldésével kezdődött 2023 novemberében. Az öt kitöltőtől érkezett visszajelzés alapján átdolgozott változat 2024 októberéig volt elérhető. A kérdőív összesen 98 válaszadója közül itt a 79 magyar nyelvterületen dolgozó angol nyelvtanár válaszait vettem figyelembe (a válaszadók kora: 22-60 (M=38,4); a nemek aránya: 80% nő, 14% férfi, 6% nem válaszolt), a kérdőívet 49-en magyarul, 30-an angolul töltötték ki. A számszerű adatok esetében itt a kérdések feltáró jellege miatt leginkább a válaszok gyakoriságára hivatkozom. A kérdőív hosszabb válaszaiból származó adatok értelmezése tematikus összehasonlító elemzéssel történt. Az angol nyelvű válaszokat magyarra fordítottam az adatok összegzéséhez.

A felderítő jellegű **tanulmányt irányító kérdések** három fő témakörre fókuszálnak, itt ezek mentén listázom őket.

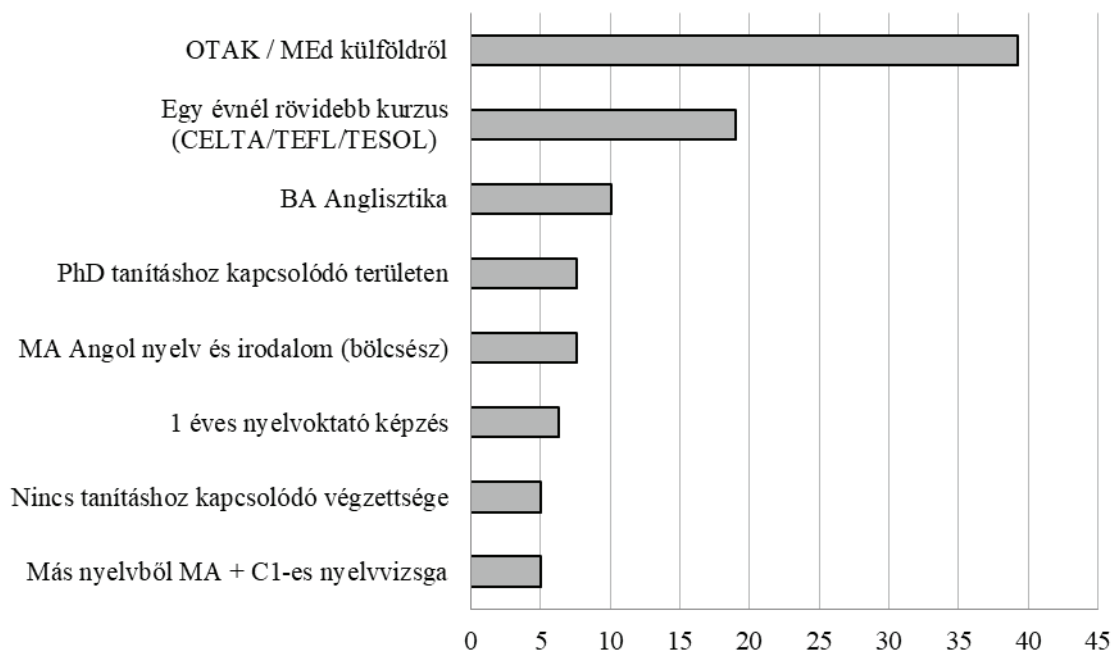
- 1) A tanárok szakmai hátterére, magukról alkotott elképzeléseik:
 - 1/A: Milyen végzettséggel, szakmai háttérrel tanítanak ma Magyarországon az egyéni órákat vállaló nyelvtanárok?
 - 1/B: Milyennek látják magukat a tanárok egyéni nyelvtanárként?
- 2) Szempontok az egyéni **tanítási-tanulási** kontextus mellett:
 - 2/A: A tanárok tapasztalatai alapján miért választják a tanulók az egyéni nyelvórákat?
 - 2/B: A tanárok miért választják az egyéni nyelvtanítást?
- 3) Kihívásokkal, módszertani hiányosságok, nehézségek:
 - 3/A: Mi jelenti a legnagyobb kihívást a tanárok számára az egyéni nyelvoktatással kapcsolatban?
 - 3/B: Milyen forrásokból tájékozódnak a nyelvtanárok az egyéni nyelvórákon használható módszerekkel kapcsolatban?
 - 3/C: Milyen képzésre, továbbképzésre lenne igényük?

4. EREDMÉNYEK

Az alábbiakban az eredményeket a fenti három témakör mentén, a kérdések sorrendjében foglalom össze.

4.1 VÉGZETTSÉG, SZAKMAI HÁTTÉR, EGYÉB JELLEMZŐK

A kérdőív 79 kitöltőjének válaszai alapján az eredmények azt mutatják (1. ábra), hogy a válaszadók közel fele rendelkezik tanári végzettséggel (Osztatlan Tanárképzés = OTAK; Master of Education = MEd), míg negyedük csak rövid, egyéves vagy annál rövidebb nyelvitanítással kapcsolatos képzésen, kurzuson vett részt.



1. ábra: A válaszadók végzettsége százalékos eloszlásban (N=79)

Fontos megjegyezni, hogy fennáll a módszertani/mintavételi torzítás lehetősége, mivel a kérdőívet elsősorban tanárismerőseink és a közösségi média tanári/magántanári csoportjaiban indítottuk útnak. Mégis, az eredmények alapján a válaszadók negyede semmilyen tanári végzettséggel nem rendelkezik. Ez arra enged következtetni, hogy a valós helyzet az egyéni órákat tartó tanárok szakképzettségével kapcsolatban még annál is aggasztóbb lehet, mint amit a felmérés sugall. Ezen felül még abban az esetben sem biztos, hogy szakmai felkészültségről, módszertani megalapozottságról beszélhetünk, ha egyetemi tanárképzést végzett nyelvtanárokról van szó. Ennek az az oka, hogy a tanárképzésben a tanárok csoportok tanítására készülnek, melynek módszertana az egyéni nyelvoktatástól sok szempontból eltérő. További kutatásokra van szükség annak feltérképezésére, hogy a tanárképzésben tanultak milyen mértékben vihetők át, és hogyan, az egyéni helyzetekre.

De vajon milyennek látják magukat az egyéni órákat tartó tanárok? A szakmódszertani tananyagok közül Scrivener (2011: 6) adja a legrészletesebb listát a tanárok pozitív kapcsolat és légkört teremtő tulajdonságairól, itt e listájának az elemeit hasonlítom össze azokkal a jelzőkkel, amelyeket a jelen kérdőíves vizsgálat válaszadói használtak önmaguk jellemzésére.

A kérdőívben a tanárokat egy nyílt végű kérdésben arra kértük, hogy soroljanak fel olyan jelzőket, amelyek a legjobban jellemzik őket, mint tanárokat. Az eredmények (Függelék A: 2. táblázat) alapján a válaszadók főként *rugalmasnak* (23,33%), *türelmesnek* (20%), *támogatónak* (13,33%) és *alkalmazkodóképesnek* (12,22%) tartják magukat. Ez összhangban van Scrivener (2011) elképzelésével a megfelelő tanulási környezetre vonatkozóan, amelyben a tanár alkalmazkodik a tanulók igényeihez és türelmes. Hasonlóképpen, a tanárok osztják azt a meggyőződést, hogy fontos, hogy empátikusan viszonyuljanak a tanulókhoz, megértőek, figyelmesek legyenek és valóban odafigyeljenek a mondanivalójukra (válaszok: *figyelmes, jó hallgatóság* [12,22%]). A *lelkes* vagy *lelkedésre ösztönző* tulajdonság (5,56%) megfogalmazására a válaszadók számos szinonimát is használtak, úgy mint: *bátorító, motivált, szenvedélyes* vagy *inspiráló*. Kevesebb, mint négy válaszadó utalt arra, hogy fontos, hogy *felkészült, alapos, lelkiismeretes* módon álljon a tanításhoz, *az órák jól megtervezettek* legyenek. Mindössze egy válaszadó említette az *ítélkezésmertességet* (bár más jelzők előfordultak hasonló jelentésben, például *nyitott és támogató*). Közvetett utalások voltak a bizalom fontosságára és a diákok megismerésének szükségességére. A *hitelességet*

és az *asszertivitást* egy-egy válaszadó említette. Nem szerepeltek a listán a Scrivenernél (2011) megjelenő *tisztességes, őszinte, tiszteletet tanúsító* vagy *reflektív* tulajdonságok, melyek kiemelten fontosak lehetnek egy egyéni helyzetben, bizalmi kapcsolatban. Biró (2020) három weboldalon található magánnyelvtanár-hirdetéseket vizsgáló tanulmánya azt mutatja, hogy a magukat hirdető tanárok személyes jellemzőiket illetően szintén a *rugalmasságot*, a *tűrelmet* és a *személyre szabott* tanítási programot emelték ki, ami nagyon hasonló a jelen tanulmányban kapott válaszokhoz. Mindazonáltal Biró (2020) rámutat arra, hogy az adatok marketing szempontból (a tanárok által kérhető díjak alapján) azt sugallták, hogy az *anyanyelvi szintű nyelvtudás* vagy a *bizonyítottan hatékony tanítási módszerek* nyilvánvaló előnyt jelentenek (gyakorlatilag 10-15%-kal magasabb óradíjat).

Nagyon érdekes lenne többet megtudni a diákok igényeiről és elvárásairól ebben a tekintetben. A fentiek alapján érdekes a tanárok által fontosnak tartott jellemzők és a tanulói oldalról támasztott elvárások közötti eltérés; mivel a tanulók igénye inkább a tanárok stabil nyelvtudását és módszertani felkészültségét helyezi előtérbe, a tanárok pedig inkább személyes tulajdonságok kiemelését tartják fontosnak. A kutatás folytatásaként a már folyamatban lévő egyéni interjúk során erre is keressük majd a magyarázatot.

4.2 MIÉRT VONZÓ AZ EGYÉNI NYELVTANULÁS, NYELVOKTATÁS?

A tanárok kérdőíves válaszai alapján (N=79) a **fiatal tanítványaik** (7-18 évesek) leginkább (81%) azért keresnek tanárt, mert nyelvvizsgára készülnek. Sokan (62%) úgy érzik, hogy az iskolában az oktatás nem megfelelő a nyelvtudásukhoz képest, nem haladnak elég gyorsan vagy úgy érzik, nem jut rájuk elég figyelem az órákon. De ennek az ellenkezője is előfordul, az órák tempóját nem tudják követni (25,3%), szorongást okoz az iskolai tanulás, ezért van szükségük segítségre (23%), vagy olyan tanárra, aki segít a dolgozatokra való felkészülésben vagy a házi feladatok megoldásában (15,2%). A tanárok úgy látják, hogy a szülői befolyás is jelentős szerepet játszik, ugyanis sok szülő úgy gondolja, hogy a gyermekük sikeréhez elengedhetetlenek a különórák (62%), viszont a diákok – tanáraik válaszai alapján legalábbis – kevésbé érzik így, csak 36,7% érzi az órákat szükségesnek.

Persze érdemes lenne megvizsgálni a kérdést a diákok, szülők oldaláról is. Talán meglepő eredmény, hogy kevesebb mint, a válaszadók 5%-a jelezte, hogy a tanítványa versenyre, vagy felvételre készül, tanulási nehézséggel küzd, magántanuló, vagy külföldi egyetemre készül. Ezek az eredményeink hasonlóak Szilágyi (2013) első éves egyetemisták körében végzett felmérésének eredményével; 2009-es kérdőíves eredményei alapján (181 fő) a hallgatók körülbelül 83%-a járt az iskola mellett egyéni órákra, leginkább a nyelvvizsga megszerzése céljából. A résztvevők kiemelték az órákon kapott egyéni figyelmet, hogy segítséget kaphatnak az egyéni problémáikkal kapcsolatban és egyéni haladási tempót követhetnek. A válaszadók körülbelül fele szerint az iskolai oktatás nem elegendő a nyelvvizsgára való felkészüléshez (SZILÁGYI 2013).

Kérdőívünk alapján **felnőtt tanulók** esetében a nyelvi készségek fejlesztésében a munkahelyi előmenetel a fő motiváló tényező. Főként azért választják az egyéni nyelvórákat, mert a jelenlegi állásuk megtartásához van szükségük haladóbb nyelvtudásra (64,6%), vagy új állás kereséséhez (62%) lenne fontos, de az mindenképpen elmondható, hogy az angol a napi munkavégzésükhöz szükséges közvetítő nyelv (59,5%). A tanárok a felnőtt tanulók kicsivel több, mint felét (54,4%) nyelvvizsgára készíti fel. Arról is beszámolnak, hogy majdnem a tanulók felénél fontos tényezőnek tartják azt is, hogy az illető önbecsülésének fontos része, hogy a hétköznapi helyzetekben is jól tudjon kommunikálni angol nyelven (43%). További célként az utazást jelölték meg (34%), vagy azt, hogy a tanítvány szereti a nyelvet, szeret nyelvet tanulni (28%), ez utóbbi érdekes módon a fiatalokkal kapcsolatban nem merült fel, mint motiváló tényező.

A megkérdezett **tanárok** több, mint felét (58%) leginkább azért vonzza az egyéni nyelvoktatás, mert rugalmasan beoszthatják a munkaidejüket vagy mert megválaszthatják a munkavégzés helyét, valamint

van rá piaci kereslet (57%). A tanároknak közel a fele hatékonyabbnak tartja az egyéni nyelvoktatást a csoportos oktatáshoz képest a tanulók egyéni igényeihez való alkalmazkodás lehetősége miatt (49%). Teljes állás mellett is felmerül a kiegészítő jövedelemszerzés lehetősége (36,7%). Vannak olyan tanárok is, akiket a nyelvvizsga-felkészítésre fókuszáló egyéni órák vonz (29%), mások pedig azért választják az egyéni oktatást, mert így kiemelkedően tehetséges tanulókkal foglalkozhatnak (17,7%). Felmerült az is, hogy az iskolai tantás megterhelőbb a tanárok számára, mint azt az egyetemi tanulmányaik alatt gondolták és úgy érzik, nem nekik való az iskola, mint közeg. Az interjúkban is többször felmerült az, hogy az iskola túl *ingergazdag* (16,5%). Csupán a tanárok 8%-a jelölte meg azt, hogy tanulási nehézségekkel küzdő diákokkal foglalkozik, és az egyéni keretek lehetőséget adnak személyre szabott módszereket alkalmazására. A kérdőív alapján nem derül ki, hogy például a felzárkóztatás szükségessége mennyire kapcsolódik esetleg speciális nevelési igény meglétéhez; a lassabb haladási tempó háttérben állhat nem diagnosztizált tanulási nehézség, akár felnőttek esetében is.

4.3 KIHÍVÁSOK ÉS KÉPZÉSI IGÉNYEK AZ EGYÉNI NYELVOKTATÁSBAN

A tanárok meglátásait a kérdőív kifejtős kérdéseire adott válaszaik alapján a szakirodalmi háttérrel összhangban három témakörrel kapcsolatban foglalom össze az egyéni nyelvtanításhoz kapcsolódó kihívásokat: 1) szakmai ismeretek és készségek; 2) társas/érzelmi tényezők, készségek és 3) tanfolyam-szervezés, vezetés szempontjából. A kifejtős kérdésekre adott válaszokból a legtöbbször felmerült témakörök alapján foglalom össze az eredményeket. Mivel itt kevésbé az arányokra, inkább az egyes témák fontosságára szeretnék fókuszálni, az eredményeket százalékos arány helyett a válaszadók száma alapján közlöm. Az eredmények összesítését az 1. táblázat tartalmazza. A táblázatban zárójelben szerepel a témát említő résztvevők száma.

Szakmai szempontból a legnagyobb kihívást a módszertani felkészültség hiánya jelenti (47 fő). Ezen belül kiemelték az egyéni igényekhez való alkalmazkodás, a megfelelő tempó eltalálásának nehézségét (14 fő), valamint azt, hogy nem könnyű a változatosság (8 fő) és a következetesség (4 fő) fenntartása. Ide tartozik a tananyagválasztás vagy tananyagkészítés problémaköre is, ezt 8-an emelték ki. A szakmai közösség és az együttműködési lehetőségek hiányát is többen említették (4 fő).

A **társas-érzelmi tényezőkkel** való megbirkózás több szempontból is jelentős kihívást jelent az egyénileg nyelvet oktatók számára. Sokszor a szülői elvárások miatt jár a tanuló az órára, így a tanuló nem elég motivált, ezt 14-en említik. Ez nehezíti az együttműködést, főleg, ha a szülői elvárások akár a tanulóval, akár a tanárral szemben nincsenek összhangban a tanár elképzeléseivel. Ugyanígy problémát jelent, ha a tanuló és tanár különbözőképpen vélekedik a tanulás folyamatáról, a tanár szerepéről (2 fő). Egyes tanárok beszámoltak az egyéni oktatással járó mentális következményekről, a kiegészés és az izoláció érzéséről (4 fő). Online tanítás esetén nem csak mentálisan, de fizikailag is megviseli a tanárokat a sok ülés, bezártság (3 fő). A tanár–diák kapcsolat érzelmi aspektusainak kezelése is megterhelő lehet, és a tanárok sokszor felkészületlennek érzik magukat az egyéni nyelvoktatásra jellemző személyesebb kapcsolat kezelésére (10 fő).

1. táblázat: Az egyéni nyelvtanárokat érintő kihívások (/fő; N=79)

Szakmai kihívások:	
Módszertani ismeretek hiánya	
	Egyéni igényekhez való alkalmazkodás, tempó (14)
	Változatosság fenntartása (8)
	Következetesség (4)
Szakmai közösség és együttműködés hiánya (4)	

Társas/érzelmi tényezők, készségek:
<p>Együttműködés a tanulóval / szülővel</p> <p>Tanuló motivációja (14)</p> <p>Szülők elvárásai (3)</p> <p>Tanulói hiedelmek (2)</p> <p>Érzelmi / egészségügyi problémák</p> <p>Felelősség (3)</p> <p>Magány, bezártság, kiégés, mentális nehézségek (6)</p> <p>Fizikailag megviseli (2)</p>
Tanfolyam szervezése, vezetése:
<p>Időbeosztás</p> <p>Esti, hétvégi órák (12)</p> <p>Óralemondások (2)</p> <p>Nehezen tervezhető időbeosztás (2)</p> <p>Üzleti szempontok</p> <p>Marketing ismeretek hiánya (1)</p> <p>Anyagi tervezhetetlenség (4)</p> <p>Anyagi helyzet miatt vállalt órák (2)</p> <p>Tananyag-készítés (8)</p>

Aki a közoktatástól eltérő kontextusban egyéni nyelvoktatást vállal, hivatalos keretek között ezt leginkább egyéni vállalkozóként tudja megvalósítani. Kezdetben kihívást jelenthet a vállalkozói háttér kialakítása, az ehhez kapcsolódó hivatalos teendők, a marketing (23 fő) és az is, hogy a **tanfolyamszervezés** is tanár feladatai közé kerül (14-en említettek különböző szempontokat). Ide tartozik az egyéni kurzusok gyakorlati megszervezése és lebonyolítása, az ütemezés, a helyszínnel vagy online felületekkel kapcsolatos szervezési feladatok, a haladás követése, a visszajelzés megszervezése és a tanulóval való együttműködés kereteinek kialakítása. A tananyagkészítés kapcsán felmerült (8 fő), hogy a hatékony oktatáshoz és tanulásszervezéshez egyaránt szükséges a digitális és oktatástechnológiai készségek fejlesztése (Technológiai, Pedagógiai és Tartalmi Tudás (TPACK) modell: MISHRA–KOEHLER 2006).

Hogyan tanulnak a tanárok, milyen **képzési igények** merülnek fel az egyéni nyelvoktatás kapcsán? A kérdőíves válaszokból az derül ki, hogy az egyéni nyelvoktatással kapcsolatban a tanárok kevésbé az egyetemről hozzák az ismereteiket (29-en választották ezt), sokkal inkább tréningek, workshopok keretei között tanulnak (38 fő) az egyéni oktatás sajátosságairól, vagy ha adódik olyan konferencia, ahol a téma szóba kerül (16 fő). Képzés hiányában is úgy érzik, hogy célszerű önállóan, internetes források segítségével fejleszteni a tudásukat (26 fő), vagy szakirodalom alapján bővítik a tudásukat (9 fő). Az egyéni nyelvtanítás köré szerveződő szakmai közösségek jelentős szerepet kaphatnának a tanárok továbbképzésében, ami abból látszik, hogy sokan reflektálva saját tapasztalataikra, azokat beépítve későbbi gyakorlatukba fejlődnek (16 fő), és kollégákkal való beszélgetések során (11 fő) formálják módszertani tudásukat. Hárman hiányolták az egyetemi képzés témakörei közül az egyéni nyelvoktatásra vonatkozó módszertant. Csak ketten említették, hogy tanulói visszajelzések alapján fejlődnek, ez mindenképpen meglepően kevés és a szemléletformálás fontosságára utal.

A kérdőív alapján a megkérdezett tanárok egyértelműen igénylik a specifikusan egyéni nyelvoktatást célzó módszertani megközelítésekre fókuszáló továbbképzéseket. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy kiderüljön, hogy az egyénre fókuszáló módszerek ismerete hozzájárul-e a csoportos oktatás hatékonyságához is. A szakmódszertani tudás mellett az online oktatási készségek fejlesztése és az

online platformok ismeretének elmélyítése is fontos terület a szakmai fejlődés szempontjából. Ugyanígy gyakorlati szempontból szinte kikerülhetetlen az, hogy egy nyelvtanár vállalkozó is legyen. Az ezzel kapcsolatos információk megosztásával talán elkerülhető lenne az is, hogy a szakmailag felkészült tanárképzést befejező tanárok az árnyékkutatás irányába sodródjanak.

Emellett fontosak lennének a pszichológiai témájú továbbképzések is a tanulók társas-érzelmi szükségleteinek megfelelő kezelése érdekében. Számtalan tényező szóba jöhet itt a tanulást befolyásoló pszicholingvisztikai tényezők ismeretétől kezdve a tanári–tanulói szerepek és felelőségek egyensúlyáig, ráadásul fiatalabb tanulók esetén a szülővel való kapcsolattartás is része a folyamatnak. Az érzelmi aspektusok közé tartozik a tanár személyes jóllétének, stabilitásának biztosítása és a szakmai kapcsolat mibenlétének tisztázása, fenntartása is. Tudatosítani kellene, hogy a nyelvtanár nem pszichológus, adódhat olyan helyzet, amikor határt kell szabni, delegálni kell feladatokat, amennyiben azok a tanári kompetencián túlmutatnak. Az ilyen szituációk felismerése, kezelése egy egyéni oktatási helyzetben leginkább a tanár feladata és felelősége.

5. ÖSSZEGZÉS

A tanulmány eredményei rávilágítanak az egyéni nyelvoktatás összetettségére, és a tanárképzés fejlesztésének szükségességére. Míg a rugalmasság és a személyre szabott tanulás az egyéni oktatási forma erősségei lehetnek, elengedhetetlen a tanárok előtt álló módszertani és érzelmi jellegű kihívások kezelése, hogy ez a cél megvalósuljon.

További kutatásokra van szükség az egyéni oktatásra fókuszáló tanárképzési programok kidolgozásához, amelyek felvértezik a nyelvtanárokat azokkal a készségekkel és ismeretekkel, amelyek az egyéni oktatás sajátos körülményeinek hatékony kezeléséhez szükségesek. A szakmai hálózatok és mentorálási lehetőségek létrehozása értékes támogatást nyújthatna a részben, vagy teljesen elszigetelt környezetben dolgozó tanárok számára.

Az egyéni nyelvoktatás jelentős szerepet játszik a magyar oktatási palettán. Míg a rugalmasság és az individualizált figyelem nagyra értékelt tanári jellemzők, az ezt lehetővé tévő képességek fejlesztésére kevés idő jut a tanárképzés módszertan szemináriumain. A módszertani felkészültségre, a pszichológiai támogatásra és az etikai szempontokra összpontosító tanárképzési programok elengedhetetlenek az egyéni nyelvoktatás minőségének biztosításához Magyarországon, mely a tanárok általános megítélésére is hatással lehet. A szakmai háttér hiánya és a válaszadók által kiemelt nehézségek alapján felmerül, hogy szükség van világosabb etikai irányelvek kidolgozására az egyéni nyelvoktatás területén, amely ezen a területen biztosítaná egyrészt a tanárok támogatását, másrészt a magasabb szakmai színvonalat.

HIVATKOZÁSOK

- BIRÓ Zs. H. (2020): Az árnyékkutatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében. *Educatio* 29(2), 243–260.
- BLEISTEIN, T.–LEWIS, M. (2015): *One-on-one language teaching and learning: Theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- FEHÉRVÁRI A.–GORDON GYŐRI J.–PATAKI Á.–CSAPODI Cs. (2025): Tanár szakos hallgatók identitása az árnyékkutatás tükrében. *Educatio* 34(1), 142–156.
- GORDON-GYŐRI J. (2020): Árnyékkutatás: Alapfogalmak, kutatás, lehetőségek. *Educatio* 29(2), 171–187.
- HOWARD, A.–STESIK, R. (2024): *One to one: An updated and practical guide to teaching*. Online Language Center, h.n.
- JENEI G.–SVÁB Á.–ZÓLYOMI A. (2024): Re-thinking teachers' roles for one-to-one teaching: The Hungarian perspective. *GiLE Journal of Skills Development* 4(2), 71–91.

- MISHRA, P.–KOEHLER, M. J. (2006): Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108(6), 1017–1054.
- MWANZA, D. S. (2017): The Eclectic Approach to language teaching: Its conceptualisation and misconceptions. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education* 4(2), 52–67.
- SCRIVENER, J. (2011): *Learning teaching* (3rd ed.). Macmillan Education.
- SZILÁGYI A. (2013): Nyelvtanulás: iskola vagy magántanár? In: KARLOVITZ J. T.–TÖRGYIK J. (szerk.): *Oktatás, kutatás és módszertan*. International Research Institute. 183–188. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- WILBERG, P. (1987): *One-to-one: a teachers' handbook*. Commercial Colour Press.
- WISNIEWSKA, I. (2010): *Learning one-to-one*. Cambridge University Press.

FÜGGELÉK

A)

Azokat a mellékneveket, amelyeket legalább öt résztvevő említett gyakoriság szerint soroljuk fel. A Scrivener-féle (2011) listán is szereplő melléknevek félkövérrel szerepelnek a táblázatban.

2. táblázat: A tanárok jellemzői a kérdőíves válaszok alapján

A tanárok ön-jellemzése	válaszok száma	79 résztvevő válasza alapján*
rugalmas	21	26,6%
türelmes	18	22,7%
támogató	12	15%
alkalmazkodó	11	14%
figyelmes / jó hallgatóság	11	14%
személyre szabott	10	12,6%
megértő	9	11,4%
kreatív	8	10%
barátságos	8	10%
humoros	8	10%
motiváló	8	10%
kommunikatív	7	8,8%
empatikus	7	8,8%
energikus	7	8,8%
segítőképző	6	7,6%
nyitott/nyitott gondolkodású	6	7,6%
diákközpontú	6	7,6%
aktív	5	6,3%
közvetlen	5	6,3%
lelkes	5	6,3%
szakmailag felkészült	5	6,3%
sokoldalú / változatos (feladatokat alkalmazó)	5	6,3%
ítélkezéstől mentes	1	1,3%
hiteles	1	1,3%
asszertív	1	1,3%
<i>További jellemzők Scrivener (2011) listájáról, melyek válaszként is megjelentek</i>		
megközelíthető	2	2,5%
világos és pozitív visszajelzést adó	1	1,3%

*egy válaszadó több jellemzőt is írhatott

B)

Az egyéni nyelvoktatáshoz szükséges kiemelt szakmai, módszertani ismeretek, készségek és az egyéni kurzusszervezéshez kapcsolódó területek, témakörök (Jenei és mtsai 2024: 89) szakirodalmi és empirikus kutatásának szintézise alapján, a szerző fordításában:

1. Szakmai ismeretek, készségek

- 1.1 Módszertani kompetencia
- 1.2 Kommunikatív, idegen nyelvi kompetencia
- 1.3 A tanulás értékelésének módjai
- 1.4 Folyamatos szakmai fejlődésre és szakmai együttműködésre való nyitottság

2. Társas/érzelmi tényezők, készségek

- 2.1 A tanulást befolyásoló pszicholingvisztikai tényezők ismerete
- 2.2 Önismeret, érzelmi intelligencia és jóllét (well-being)
- 2.3 Nyelvi coaching és szerepátvitel (tanulói autonómia, felelősségvállalás)
- 2.4 Szakmai kapcsolat fenntartása a tanulóval (és szülővel vagy munkáltatóval)

3. Tanfolyam vezetés és szervezés

- 3.1 Az ideális tanulási környezet megteremtése, ütemezés
- 3.2 Tartalom, tananyag összeállítása vagy készítése
- 3.3 Tervezés, haladás követése, visszajelzés
- 3.4 Digitális, oktatástechnikai készségek

Jenei Gabriella az ELTE Angol Nyelvpedagógiai Tanszékének adjunktusa. Oktatott kurzusai többek között az angol nyelvoktatás szakmódszertana, tananyagtervezés és nyelvi készségfejlesztés témaköreivel foglalkoznak. Kutatási területe az egyéni oktatás, a tanulók egyéni különbségei, az érzelmi intelligencia fejlesztése, valamint a coaching megközelítés alkalmazása az oktatásban és a mentorálásban.

Gabriella Jenei is a senior lecturer at Eötvös Loránd University, Department of English Language Pedagogy. Her courses taught cover topics related to teaching methodology, designing materials, and teacher trainee support seminars. Her research field is one-to-one teaching, individual learner differences, emotional intelligence development, and adopting a coaching approach to teaching and mentoring.

2. ÉRZÉKENYÍTÉS, TUDATOSSÁG ÉS TUDATOSÍTÁS A TANÁRKÉPZÉSBEN

A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSÉNEK FONTOSSÁGA A HOLOKAUSZT OKTATÁSA KAPCSÁN

SZEMETHY TAMÁS

ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium

ABSZTRAKT

Munkámban egy a holokauszt oktatásához kapcsolódó, általam készített feladatlapot mutatok be, illetve elemzek. Az elkészített oktatási segédanyag Debreczeni József naplóregénye, a *Hideg krematórium* alapján készült. A feladatlap öt különböző altémára vonatkozó forrásszöveget tartalmaz, ezekhez rendelttem hozzá az elemzést, feldolgozást segítő kérdéseket. A megfigyelési szempontok kidolgozásánál kiemelt jelentőséget tulajdonítottam a történelmi gondolkodás fejlesztésének lehetőségének és a metakognitív folyamatok fejlesztésének. Munkám alapvetően tanórán alkalmazható jó gyakorlat leírásaként határozható meg, ugyanakkor fontos szerepet szántam a forráselemzésben rejlő mélyebb, elemző gondolkodást fejlesztő lehetőségek bemutatásának.

1. ELMÉLET

Napjainkban, a mesterséges intelligencia által támogatott alkalmazások elterjedésének korában az iskolákban folyó munka kapcsán is számtalan új kérdésre kell választ találnunk: Hogyan alakítja át az oktatás-nevelés kereteit és lehetőségeit az MI? Mi értelme van szövegalkotást, szövegértést tanítani, ha ezekre a tevékenységekre részben vagy egészben alkalmazhatóak a közforgalmú MI alapú alkalmazások? A sor még folytatódhatna, ugyanakkor az már ebből a két példából is látszik, hogy az információtechnológiai forradalom jelentette kihívásokon érdemben, tantermi, szaktárgyi, mindennapos tanári gyakorlatunkat érintő szinten szükséges gondolkodnunk. Jelen munkámban arra teszek kísérletet, hogy röviden érveljek amellett, hogy humán-, társadalomtudományi témájú tantárgyakat továbbra is fontos lesz hagyományos – offline, emberi – közegben oktatni, illetve egy konkrét példán – a holokauszt oktatáshoz felhasználható feladatlapon – keresztül konkrét módszertani ajánlást is bemutatok ehhez kapcsolódóan tanulmányom második felében.

Bár az emberi gondolkodásnak a mesterséges intelligenciával való kiválthatóságáról a téma frissessége ellenére is jelentős szakirodalmi, illetve fikciós irodalmi bázisa van,¹ bevezetőmben csupán három kiemelt – munkám szempontjából releváns – gondolatot mutatok be a pedagógia, a pszichológia, illetve a nyelvészet területéről.

Gloviczki Zoltánnak 2024-ben jelent meg a *Holnapután iskolája* című munkája, melyben – a címből is sejthető módon – az iskolarendszert érő modern kihívásokat igyekszik bemutatni, majd ezekre megoldási lehetőségeket felvetni (GLOVICZKI 2024). Megfontolandó elképzelése, hogy a „történelmi logika szerint” tanított tárgyak esetében érdemes a lehetőségekhez mérten a lineáris történetvezetést helyett (vagy mellett) problémák és jelenségek köré csoportosítva tanítanunk az adott tananyagegységet. Mint

¹ A könyvtárnyi szakirodalom mellett például a science fiction írókat már évtizedekkel ezelőtt is foglalkoztatta a téma, gondoljunk csak Isaac Asimov munkásságára (ASIMOV 2022, első megjelenés 1993. A regénysorozatról részletesebben BORBÉLY 1992) vagy Frank Herbert Dűnéjére (HERBERT 2024, első megjelenés: 1965) Elgondolkodtató, hogy bár mindkét idézett szerző abban az időszakban alkotott, amikor maga az informatika kezdetleges szinten állt, ennek ellenére mindkettejüknél megjelenik az emberi elme mintájára készült gépek készítésének tiltása/elpusztítása. Vö.: R Daneel Olivaw története; „butleri dzsihad”. Különösen Asimovra jellemző, hogy újra és újra reflektál munkáiban az emberi elme sajátos működésének kérdésére. Egy ponton például a következőt olvashatjuk az intuíción definíciójára vonatkozóan: „Az intuíción csak az emberi agyra jellemző, annak művészete, hogyan találunk rá a helyes válaszra tökéletlen, sőt, esetenként félrevezető adatok alapján” (ASIMOV 2024: 80).

írja, a természettudományokra jellemző problémaközpontú gondolkodás a humántárgyak esetében is előremutató lehet. Felhívja ugyanakkor a figyelmet arra is, hogy a múlt és a jövő fogalomrendszere és látásmódja hasznos és alapvetően emberi tulajdonság (GLOVICZKI 2024: 265–266).

Mit szűrhetünk le mindebből a hétköznapi tanári gyakorlatunkra vonatkozóan? Például azt, hogy a diákjaink számára a történetmesélés korlátozottan hasznos, illetve érdekes a problémaközpontú, elemző, összetettebb kognitív folyamatokkal szemben. A történelem tantárgy jellege pedig lehetővé teszi az ilyen mélyebb folyamatok fejlesztését is, ha ezt a szempontot óráinkra való felkészülésünk közben érdemben figyelembe vesszük. De ezekre a problémákra megoldást adhatnak nekünk MI alkalmazások is, akkor mi értelme az elemző, problémamegoldó kognitív folyamatok fejlesztésének? Álljon itt egy pszichológiai kutatás válaszként.

Az ELTE PPK kutatói 2024-ben publikáltak egy nagymintás felmérést, melyben 25 iskolából 1582 főnyi 14 és 21 év közötti fiatalt vontak be az álhírek felismeréséhez kapcsolódó kutatásukba (FARAGÓ et al. 2024: 2). Vizsgálatuk során arra voltak kíváncsiak, hogy a résztvevők mennyire hatékonyan képesek kiszűrni a nekik bemutatott valós, illetve álhírekre vonatkozó anyagokat. Eredményeik alapján elmondható, hogy azok a diákok, akik képesek voltak az analitikus gondolkodásra, nagyobb arányban szűrték ki az álhíreket, mint azok a társaik, akiknek ebben nem volt gyakorlatuk (FARAGÓ et al. 2024: 3).

A tanulmány alapján a döntés előtti mérlegelés, kognitív erőfeszítés, az analitikus gondolkodás módszere nagyobb mértékben korrelált az álhírek kiszűrésének képességével, mint például a válaszadó szocioökonómiai háttere vagy etnikai hovatartozása (FARAGÓ et al. 2024: 4). Ebből következően érdemes tanóráinkat úgy szervezni, hogy a diákok számára a feldolgozandó anyagok probléma- vagy jelenségközpontúak legyenek, a megfigyelési szempontok (kérdések) pedig lehetőleg összetettebb, analitikus gondolkodást igénylő kognitív műveleteket várjanak el. Ennek haszna túlmutat az adott tantárgy anyagán, hiszen a köznapiságban a tanulók számtalan olyan döntéshelyzettel, problémával találkozhatnak, ahol az iskolában szerzett gondolkodási módszerük segítheti őket.

A napi szintű pedagógiai munkánkhoz fontos segítség lehet, ha megvilágítjuk, hogy hogyan fogalmazhatóak meg azok a kérdések, amelyek a fent leírt célok elérését szolgálhatják. Ebben segít Hámori Ágnes nyelvész munkája (HÁMORI 2020). Tanulmányának már a címében is egy idézőjelek közötti kérdést olvashatunk: „Mi lehet az oka ennek, mit gondoltok?” (HÁMORI 2020: 273). A szerző a gondolkodásra vonatkozó tudás (metakogníció) kapcsán végezte el öt történelemóra nyelvi elemzését. Mint írja, azért a történelem tantárgyat választotta, mert ennek a tanítása során fontos szerepet kapnak a metakognitív műveletek, így az elemzés, az emlékezés, az összefüggések feltárása, illetve a kritikai gondolkodás fejlesztése (HÁMORI 2020: 274).

Rögzíti, hogy az általa megfigyelt órákon egyes esetekben a kérdések a kogníció tárgyszintjéhez kapcsolódtak, vagyis egyszerű adatkikérdező kérdések voltak, ugyanakkor megjelentek olyan kérdések is, melyek metakognitív műveletek elvégzésére ösztönözték a diákokat (következtetések levonásakor), ennek alapján elkülöníthetők zárt, illetve műveleti kérdések, melyek eltérő megfogalmazásmódúak (HÁMORI 2020: 280). Tanulmánya összegzésében kifejti, hogy azokon az órákon, ahol a tanári nyelvhasználatot nagyobb mértékben jellemezte a metakognitív eszköztár, ott a diákok részéről nagyobb volt az órai aktivitás, gyakoribb volt részükről a hosszabb hozzászólás, amelyekre nagyobb mértékben volt jellemző a metakognitív feldolgozás (HÁMORI 2020: 291).

Elméleti bevezetőm zárásaként tehát megfogalmazható, hogy a történelemtanítás kapcsán érdemes napi rutinunkat úgy átszervezni, hogy minél inkább a problémaközpontú gondolkodást erősítsük a diákjainkban. A tanórai munka során tanulóinkat úgynevezett „műveleti” kérdések segítségével a mélyebb, összetettebb elemzésre készíthetjük, amely lehetővé teszi náluk az analitikus gondolkodás kialakulását, megerősödését. Munkám gyakorlatorientált megközelítése miatt nem térek ki részletesen az elmúlt évtizedek tantárgydidaktikai szakirodalmi termésére, de megemlítem, hogy a források feldolgozására, alkalmazásra vonatkozó eredményekről alapos összefoglalás olvasható többek között Vajda Barnabás

és Takács Gyula munkáiban (VAJDA 2010; TAKÁCS 2010: 93–98), melyek segítséget nyújtottak jelen munkám összeállításában.

2. ELEMZÉS

Munkám második részében szeretnék egy konkrét, a történelemtanítás kapcsán alkalmazható, forráselemző *jó gyakorlatot* bemutatni. A történelemtanítás keretében végzendő forráselemzés – a lassan 20 éve bevezetett – kétszintű kompetencia alapú érettségi rendszer nyomán kiemelt jelentőséget kapott, hiszen mind a rövid választ igénylő feladatokhoz kapcsolódnak feldolgozandó források, mind pedig az esszéikben megjelenik a források feldolgozásának szükségessége.² Ez utóbbiak esetében a tartalmi elemek egy a forrás lényegét megragadó tényből és egy hozzájuk kapcsolódó elemző megállapításból állnak, amelyek például okokat, következményeket vagy a tény történelmi jelentőségét világítják meg (KÖVETELMÉNY 2021: 15–16, 20–22; BORONKAI és mtsai 2016: 15). Ugyanakkor a források használata kapcsán kiemelt figyelmet kell fordítanunk arra, hogy milyen megfigyelési, elemzési szempontokat társítunk a feldolgozandó anyaghoz. Fontos, hogy az adott szemelvény, kép, ábra, adatsor, ne csak „díszítmény” legyen az óra menetében, hanem valódi kognitív tevékenységet igényeljen a feldolgozása (FEDERMAYER 2004), ennek a módszertani célnak az elérésében segít a *Függelékben* található feladatlap, illetve annak az alább olvasható elemzése.

A középiskolai történelemoktatás egyik kiemelt témája – amely a középszintű érettségi követelményrendszerében is megjelenik – „A zsidóság jogfosztásának folyamata és a holokauszt Európában és Magyarországon” (KÖVETELMÉNY 2021: 10). Ennek oktatása komoly kihívás, hiszen egy emberiség és emberiség elleni bűncselekményt, a zsidóság teljes kiirtására tett kísérletet kell diákjainkkal közösen feldolgoznunk. Jellemző szituáció a holokauszt tanítása kapcsán, hogy a diákjaim felteszik nekem a kérdést: „Ilyen mértékű embertelenség hogyan következhetett be a modern korban?”. Ez képezi a feladatlap feldolgozásának központi fő kérdését, amelyet az egyes források feldolgozása során a tanulók jobban megismerhetnek, megérthetnek.³ Erre azonban nem lehet egy rövid, sommás választ adni, a problémát alaposabban meg kell vizsgálni.

Korábban több munkámban foglalkoztam azzal, hogy milyen jó gyakorlatok keretében dolgozható fel a kérdéskör (SZEMETHY 2019; SZEMETHY 2022), ugyanakkor folyamatosan próbálom fejleszteni az ehhez kapcsolódó anyagaimat, újabb és újabb feldolgozási lehetőségeket kimunkálva. Jelen tanulmányomhoz csatolva – a függelék részben – található egy feladatlap, amelyet a holokauszt témájának tanításához fejlesztettem. Alább ennek alapján mutatom be, hogyan alkalmazható a szöveges forráselemzés módszere az elméleti bevezetőmben leírt célok eléréséhez. Fontos azonban röviden kitérnem arra, hogy honnan származnak a szemelvényrészletek, és hogyan kerültek a látókörömbé.

A téma kiemelt jelentőségét a magyarországi holokauszt 80. évfordulója adta, melynek kapcsán az iskolámban, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban auschwitzi tanulmányi kirándulást szerveztünk (PÁL–SZEMETHY 2025). Az utazást előkészítendő szerettem volna frissíteni az anyagaimon, így került a kezembe a 2024-ben roppant igényes verzióban megjelent kötet, Debreczeni József *Hideg krematóriuma* (DEBRECZENI 2024).

A naplóregény több szempontból is különleges szubjektív megközelítésmódot tett lehetővé. Egyrészt egy délvidéken élő újságíró elhurcolásáról szól, aki nemcsak elszenvedője volt a holokauszt borzalmainak, hanem újságíróként jó szemű megfigyelője is. Másrészt Debreczeni József nem pusztán a

2 A történelem érettségi követelményrendszer „A)” szekciójában tételesen felsorolásra kerülnek az elvárt kompetenciák és a hozzájuk kapcsolódó részterületek. Az első pont az „Ismeretszerzés és forráshasználat”, melynek részei a következők: „Információgyűjtés, Ismeretek felidézése, Forráselemzés, Forráskritika, Folyamatok bemutatása” (Követelmény 2021: 1–2). Ennek alapján egyértelmű, hogy a munkámban bemutatott forráselemző feladatok szervesen kapcsolódnak a történelem érettségi felkészítés kapcsán végzett történelemtanári munkához.

3 A feladatlapok összeállítása során Kojanitz László jelzi, hogy fontos egy fő kérdés, melyhez a feldolgozandó források kapcsolódnak (KOJANITZ 2011).

kényszermunka gyötrelmeit élte végig, hanem bekerült a dörnhai lágerkórházba is, melynek leírása ritkaságszámba megy. Harmadrészt megdöbbentő nyíltsággal írt a fogvatartottak közötti kegyetlenkedésekről, a kápók túlkapásairól, arról, hogyan érték el a németek, hogy kollaboráns rabokkal működtethetők legyenek a táborok. Ezen túlmenően érdekes a mű utóélete is, mivel a naplóregény már 1950-ben megjelent Újvidéken (DEBRECZENI 1950), ugyanakkor a magyar és a nemzetközi közvélemény számára csak korlátozottan vált ismertté a szerző története (Vö.: FREEDLAND 2024: 269–282; BRUNER 2024: 283–285; ABLONCZY 2024).

A szöveghelyek kiválasztásakor törekedtem rá, hogy eltérő altémákról szóljanak a kiemelt részek, ezeket a mellékelt feladatlapon nagy nyomtatott betűvel A-tól E-ig elkülönítve szerepeltetem. Érdemes ezeken túlmenően a kötet egészét elolvasnunk, mivel számtalan más elemzési lehetőséget rejt még magában. A könnyebb tájékozódást segítő egy korábbi munkámban oldalszámokkal együtt közöltem további feldolgozásra érdemes szöveghelyek altémáit (PÁL–SZEMETHY 2025). Az egyes szakaszoknak nem adtam címet, ugyanakkor a diákoknak lehet plusz feladat az, hogy az egyes betűjelek mellé kitálalnak egy az adott részhez illő címet.

Az egyes szemelvényrészletek a diákok számára befogadható hosszúságúak, jellemzően 11–12 sorosak, melyekhez szakaszonként 2–5 megfigyelési szempontot, kérdést rendeltem. Ezek kidolgozása során törekedtem arra, hogy ne zárt, hanem lehetőleg műveleti típusú kérdések legyenek, ugyanakkor előfordult, hogy a Hámori Ágnes által vegyesnek, vagyis megfogalmazása alapján műveleti jellegűnek számított, az elvárt válasz alapján azonban zárt volt az adott kérdés (HÁMORI 2020: 281). A történelem tantárgy kérdéskultúrájáról Kojanitz László közölt több tanulmányt, ezek közül *A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz* című anyagát tekintettem át a feladatlap kidolgozása során, ugyanakkor az általa közölt keretrendszer csak részlegesen alkalmaztam, mivel túlságosan megkötötte volna a kezemet (KOJANITZ 2011).⁴

A konkrét tárgyi ismeretet mechanikusan kikérdező zárt kérdéseket igyekeztem kerülni, valamint törekedtem arra, hogy a kérdések logikailag egymáshoz, a szöveghez, illetve a saját ismeretekhez, véleményekhez, elképzelésekhez is kapcsolódjanak, így megválaszolásukhoz egy tágabb „mentális ökoszisztéma” megmozgatását tegyék lehetővé. Az egyes szakaszokat külön is be lehet vinni a tanórára, feldolgozások, közös megbeszélésük egyenként akár 12–15 percet is igénybe vehet.

2.1 A SZEMELVÉNY

Az első szövegrész a *Hideg krematórium* egyik fontos jellemzőjére támaszkodik, vagyis arra, hogy Debreczeni József lejegyzte, hogy a „dróton belül” a hatalomgyakorlást gyakorlatilag a németek által kiemelt fogvatartottakra bízták. Az első kérdésben a szöveg fókuszát igyekszem meghatározni a diákokkal, majd miután ezt azonosították a második kérdésben a helyzet elemzéséhez hozzásegítő kérdést adtam meg. Itt elsősorban azt kell megértenie a tanulóknak, hogy magának a deportált fogvatartottnak, a mű szerzőjének miért volt feldolgozhatatlan a megtapasztalt jelenség. Ehhez a rövidke szövegrészlet csak korlátozottan ad segítséget, arra ösztönzi a diákokat, hogy saját ismereteiket, illetve véleményüket, elképzeléseiket mobilizálják a kognitív folyamat során. A holokausztra vonatkozó tárgyi tudás mellett az emberi méltóságról alkotott elképzeléseik is szerepet játszhatnak válaszaik megfogalmazásában. A harmadik kérdés kapcsán az elbeszélő nézőpontjából átlépünk a tábor üzemeltető náci Németország felé, itt a diákoknak át kell gondolniuk, hogy mely okok vezethettek a tábor működtetésének ilyen típusú kialakításához. Mérlegelniük kell, hogy mely szempontok játszhattak döntő szerepet a nácik döntésében, majd meg kell fogalmazniuk az így kialakított véleményüket.

⁴ Kojanitz László fontosnak tartja, hogy a forrásfeldolgozó/forráselemző feladathoz a megértést segítő kiegészítő információkat is csatoljunk diákjaink számára (KOJANITZ 2011). Én ilyen anyagokat a feladatlapon nem tüntettem fel, ezekkel a kollégák szabadon bővíthetik a feladatlapot a munkámban leírtak, illetve a történelem tananyagban szereplő adatok alapján annak megfelelően, hogy hogyan tudják implementálni a saját gyakorlatuk során a mellékelt feladatlapot vagy annak egy kiemelt részét.

2.2 B SZEMELVÉNY

A második szövegrész a táboron belüli élet egy fontos aspektusát, az étkezést mutatja be. Itt gyakorlatilag két alszemelvényrészt szerepeltettem, ezeknek külön is lehetne címet adni, például: *Az első ételosztás; Lágertözsde*. Az első kérdés valójában egy utasítás, a szövegben fellelhető jellemzők alapján saját szavaival kell összefoglalnia a tanulónak az élelmezési körülményeket. Ez a feladat a szövegből való adatgyűjtést igényli, célja pedig az, hogy a diákok megalkossák saját maguk számára azt a miliőt, amelyben a „jelenet” játszódik.

A szituációba való behelyezkedés után egy szövegen belüli ellentmondást kell feloldania a diákoknak. A szerző „vétkes könnyelműségként” értékeli, hogy a romlott virslit elhajtotta (DEBRECZENI 2024: 59), miközben józan számítás szerint a romlott ételtől megbetegedhetünk, így logikus annak eldobása. A gyerekeknek itt a szerző véleményét kell értékelniük, valamint mérlegelniük azt, hogy milyen következményekkel járhatott a romlott étel „elpazarolása”. A probléma megértését segítheti, ha a diákok ételekhez, illetve éhséghez való személyes viszonyulását is beemeljük. Vélhetően fel tudnak idézni olyan esetet, amikor annyira éhesek voltak, hogy egy számukra kevésbé kedvelt ételt is hajlandóak voltak elfogyasztani.

A következő három kérdés a „lágertözsde” kapcsolódik, amelynek a működését kell először megértenie a diákoknak. Felmerülhet kérdésként, hogy egy a táborokra jellemző folyamatos ellátási hiány mellett hogyan alakulhatott ki egyáltalán annyi „felesleg”, amelyet forgalomba lehetett hozni a „lágertözsde”. Ennek a problémának a megértését segíti a negyedik kérdés, amelyben ismételtén a szerző véleményét kell értékelnie a tanulónak. A harmadik és a negyedik kérdés gondolatmenetét végigkövetve megérthetik a „lágertözsde” kegyetlen szabályainak hátterét, illetve végzetes következményeit.

Az ötödik kérdés valójában egy zárt, „tiszta” kérdés. A történelmi szövegek olvasatakor felmerülhet problémaként, hogy bizonyos szavak nem érthetőek a diákok számára, vagy nem abban az értelemben használja a szerző, amelyet megszokhattunk. Ezekben az esetekben a pontosabb megértés miatt fontos ezeknek a kifejezéseknek a kiszűrése, és közös megbeszélése. Bár az ötödik kérdés látszólag mélyebb kognitív műveltet igényel, hiszen a „miértre” kérdez rá, valójában zárt választ vár el, és a „culág” szó definiálására fókuszál.

2.3 C SZEMELVÉNY

A *Hideg krematórium* – korábban említett – jellemzői közé tartozik, hogy a holokausztot feldolgozó művek közül azon kevesek közé tartozik, amelyekben olvashatunk a lágertözsdek működéséről. Az élelmiszerosztáshoz hasonlóan, itt is az első kérdés azt segíti, hogy a diákok „feltérképezzék” azt a teret, amelyben a feldolgozandó események zajlottak. Az első kérdésnek azonban van egy ezen túlmutató funkciója is, ugyanis a diákok miután különböző jellemzőket gyűjtenek össze – például, hogy az itt lévő emberek betegek, vannak holttest szállító emberek, a betegek priccseken fekszenek –, valójában a szöveg alaposabb vizsgálata után megállapíthatják, hogy a fogvatartottak itt is embertelen körülmények között éltek, illetve az intézmény célja – szemben a valódi kórházakkal – nem az itt lévők meggyógyítása volt. Tehát, ha a szövegben nem szerepelne a kórház szó, és én sem kérdeznék rá erre konkrétan, hanem a diákokra hagynám, hogy eldöntsék, hogy a leírtak alapján mi lehetett a funkciója a bemutatott épületnek, kevésbé valószínű, hogy kórházként azonosítanák a helyet.

Ezen a ponton pedig következhet a második szint, vagyis, hogy megértsük, mi is volt valójában a célja a nácioknak a lágertözsdek létrehozásával? Ehhez már mobilizálniuk kell a náci ideológiához, illetve a konkrét hadihelyzethez kapcsolódóan is az ismereteiket. Át kell gondolniuk, hogy a közeledő szovjet hadsereg, és a romló hadihelyzet, vagyis egy esetleges vereség esetén a németek hogyan magyarázhatták volna meg a hatalmas koncentrációtábor-hálózat létezését. A helyzet értékelése és a felvázolt probléma megértése után, a forrás segítségével rájöhetnek arra, hogy valójában itt éppúgy a zsidóság megsemmisítése volt a végső célja a náci hatalomnak, mint más táborokban, azonban egy esetleges későbbi vizsgálat

kapcsán szerepeltethették úgy ezeket a helyeket, mint a fogvatartottak gyógyítására tett kísérletet, ezzel is alátámasztva, hogy „csak” dolgozni gyűjtötték össze az áldozatokat.

A szemelvény végén az egész mű címét adó mondatot félkövérrel szedtem: „Égek a hideg krematóriumban.” (DEBRECZENI 2024. 175). Debreczeni József nem csak újságíró volt, hanem költő is, így a naplóregény nyelvi megfogalmazása végig olvasmányos és igényes. A harmadik kérdés annak értelmezését várja el a diákoktól, hogy Debreczeni vajon miért a holttestek megsemmisítésére vonatkozó krematóriumhoz hasonlítja a lágerkórházat. A válasz pedig összecseng a második kérdésre adott megoldással...

2.4 D SZEMELVÉNY

A negyedik szemelvényben a lágerkórház felszabadulásáról olvashatunk. A forrás kiválasztásánál szándékosan kihagytam azt a részt, amelyben Debreczeni bemutatja, hogyan derült ki a fogvatartottak számára, hogy az örök eltűntek. Az első kérdésben végig kell gondolnia a diákoknak, hogy mely mozzanatok utalhattak arra, hogy felszabadultak. Bár a kötetből megtudhatjuk a konkrét történetet, valójában azonban az idézet szövegrészben akadnak utalások arra, hogy a különböző táborokban eltérő módon zajlott a felszabadulás (felszabadítás), így ebben az esetben több elképzelhető megoldás is elfogadható, azok valószínűségének értékelése után.

A második kérdésben a „Hogyan” jelenik meg kérdőszóként, a gondolatot azonban érdemes tovább vinni az okok feltárása irányába. A szövegrészletben megfigyelhető egyfajta törés, amikor a kezdeti öröm és „szabadba tódulás” után (DEBRECZENI 2024: 255), csalódottan jönnek rá a fogvatartottak, hogy kínzóik megszöktek. Mely tényezők segíthették a szökésüket? Miért nem jutottak olyan sorsra, mint a forrásban szereplő más táborokban? Erre konkrét választ nem ismerhetünk, de sejthetjük, hogy az örök jó ritmusban jutottak a szovjetek közeledésére vonatkozó információkhoz.

Ez pedig átvezet minket a harmadik kérdéshez, melyben a német katonák és az őket kiszolgáló foglyok sorsáról kell képet alkotnia a diákoknak. Ebben segít a konkrét szöveg is, amely megad több lehetőséget (például az akasztást; DEBRECZENI 2024: 261). De észrevehetik a diákok az utalást a tifusz okozta későbbi halálesetekre is. Nem kell azonban ezekhez a konkrét példákhoz ragaszkodnunk. A lényeg az, hogy a válaszadók valószínű következtetéseket vonjanak le az eddig megismertek, illetve saját tudásuk, elképzeléseik alapján az örök és a fogvatartottak gyötetésében résztvevő rabok felszabadulás utáni sorsa kapcsán.

2.5 E SZEMELVÉNY

Az utolsó szemelvény egy az – ekkor már egykori – rabtársak közötti beszélgetést mutat be a németek elmenekülése után. A forrás kiválasztásánál az volt a célom, hogy a helyi civil lakosság nézőpontja is bekerüljön a téma feldolgozásába. A szövegben azt olvashatjuk, hogy a civil lakosság a táborral (táborokkal) szomszédos településen hadifogolytáborként gondolt a létesítményre, így nem láttak benne semmi különösét. Ezt az egyik korábbi fogvatartott egyértelműen hazugságnak ítéli. De mi a diákok véleménye? Kinek van igaza? Valóban nem tudtak a táborok jellegéről a helyi civilek, vagy csak nem vettek róla tudomást? Melyik a valószínűbb és mi lehetett egyik vagy másik attitűdnek az oka? Ezeket a részkérdéseket kell mérlegelnie a diákoknak az első és a második kérdésre adott válasz megfogalmazása közben. Ezzel pedig saját ismereteikre alapozva a szövegben egy adott témára vonatkozó két ellentétes vélemény közül az egyik mellett kell állást foglalniuk, vagyis ki kell szűrniük, hogy melyik narratíva a hamis: a település polgári lakosságáé vagy az áldozat Farkasé?

A feladatlap végén egy zárókérdést is elhelyeztem a *Hideg krematórium* recepciójára vonatkozóan. A Jelenkor Kiadónál 2024-ben megjelent kötetben szerepel, így a magyar olvasók is megismerkedhettek Jonathan Freedland utószavával (FREEDLAND 2024: 269–282). Ebből kiderül, hogy bár a kötetet már 1950-ben publikálták, a következő évtizedekben kevésbé vált a holokauszthoz kapcsolódó irodalmi korpusz részévé. Miként lehetséges, hogy a siker elmaradt? Itt a diákoknak véleményt kell formálniuk

arról, hogy vajon mi akadályozhatta a mű érvényesülését. Figyelembe kell venniük például a politikai közeget, s itt már sűg egy kicsit az előbb tárgyalt *E szemelvény* utolsó sora: „Emberek és ágyúk végelethatalatlan oszlopa felett hömpölygő, széles dallam nyújtózik a ragyogásban: az Internacionálé. Énekelnek.” (DEBRECZENI 2024: 268).

Az utószóából kiderül, hogy a nyugati olvasók nehezen fogadták el, hogy Debreczeni a szovjet hadsereget felszabadítóként üdvözölte kötete végén, míg a sztálinisták nem tartották helyénvalónak, hogy a fasizmus áldozatainak megsemmisítése helyett következetesen a zsidóság megsemmisítéséről beszélt a szerző. Utóbb a jugoszláv kommunizmus is egyre zárkózottabban viszonyult a holokauszt után a délszláv államba visszatérő zsidó lakossághoz, így Debreczeni József könyvének egészen 2024-ig kellett várnia arra, hogy széles körben elérhető és a holokauszt traumájának feldolgozását segítő kánonba bekerüljön (FREEDLAND 2024: 270–271).

3. KONKLÚZIÓ

Munkám célja az volt, hogy bemutassam egy konkrét jó gyakorlat segítségével, hogy a hagyományos órakeretek között hogyan mozdulhatunk el – a történelem tanítás terén évtizedek óta ambicionált – összetettebb gondolkodásra, analízisre, problémamegoldásra ösztönző pedagógiai gyakorlat felé. A bemutatott feladatlap feldolgozása során úgy gondolom, az alábbi három cél elérése reális: az első szint – nevezzük felszínnek – a tárgyi tudás megszerzése, melyet egy történelemből középszinten is kötelező, de társadalmi traumafeldolgozási szempontból is alapvető téma, a holokauszt pusztítása kapcsán nyerhettek a diákjaink.

A második szint ennél mélyebb – a pontosság igénye nélkül – nevezhetjük gondolkodásfejlesztési szintnek. Ide tartozik a metakognitív folyamatok műveleti szintje, az analitikus, mérlegelő, kritikai gondolkodásmód fejlesztése, amely a későbbiekben a konkrét témától és tantárgytól függetlenül fontos és hasznos lehet tanulóink számára. Majd eljutunk a legmélyebb, harmadik szinthez, melyet morális szintnek neveztem el. Ez az egész téma feldolgozásának a fundamentuma, hiszen a holokauszt borzalmi olyan messze vannak az emberi normáktól, az etikus bánásmódtól és a morális tartástól, hogy a feldolgozott anyagrészt értelmezési és keretrendszerét kell, hogy adja az egészséges morális normák rögzítésére és megőrzésére nevelés.

Munkám legelején a modern kor kihívásaival nyitottam, kiemelten pedig a mesterséges intelligencia okozta versenyt(?) szerepeltettem problémaként. A bemutatott anyag és a fentebb rögzített három szint közül, ahogy egyre mélyebbre megyünk, úgy közeledünk egyre jobban emberi mivoltunk lényegéhez. A tárgyi tudásra vonatkozó kérdéseinket minden bizonnyal gyorsan és hatékonyan tudja majd megadni nekünk a mesterséges intelligencia. Hogy a minket körülvevő világról elemző, értelmező, kritikus módon mennyire szeretnénk, hogy egy gép gondolkodjon helyettünk, már erősen kérdéses. Ameddig a válaszuk az, hogy inkább ezt ne tegye, addig fejlesztenünk kell ezeket a készségeinket és képességeinket, melyre a történelemórák kiváló terepet biztosítanak. A harmadik, vagyis a morális szint, kiegészítve az emberek közötti empátiával, pedig szintén fejlesztendő területe a gyermekek nevelésének, ugyanakkor meggyőződésem szerint ez nem kiváltható egy mégoly intelligens mesterséges algoritmussal sem, így a pedagógia munka ezen része minden bizonnyal ránk marad a jövőben is. Ezen célok sikeres eléréséhez kívántam segítséget nyújtani a leírtakkal.

HIVATKOZÁSOK

- ABLONCZY B. (2024): „Égek a hideg krematóriumban” – nemzetközi szenzáció az újrafelfedezett magyar holokausztregény. Válaszonline. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. május 23.)
- ASIMOV, I. (2022): *Előjáték az Alapítványhoz*. Gabo, Budapest.
- ASIMOV, I. (2024): *Az Alapítvány előtt*. Gabo, Budapest.

- BORBÉLY I. (1992): Korlátozott gondviselés. *Holmi* 92(11) 1708–1718.
- BORONKAI SZ. és mtsai (2016): *A történelem érettségi nagykönyve*. I. kötet. Bölcelet Egyesület, Budapest.
- BRUNER, A. (2024): *Jegyzet a jelen kiadáshoz*. In: DEBRECZENI J. *Hideg krematórium*. Jelenkor, Budapest, 283–285.
- DEBRECZENI J. (1950): *Hideg krematórium*. Testvériség-Egység Könyvkiadó, Újvidék.
- DEBRECZENI J. (2024): *Hideg krematórium*. Jelenkor, Budapest.
- FARAGÓ L. et al. (2024): Analytic adolescents prevail over fake news – A large-scale preregistered study. *Personality and Individual Differences* 229, 1–6. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. május 23.)
- FEDERMAYER K. (2004): A dokumentumelemzés haszna és csapdái a történelemtanításban. *Új Pedagógiai Szemle* 54(11), 13–30. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. május 23.)
- FREEDLAND, J. (2024): *Utószó*. In: Debreczeni József: *Hideg krematórium*. Jelenkor, Budapest. 269–282.
- GLOVICZKI Z. (2024): *A holnapután iskolája – Felkészülés az emberi jövőre*. Open Books, Budapest.
- HÁMORI Á. (2020): „Mi lehet az oka ennek, mit gondoltok?” A metakognitív nyelvhasználat elemzése az osztálytermi diskurzusban. In: LUDÁNYI Zs. (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiából*. EKE Líceum, Eger. 273–295.
- HERBERT, F. (2024): *Dűne*. Gabo, Budapest.
- KOJANITZ L. (2011): *A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz*. In: *Történelemtanítás* 2(4). [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. május 23.)
- KÖVETELMÉNYEK 2021: Történelem. Részletes érettségi vizsgakövetelmény. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. május 23.)
- PÁL G.–SZEMETHY T. (2025): *Krakkó és Auschwitz – tanulmányi kirándulás a magyar holokauszt 80. évfordulója kapcsán*. Újkor.hu, ujkor.hu. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. május 23.)
- SZEMETHY T. (2019): *A kritikus gondolkodás fejlesztése történelemórán – A Harmadik Birodalom propagandagépezete és a szociálpszichológia*. Újkor.hu, ujkor.hu. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. május 23.)
- SZEMETHY T. (2022): *A kritikus gondolkodás fejlesztése történelemórán II. – A náci nyelvhasználat és gondolkodásmód megismerése*. Újkor.hu, ujkor.hu. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. május 23.)
- TAKÁCS GY. (2010): A középiskolai forráselemzés alapjainak bemutatása Julier Ferenc emlékiratának felhasználásával. *Iskolakultúra* 20(2), 92–101. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. május 23.)
- VAJDA B. (2010): *Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet*. *Történelemtanítás* 1(4) [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. május 23.)

FÜGGELÉK

FELADATLAP

Név: Osztály: ...

Debreczeni József (1905-1978): Hideg krematórium. Budapest, Jelenkor Kiadó, 2024.

A

„És hadd mondjam el mindjárt, amit akkor még nem tudtam, de később tizennégy hónapon keresztül annyi dermedt, soha fel nem ocsúdó csodálkozással bámultam meg. A náci módszeres leleménnyel teremtették meg haláltáboraikban a páriák szövevényes hierarchiáját. Maguk a németek a dróton belül többnyire láthatatlanok maradtak. Az élelmiszer-elosztást, fegyelmezést, a közvetlen munkafelügyeletet, az elsőfokú terrort, szóval a végrehajtó hatalmat valóságban a deportáltak közül találmomra kiemelt hajcsárookra bízta.” (41. o.)

1. Mi döbbenette meg legjobban Debreczeni Józsefet Auschwitzba érkezése után?

.....

2. Mi lehet az oka annak, hogy a leírt jelenséget, mint írja „dermedt, soha fel nem ocsúdó csodálkozással bámultam meg”?

.....

3. Miért alkalmazhatták ezt a rendszert a náci?

.....

B

„A sarok felől kosarakat cipelnek. Élelem. Az első falat enni való Auschwitzban. Ínyem még őrzi a bácskai kenyér illatát, idegenül, undorral szemlélem a porszürke és sárnehéz masszát, a német halálvárosok áhított mannáját, az ízetlen korpakenyeret. Kétnapi adagot kapunk. [...] Tizenöt-husz dekányi lókolbászt is osztanak, és dupla adag margarint kapunk. Öt deka lehet az egész. A virslit megszagolom, és mivel bűdös – vétkes könnyelműség –, elhajítom. A margarint nincs hová tennem, elkenődik a kezem között, végül eldobom azt is.” (58-59. o.)

„Rohamos leromlásunkat kétségtelenül siettetni a lágertőzsde. Káposztások, céklások, nem dohányosok sokszor öt-hat életet jelentő kenyérporciót is összecsencselnek, és így esznek el bajtársaik elől. Kalóriát majdnem kizárólag a culágok tartalmaznak, és ezek vándorolnak leggyakrabban a bővelkedőkhöz csereérték gyanánt. [...] Az eladó szemérmetlenül magasztatja árúját. Az érdeklődők feltápaszkodnak, rozsdás vaskanalakkal belemerítenek a „sűrű kápólevésbe”. Azt állapítják meg, mennyi benne a tömör anyag.” (142-143. o.)

1. Mutasd be a fogvatartottak ételmezési körülményeit!

.....

2. Miért jellemzi „vétkes könnyelműségként” a szerző a romlott étel eldobását?

.....

3. Hogyan működött a „lágertőzsde”?

.....

4. A szerző szerint miért járult hozzá jelentősen a fogvatartottak „leromlásához” a „lágertőzsde”?

.....

5. Miért volt különösen értékes a culág?

.....

C

„– Dörnhau, lágerkórház. Nem hallottatok még rólunk?

Zűravaros kiáltozások. Hogyne. Hallottunk róla, hogy vannak úgynevezett kórházlágerek, de ez volt minden. (168. o.)

Én éppenséggel külön priccshoz jutok. Szerencsém van, idejében lecsaphatok egy alsó fekhelyre az első utca vége felé, szemben az egyik élelemosztó bódéval. Két hullavivő éppen leemel róla egy meztelen testet. A pokróc még az ágyon hever, gyűrődései még az imént eltávolított test körvonalait rajzolják. A vacok párolog a ki sem hűlt tetem melegétől. Ám nem finnyáskodom; undorodni már nemigen tud közülünk senki.

Meztelen vagyok, mint a többi. Rongyaimat elvették. [...] Didergőn búvok a pokróc alá, mely pár pillanattal előbb ismeretlen halott bajtárs fölött púposodott. Birkenaura gondolok, mely lám, mégsem adatott meg. [...]

Égek a hideg krematóriumban.” (174-175. o.)

1. Gyűjtsd össze, hogy mi utal arra, hogy egy kórházban játszódnak a leírt események?

.....

2. Mi lehetett a célja a nácioknak a lágerkórházak létrehozásával?

.....

3. Értelmezd a vastagon kiemelt mondatot!

.....

D

„[1945. május 5-ére virradóra] Az őrség megszökött! Aki tud, a szabadba tódul. Hónapok rendje foszlik semmibe egy perc alatt. Haraggá izzik, dühbe bomlik a korbácsoló, revolveres fegyelem. A kápó nem kápó, a trágyavedres nem trágyavedres többé. (255. o.)

Reggel nyolc óra, mire valahogy elcsitul a zűravar. Kábitó meglepetésre ébredünk ekkor. Leggyűlöltebb hajcsáraink: a botozó gyilkosok, aranytüzerek, a bikacsökös béltaposók, akikre legjobban fenekedett a kollektív bosszúvágy, kivétel és nyom nélkül elillantak az éjszakai felfordulásban. [...] A zsákmányon és a büntudaton kívül azonban valamennyien magukkal vitték a lappangó tífuszt is. Útközben tört ki rajtuk a betegség; hónapokig kallódtak kórházakban, parasztknál. Sokan elpusztultak. (256-257. o.)

A lágertisztek nem szabadultak mindenütt olyan könnyen, mint Dörnhauban. A kaltwasseriek alakszerűen halálra ítélték, és az udvar közepén akasztották fel gyűlölt Lageráltestéjükét. Az elítélt a bitó alatt egy cigaretta elszívására kért időt. A kérést nem teljesítették.” (261. o.)

1. *Hogyan juthatott a fogvatartottak tudomására, hogy felszabadultak?*

.....

2. *Hogyan reagálnak a fogvatartottak a szabadság hírére?*

.....

3. *Mit gondolsz, hogyan alakulhatott a sorsa az eltűnt német őrségnek, illetve a rendszer üzemeltetésével megbízott fogvatartottaknak?*

.....

E

„Wüstegiersdorf néptelen. A lakosság néhány öregember és tifuszbeteg kivételével, elmenekült. [...] Farkas is bent járt. Ő meséli:

– Annak a néhány embernek, aki ott maradt, fogalma sincs, mikorra várhatók az oroszok. Különben meggyőződhettem, hogy régi elméletem helyes: a náci nemcsak gyilkosok. Gyávák is.

Undorító a talpnyalás, amit véghez visznek. Tüntetően az orrunk előtt tépdésik össze és köpködik a Hitler-képeket. Van pofájuk állítani, sőt esküdni, hogy sejtelmük sem volt, milyen sorsban tengődnek emberek ezrei a közvetlen közelükben. Mindegyik azt hitte, közönséges hadifogolytábor vagyunk. Milliók elhurcolásáról persze nem volt sejtelmük. Mindez természetesen alávaló hazugság, hiszen alig három kilométerre női tábor is van. Arról tudniuk kellett... (258-259. o.)

Lenn messzire kanyargó, falusi utca. Emberek és ágyúk végeláthatatlan oszlopa felett hömpölygő, széles dallam nyújtózik a ragyogásban: az Internacionálé.

Énekelnek.” (268. o.)

1. *Mi a véleményed, hogyan viszonyulhatott a táborok mellett élő civil lakosság a táborok létezéséhez?*

.....

2. *Miért mondhatta Farkas, hogy amit a civil lakosság állít „alávaló hazugság”?*

.....

+ 1 kérdés:

Debreczeni József visszatérve megírta naplóregényét, amelyet 1950-ben Újvidéken, Jugoszláviában, magyar nyelven közöltek is. Ezután azonban szinte teljesen elfelejtődött. Mit gondolsz, mi lehetett az oka annak, hogy sem a nyugati világban, sem pedig a kommunista vezetésű országokban nem kapott nagyobb publicitást Debreczeni műve?

.....

Szemethy Tamás vezetőtanár. Tanulmányait történelem–földrajz tanári szakon az Eötvös Loránd Tudományegyetemen végezte. Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium történelmet és állampolgári ismereteket oktató tanára. 2014 óta az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlógimnázium tanára, majd történelemtanár szakos hallgatók gyakorlatvezető tanára. 2020-ban az ELTE BTK Történelemtudományi Doktori Iskola, Társadalom- és Gazdaságtörténeti Doktori Programjában tudományos fokozatot szerzett.

Tamás Szemethy is a supervising teacher. He completed his studies as a History and Geography teacher at Eötvös Loránd University. He is a History teacher at ELTE Trefort Ágoston High School. Since 2014, he has been a teacher at ELTE Trefort Ágoston High School, and then a supervisor for history teacher students. In 2020, he obtained a scientific degree in the Doctoral Program in Social and Economic History at the Doctoral School of History at Eötvös Loránd University Faculty of Humanities.

SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI TANULÁS AZ IDEGEN NYELVI ÓRÁN – MIÉRT ÉS HOGYAN?

PERESZLÉNYI ANNA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

ABSZTRAKT

A szociális és érzelmi tanulás (social and emotional learning) során elsajátított kompetenciák létfontosságú szerepet töltenek be az egyén életében, a mindennapi élet számos területére hatást gyakorolnak: hozzájárulnak az egyén fizikai és mentális egészségéhez, a társas kapcsolatai minőségéhez és a szakmai teljesítményéhez (CASEL n.d.). Ennek köszönhetően számos iskolai program született, amelyek célja a tanulók SEL-kompetenciáinak fejlesztése (ZSOLNAI és mtsai 2015). Ugyanakkor a magyar közoktatási kontextust tekintve kevés, a szociális és érzelmi tanulást elősegítő kezdeményezés született (ZSOLNAI és mtsai 2015). Kidolgozott iskolai programok híján így egyéni kezdeményezésekre támaszkodhatunk. Ebből kifolyólag felmerül a kérdés, hogy mit tehet az oktató, hogyan fejleszthetőek a SEL-kompetenciák az osztályteremben, amennyiben nem áll rendelkezésére kidolgozott iskolai program. A jelen módszertani fókuszú tanulmány ezekre a kérdésekre keresi a választ a szakirodalom és öt gyakorlati példa segítségével.

1. BEVEZETÉS

A szociális és érzelmi tanulás (social and emotional learning, vagy röviden SEL) fogalma nem ismeretlen a neveléstudomány világában. A fogalom és a tanulmányban bemutatott CASEL-modell születése a kilencvenes évekre tehető, elsősorban Weissberg és Elias munkásságához köthető (MAHONEY et al. 2025). Ennek ellenére fokozott érdeklődés csak néhány éve övezi.

Ahogy a COVID-19 világjárványnak köszönhetően felerősödött az érdeklődés a jóllét (well-being) iránt az oktatók részéről, úgy megfigyelhető a növekvő figyelem a szociális és érzelmi tanulás irányában is. Ez a változás mindenképpen üdvös és szükséges, főként a mai világ történéseinek tükrében. A jelenkor kihívásai és a globális problémák (pl. világjárvány, háborúk, infláció) megértésének, elfogadásának, majd az azokkal való megküzdésnek feltétele az, hogy rendelkezünk bizonyos készségekkel és stratégiákkal. A megküzdési eszköztár fontos részét képezik a szociális érzelmi tanulással kapcsolatos készségek és stratégiák, röviden SEL-készségek (social and emotional learning skills).

A 21. század változásai megváltoztatták az oktatással és résztvevőivel szemben támasztott elvárásokat is (DIVÉKI–LÁZÁR 2024). Az oktatási intézmények feladata nemcsak az, hogy diákjaikat felkészítsék a vizsgákra és a továbbtanulásra, hanem az is, hogy olyan ismeretekkel és készségekkel gazdagítsák őket, amelyek a való életben nélkülözhetetlenek (ZINS–ELIAS 2007): például a SEL-kompetenciákkal.

2. A SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI TANULÁS

2.1 A SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI TANULÁS FOGALMA

A SEL mögötti tartalom igen elterjedt köszönhetően annak, hogy számos egyéb megnevezéssel is jelen van a köztudatban úgymint 21. századi készségek, puha készségek és nem kognitív készségek (JONES–DOOLITTLE 2017). Ennek ellenére – vagy éppen ennek köszönhetően – azonban nehéz megfogalmazni, hogy pontosan mit értünk szociális és érzelmi tanulás alatt. Röviden úgy definiálhatjuk a SEL-t, mint egy eszköztárat, amely magában foglalja mindazokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek elősegítik többek között az egyén személyiségfejlődését, érzelmei sikeres kezelését, illetve társas kapcsolataik kialakítását és fenntartását (CASEL n.d.; ZSOLNAI és mtsai 2015). Azonban a rövid meghatározást tovább lehet bontani, amennyiben a SEL összetevőit is megvizsgáljuk.

A szociális érzelmi tanulás ugyanis egy gyűjtőfogalom, amely több komponenst, készségcsoportot foglal magában. Egy amerikai szervezet, a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) munkatársai öt fő területet határoztak meg:

- 1) önismeret (self-awareness)
- 2) önmenedzselés (self-management)
- 3) felelős döntéshozatal (responsible decision-making)
- 4) társas készségek (relationship skills)
- 5) társas tudatosság (social awareness)

1) Az *önismeret* lehetővé teszi, hogy az egyén felismerje és megértse érzelmeit, gondolatait és azok a viselkedésére gyakorolt hatásait. Továbbá képes arra, hogy gondolatait és érzelmeit összekapcsolja, illetve fejlődő szemléletmódot (growth mindset) kövessen.

2) Az *önmenedzselés* segítségével az egyén nemcsak megérti, hanem kezelni is tudja az érzelmeit és a gondolatait különböző közegben és szituációkban. Ebbe a csoportba tartozik a motiváció, az önszabályozás képessége és a felelősségvállalás.

3) A *felelős döntéshozatal* fogalma azokra a döntésekre és választásokra utal, amelyek az egyén viselkedésével és társas viszonyaival kapcsolatosak. Ez a terület olyan készségeket tartalmaz, amelyek lehetővé teszik, hogy konstruktív döntéseket hozzunk különböző helyzetekben, illetve megértsük és értelmezni tudjuk ezen döntések következményeit.

4) A *társas készségek* segítségével az egyén képes egészséges, támogató és tartalmas kapcsolatok kialakítására és fenntartására. Többek között az értő hallgatás, a kommunikációs készségek, a kollaborációs készségek tartoznak ebbe a csoportba.

5) A *társas tudatosság* magában foglalja az empátiát és más szemléletmódok megértését. A szociálisan tudatos egyének képesek mások szemléletmódjának megértésére és elfogadására, a társadalmi normák felismerésére és értelmezésére.

Az öt fő terület szorosan kapcsolódik egymáshoz és kiegészíti egymást. Mind az öt terület tartalmaz ismereteket és készségeket, amelyek segítségével képessé válunk arra, hogy megküzdjünk a kihívásokkal, a problémákkal, tartalmas kapcsolatokat alakítsunk ki és megfelelő teljesítményt nyújtunk.

A CASEL-modell alapján számtalan iskolai program született. Többségük amerikai kezdeményezés, azonban találunk európai példákat is (ZSOLNAI és mtsai 2015). A példák között egyaránt megtalálhatóak óvodai, általános iskolai és középiskolai programok is (ZSOLNAI és mtsai 2015). Mindez jól mutatja, hogy az öt készségcsoport az egyén életének bármely szakaszában fejleszhető egészen kisgyermekkorától kezdve (CASEL n.d.; MAHONEY et al. 2025).

2.2 A SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI TANULÁS FONTOSSÁGA

Kutatások bizonyítják, hogy az iskolai, szociális és érzelmi neveléssel kapcsolatos programok pozitív változásokat eredményeznek három fő területen: az egyén attitűdjében, viselkedésében és teljesítményében (ZINS–ELIAS 2007). A Zins és Elias által megállapított három fő terület, illetve öt-öt példa látható az alábbi táblázatban (1. táblázat):

1. táblázat: A szociális és érzelmi tanulás fejlesztését célzó iskolai programok pozitív hatásai (ZINS–ELIAS 2007 alapján)

Attitűd	Viselkedés	Teljesítmény
<ul style="list-style-type: none"> • közösségi érzés és kötődés erősödése • erősebb elkötelezettség a demokratikus értékek iránt 	<ul style="list-style-type: none"> • aktív órai részvétel és részvétel egyéb tevékenységekben (pl. sport) • tanulói autonómia erősödése 	<ul style="list-style-type: none"> • a matematikai, a nyelvi és a társadalomtudományi készségek fejlődnek • problémamegoldó készségek fejlődnek

Attitűd	Viselkedés	Teljesítmény
<ul style="list-style-type: none"> • pozitívabb attitűd az iskola, a tanulás és a tanárok iránt • az iskolai stresszorok hatékonyabb kezelése • növekvő tanulási motiváció 	<ul style="list-style-type: none"> • több erőfeszítés a diákok részéről • kevesebb hiányzás • kevesebb fegyelmelési probléma 	<ul style="list-style-type: none"> • tanulási stratégiák elsajátítása és alkalmazása (a tanulás tanulása) • magasabb pontszámok • idővel növekvő teljesítmény

Ahogy a táblázatban látható példák is mutatják, a SEL hatást gyakorol az iskolai élet számos területére. Továbbá, amint az a táblázatban is látható, az iskolai programok megvalósítják a SEL fő céljait is. A CASEL-modell alapján a szociális és érzelmi tanuláshoz hosszú és rövid távú céljai vannak. A rövid távú célok között szerepel az öt készségcsoport fejlesztése és a pozitív attitűd kialakítása; a hosszú távú célok közé tartozik a megfelelő társas viselkedés kialakítása, az érzelmi distressz csökkentése és a tanulmányi siker (CASEL n.d.).

A szociális és érzelmi tanulókkal kapcsolatos foglalkozások számos területre hatnak – ahogy a fenti táblázat is mutatja –, és hatásuk mértéke sem elhanyagolható, amint azt az alábbi példák is mutatják (DURLAK et al. 2011; TAYLOR et al. 2017). Az iskolai programok hatásait vizsgáló kutatások általában hat területre helyezik a hangsúlyt: szociális és érzelmi neveléssel kapcsolatos készségek; attitűd; pozitív viselkedés; viselkedéssel kapcsolatos problémák; teljesítmény (DURLAK et al. 2011).

A szociális és érzelmi tanulás hatékonyságát több kutatás is bizonyította, amelyek metaanalízisen alapulnak. Durlak és munkatársai (2011) 213 kutatás eredményét tekintették át arra keresve a választ, hogy a szociális és érzelmi tanulókkal kapcsolatos programok és foglalkozások hatása vajon hosszú távon is mérhető-e. Az esetleges későbbi befolyást vizsgáló kutatások eredményei csökkenést mutatnak öt területen. Ugyanakkor a foglalkozások hatása a hatodik területre, a teljesítményre jelentős még hónapokkal vagy évekkel a foglalkozást követően is (DURLAK et al. 2011; DURLAK–MAHONEY 2025). Fontos kiemelni, hogy ez az adat cáfolja a szociális és érzelmi neveléssel kapcsolatos legfőbb kritikát, miszerint ezek a foglalkozások elveszik az időt a tanulástól és rontják a diákok teljesítményét (DURLAK–MAHONEY 2025). Egyes kutatások számottevő időt követően (56 héttől 195 hétig terjedően) vizsgálták meg a tanulókat és hasonló konklúzióra jutottak (TAYLOR et al. 2017). A foglalkozások ráhatása ugyan idővel csökkent, de több területen is érezhető volt még hetek elteltével is (TAYLOR et al. 2017).

Egyes tanulmányok további pozitív hatásokról is beszámoltak. Taylor és munkatársai (2017) 82 iskolai program beszámolóit tekintették át. Az eredmények azt mutatják, hogy a hat említett területen kívül a szociális és érzelmi tanulókat megcélzó programok egyéb területekre is pozitív hatást gyakorolhatnak, úgymint kapcsolatok (családi összetartozás érzése, elfogadás, társas kapcsolatok), iskolai tanulmányok (jelenlét, lemorzsolódás, osztályismétlés), mentális jóllét és bűnmegelőzés (TAYLOR et al. 2017).

A vizsgált korcsoportok óvodától középiskoláig terjedtek, különböző származású és háttérű tanulók vettek részt a foglalkozásokon, amelyek pozitív eredménnyel zárultak (DURLAK et al. 2011; DURLAK–MAHONEY 2025; TAYLOR et al. 2017). Azonban a fiatal felnőtt és felnőtt korosztály nem képezi részét a kutatásoknak, elenyésző számban találunk példákat. Empirikus, osztálytermi kutatáson alapuló kísérletek (PERESZLÉNYI–DIVÉKI 2024; WYATT–BLOEMKER 2013) pozitív kimenetelről számoltak be. A fiatal felnőtt és felnőtt korosztály bevonása a SEL-programokba és foglalkozásokba indokolt és fontos lenne. Egyrészt a tanulók állapota és érzelmeik pozitívan vagy negatívan befolyásolják a tanulási folyamatot (PENTÓN HERRERA 2020), így a tanárok érdekét is szolgálja, ha időt fordítanak tanulóik jóllétére a tanórán. Másrészt, a magyar kontextust tekintve, a magyar fiatalokat az elégedetlenség, a passzivitás, a konformizmus és a polarizáció jellemzi (BÍRÓ-NAGY–SZABÓ 2021). A kutatás kimutatta, hogy a 15–29 éves magyar fiatalok mind személyes, mind tágabb viszonyaikkal elégedetlenek, „[j]elenlegi élethelyzetük, életminőségük, jövedelmi viszonyaik, saját megítélésük szerint ugyanis kedvezőtlen” (BÍRÓ-NAGY–SZABÓ 2021:79). Érdekes módon azonban ez az állapot a fiatalokat nem serkenti cselekvésre, éppen ellenkezőleg, hozzáállásuk passzív. Az első két jellemző tükrében nem meglepő, hogy

a kutatás eredményei szerint a magyar fiatalok nem lázadnak, esetleges szembenállásuknak nincs látható jele (BÍRÓ-NAGY–SZABÓ 2021). A megosztottság is jelentős a magyar fiatalok körében, közép-európai viszonylatban a magyar fiatalok a leginkább megosztottak politikai és nem politikai kérdésekben egyaránt (BÍRÓ-NAGY–SZABÓ 2021).

Egy másik kutatás eredményei alapján kijelenthető, hogy a felsőoktatásban tanuló magyar fiatalok között sokan mentális problémákkal küzdenek, például a minta (7639 fő) több, mint 40%-ának válaszaiban mutathatóak ki a depresszióra utaló jelek (KARNER és mtsai 2021). A kihívásokkal való megküzdéshez szükséges erőforrásaik korlátozottak, illetve sokan rossz megküzdési stratégiákat alkalmaznak (KARNER és mtsai 2021).

Ezen problémák tükrében kiemelten fontos és sürgető, hogy a szociális és érzelmi tanulással foglalkozzunk. A SEL-kompetenciák fejlesztése és gyakoroltatása hozzájárulhat mindezen problémák enyhítéséhez és általánosságban a jobb közérzet kialakításához és fenntartásához.

2.3 A SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI TANULÁS AZ IDEGEN NYELVI ÓRÁN

A SEL beépítése a tantermi folyamatokba tantárgytól függetlenül indokolt, azonban fontos kiemelni a SEL-kompetenciák és az (idegen) nyelvi órák közötti kapcsolatot, amelyet két fő érv támaszt alá. Az egyik érv a nyelv maga: ahhoz, hogy az egyén hatékonyan kifejezze az érzelmeit nyelvre, illetve a megfelelő szókincsre van szüksége (PENTÓN HERRERA 2020). A negatív érzelmekkel is könnyebb úgy megbirkózni, ha megvan a szükséges szókincsünk hozzá és ki tudjuk fejezni magunkat (PENTÓN HERRERA 2020). A másik érv az idegen nyelvi órák témáival kapcsolatos. Az idegen nyelvi órák témái számos aktuális történetet érintenek többek között a magyar kontextusban is. Például gimnáziumi tananyag a környezet és természet (úgy mint természetvédelem, állatvédelem, természeti kincsek védelme); a nyaralás és utazás (például kulturális különbségek, a turizmus hatásai). Ezek a témák kiváló lehetőséget nyújtanak a CASEL-modell által ismertetett készségek fejlesztésére és az ahhoz kapcsolódó ismeretek bővítésére.

Ennek ellenére kevés olyan empirikus kutatást találunk, amelynek célja a szociális és érzelmi tanulással kapcsolatos készségek vizsgálata az angol nyelvi órán (BAI et al. 2021; MCGOVERN–YEGANEH 2024; PENTÓN HERRERA 2023; PERESZLÉNYI–DIVÉKI 2024). Egy kvantitatív kutatás eredményei azt mutatják, hogy a szociális és érzelmi tanulással kapcsolatos készségek összefüggenek és együttesen befolyásolják a középiskolás diákok angol nyelvi eredményeit (BAI et al. 2021). Fontos kiemelni, hogy a kutatók különbséget találtak a diákok felismeréssel, azonosítással (önismeret, társas tudatosság) és a kezeléssel (önmenedzselés, társas készségek kezelése) kapcsolatos készségei között: míg a diákok magas értékeket értek el az előbbiben, az utóbbiban gyengébben teljesítettek (BAI et al. 2021). Két másik, osztálytermi kutatás pedig azt támasztotta alá, hogy a szociális érzelmi tanulással kapcsolatos feladatok (körmódszer, levél önmagunkhoz, versírás, osztályterem közös díszítése), illetve drámapedagógiai eszközök segítik a tanulókat érzelmeik megértésében, pozitív érzelmek kialakításában, illetve jótékony hatással bírnak a diákok mentális jóllétére (MCGOVERN–YEGANEH 2024; PENTÓN HERRERA 2023). Emellett projektfeladatokkal is fejleszthetőek a SEL-készségek az idegen nyelvi tanteremben. Például a tanulók közös prezentációt készíthetnek egy-egy megosztó témáról, amelyet egy, a prezentálók által vezetett beszélgetés követ (PERESZLÉNYI–DIVÉKI 2024).

3 GYAKORLATI PÉLDÁK

Az alábbi gyakorlati példák egy angol mint idegen nyelvi kurzus anyagának részét képezik. A készségfejlesztő tárgy célja az egyetemi hallgatók nyelvi készségeinek fejlesztése egy bizonyos téma vagy segédanyag által (pl. prezentációs készségek, TED videók). A csoport anglisztika alapszakos és tanár szakos hallgatókból állt, akiknek nyelvi szintje B2 volt. A kurzus célja a hallgatók nyelvtudásának (különös tekintettel a beszédkészségre, a szövegértésre és a szókincs bővítésére), illetve SEL-kompetenciáinak

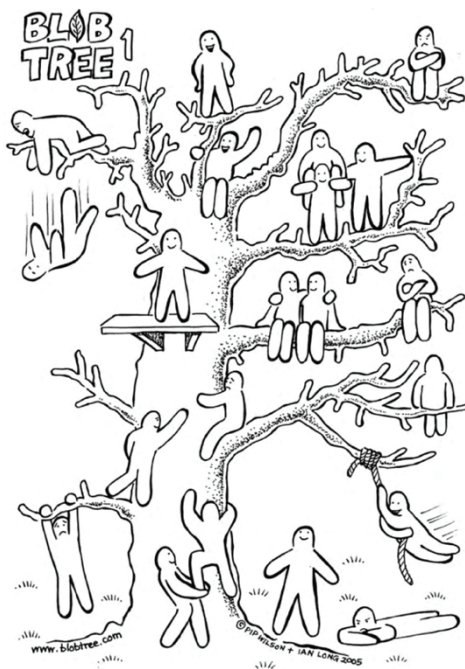
fejlesztése volt előre meghatározott témakörök (pl. környezetvédelem, oktatás) és az azokhoz kapcsolódó választott, megosztó altémák segítségével. A féléves kurzus alatt a hallgatók feladatlapok és az általuk készített prezentációk, illetve podcast felvételek alapján vitattak meg különböző témákat és kérdéseket. Az órákon a feladatlapokon kívül számos rövid feladat szintén a szociális és érzelmi tanulást helyezte előtérbe. A kurzus részét képezte egy kutatási projektnek, amelyet egy kollégával végeztünk 2023 őszén. A kutatásról egy angol nyelvű tanulmányban számoltunk be (PERESZLÉNYI–DIVÉKI 2024).

Alább a CASEL-modellt alapul véve minden komponenshez kapcsolódóan egy-egy példafeladat található, amelyeket két, SEL-re épülő kurzusom óráin próbáltam ki (2023–2024). A feladatok elsődleges célja a SEL-készségek fejlesztése volt, de mivel a hallgatók idegen nyelven oldották meg a feladatokat, nyelvtudásukat gyakorolhatták és bizonyos aspektusait fejleszthették is. Fontos leszögezni, hogy ugyan a feladatok egy-egy komponenst céloznak meg, valójában a többi területre is hatást gyakorolhatnak. A készségek a gyakorlatban nehezen választhatóak külön (BAI et al. 2021), amit az alábbi feladatok is mutatnak.

3.1 ÖNISMERET

Az egyik feladat egy ismert érzelmi teszten alapul. A Blob-fa Pip Wilson és Ian Long nevéhez fűződik. A tesztnek többféle verziója létezik; ami közös bennük, az az, hogy figurák láthatóak a képen, amelyek érzelmeket tükröznek. Az alábbi kép (1. ábra) figurái általános érzelmeket fejeznek ki, így kitűnő segítség ahhoz, hogy a diákok az érzelmeikről beszéljenek. A feladat segít abban, hogy a tanulók azonosítsák, felismerjék és tudatosítsák az érzelmeiket hozzájárulva az önismeret fejlesztéséhez.

A feladat fő célja a ráhangolódás, illetve az órai téma (mentális egészség) bevezetése volt. A feladat során a hallgatók párban dolgoztak. Választottak egy figurát annak szemléltetésére, hogy hogyan érzik magukat az adott napon, és egy figurát annak érzékeltetésére, hogy hogyan szeretnék érezni magukat. Párban beszélgettek az érzelmeikről és természetesen csak annyit osztottak meg egymással, amennyit szerettek volna. A Blob-fát többször is használtuk a félév során; különösen hasznos volt a félév végén, amikor a hallgatóknak érezhetően szükségük volt arra, hogy magukról beszélhessenek.



1. ábra: Blob-fa 1. (WILSON–LONG 2018: 15)

3.2 ÖNMENEDZSELÉS

Az önreflexióra épülő feladatok gyakoroltatják az érzelmek és a gondolatok kezelését, elősegíthetik a motivációt, a stressz kezelését, segíthetnek a célkitűzésben és a tervezésben. Például a podcast (vagy bármilyen más beadandó feladat) kapcsán a hallgatókat arra kértem, hogy egy reflexiót is töltsenek fel. Kétféle reflexiót készítettem: egyet azon hallgatóknak, akik készítették a felvételt, egyet pedig azoknak, akik hallgatták. Az olyan kérdések, mint *Miért választottad ezt a témát?*, *Ha az epizód egy évad része lenne, mi lenne a következő epizód témája?*, vagy *Mi tetszett a feladatban/a hallgatott epizódban?* segíthetjük a tanulókat abban, hogy megvizsgálják érzelmeiket és gondolataikat.

3.3 FELELŐS DÖNTÉSHOZATAL

Projektekkel kiválóan fejleszthetőek a felelős döntéshozatallal kapcsolatos készségek, úgymint döntések hozása adatok elemzését követően, megoldások keresése, kritikai gondolkodás. Kutatásunk során a másodéves, nyelvi készségfejlesztést célzó kurzusunk projektfeladata egy podcast készítése volt. A feladat megosztása előtt a hallgatók megismerkedtek a podcast műfajával, egy példát is hallhattak és egy feladatlap segítségével elemezték a műfaj sajátosságait és a hanganyag szerkezetét. A hallgatók párban egy kérdést vagy érzékeny témát jártak körbe, amely az órákon megbeszélte témakörökhöz kapcsolódott. A hallgatók a választott témának utánanézték, adatokat gyűjtöttek és elemeztek, saját véleményét formálták, majd készítettek egy öt-tízperces podcast epizódot. Az alábbi táblázatban láthatóak a kutatási projektben résztvevő két csoport tagjainak témaválasztása (2. táblázat).

2. táblázat: A hallgatói témák a podcast feladatban

Témakör	A hallgatók által választott altémák
környezet	Műanyagból vs. papírból készült szívószálok
sport	Sportmeccsek követése
oktatás	Jó tanárgyerekké lenni? A mai oktatás problémái Az internetes zaklatás Iskolai szegregáció: képesség vagy kor alapján?
társadalom	Mindenkinek szüksége lenne pszichológusra? Feminizmus Feminista film a Barbie? Rasszizmus Magyarországon
média	A közösségi média hatásai
test	Szépségideálok és a plasztikai sebészet Testszégysítés
család	Kiköltözés vagy otthonlakás?

Az epizódokat további nyelvi feladatokhoz is felhasználhatjuk, amennyiben nemcsak az oktató, hanem a csoport tagjai is meghallgatják. Feladatlapokat állíthatunk össze az egyes epizódokhoz, amelyek a hallgatók hallás utáni szövegértését segíthetik. Továbbá a felvétel készítőit megkérhetjük arra, hogy az epizódot egy-két kérdéssel zárják, amelyeket órán kiscsoportokban megbeszélhetünk.

3.4 TÁRSAS KÉSZSÉGEK

A társas készségekre nemcsak feladatokkal, hanem a tantermi környezet megváltoztatásával is hatunk. Az órai feladatokhoz különböző ültetést választhatunk, ezzel pedig pozitívan – ugyanakkor negatívan is – befolyásolhatjuk a hallgatók kommunikációs készségeit. A jól bevált, megszokott elrendezést érdemes időnként megtörni és így felfedezni a tanulók bevonásának szokatlanabb lehetőségeit

és módjait (POHL–SZESZTAY 2020). Ilyen újszerű elrendezés az akvárium módszer, a véleményvonal vagy a galériaséta (POHL–SZESZTAY 2020). Természetesen a szokatlan elrendezésnek segítenie kell a feladat megvalósítását, ellenkező esetben előfordulhat, hogy a feladat célját veszti, illetve összezavarja a tanulókat.

3.5 TÁRSAS TUDATOSSÁG

A tanulók társas tudatosságát a *hajts be egy ujjad* (put-a-finger-down) feladattal kiválóan lehet fejleszteni. A diákok 5 vagy 10 nyitott ujjal kezdenek neki a feladatnak. Az oktató állításokat vetít ki és amennyiben igaznak vélik az állítást, behajtják egy ujjukat. Ha olyan állításokat fogalmazunk meg, amelyek személyes élményeken alapulnak, a feladat kiválóan szemléltetheti azt, hogy másokat is érhetnek ugyanazok a negatív és pozitív élmények (DIVÉKI–HARANGOZÓ 2024). A feladat a társas tudatosság mellett segíti a csoportdinamika kialakulását is. Az alábbi feladatot az oktatás témakörében alkalmazhatjuk:

- 1) Hajtsd be egy ujjad, ha valaha is érezted úgy, hogy nyomás alatt kell teljesítened az iskolában.
- 2) Hajtsd be egy ujjad, ha valaha is érezted úgy, hogy a jegyeid nem tükrözik a tudásodat.
- 3) Hajtsd be egy ujjad, ha valaha hallottál diákokról szóló sztereotípiákat.
- 4) Hajtsd be egy ujjad, ha valaha is küzdöttél az iskolai kötelességek és a szabadidő összeegyeztetésével.
- 5) Hajtsd be egy ujjad, ha volt egy nagyon jó tanárod, akire példaképként tekintesz.

4. KONKLÚZIÓ

A jelen módszertani jellegű tanulmányban kísérletet tettem arra, hogy röviden bemutassam a szociális és érzelmi tanulás területeit. Az öt komponens egyre fontosabb szerepet tölt be a mindennapi életben, ugyanis ahhoz, hogy a modern világban zajló folyamatokkal meg tudjunk küzdeni, sikeresen boldoguljunk, egy olyan eszköztárra van szükségünk, amelyet a szociális és érzelmi tanulás biztosít a számunkra. A tanárok így egy újszerű kihívással szembesülhetnek: a SEL-kompetenciák tanórába való integrálásával.

Jelen tanulmány módszertani részében olyan rövid feladatokat mutattam be, amelyek beépíthetők bármely idegen nyelvi óra keretébe. A fenti példákat angol szakos egyetemistákból álló csoportokban próbáltam ki, azonban a feladatok elég általánosak, hogy más idegen nyelvi órákon és más oktatási kontextusokban is felhasználhatóak legyenek.

HIVATKOZÁSOK

- BAI, B.–SHEN, B.–WANG, J. (2021): Impacts of social and emotional learning (SEL) on English learning achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research*, 28(3), 1–25.
- BÍRÓ-NAGY A.–SZABÓ A. (2021): *Magyar fiatalok 2021: Elégedetlenség, polarizáció, EU pártiság*. Friedrich-Ebert-Stiftung Budapest.
- CASEL (n.d.): *What is the CASEL framework?* [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025 június 1.)
- DIVÉKI R.–HARANGOZÓ L. (2024): Hungarian EFL Students' Perspectives on Global Competence Development in a Thematic Language Course. *GILE Journal of Skills Development* 4(2), 55–70.
- DIVÉKI R.–LÁZÁR I. (2024): A 21. századi elvárások megjelenése a középiskolai angoltanárok gyakorlatában: Mit jelent ez a tanárképzésre nézve? In: CSAPODI Cs.–GONDA, Zs. (szerk.): *Tanulmányok a Mester és tanítvány országos tanárképzési konferenciáról*. ELTE, Budapest. 133–141.
- DURLAK, J. A.–WEISSBERG, R. P.–DYMICKI, A. B.–TAYLOR, R. D.–SCHELLINGER, K. B. (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82(1). 405–432.

- DURLAK, J. A.–MAHONEY, J. L. (2025): An overview of outcome research on SEL programs. In: DURLAK, J. A.–DOMITROVICH, C. E.–MAHONEY, J. L. (eds.): *Handbook of social and emotional learning*. The Guilford Press, h.n. 29–45.
- JONES, S. M.–DOOLITTLE, E. J. (2017): Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children* 27(1). 3–11.
- KARNER O.–KISS M. – OROSZNÉ PERGER M.–FÜLEKI B.–FRANCZIA N.–TÖRÖK L.–CSIKAI E.–SEBŐ T. (2021): *Magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók mentális jóllétének felmérése. Kutatási beszámoló*. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület, Budapest.
- MAHONEY, J. L.–DURLAK, J. A.–GREENBERG, M. T.–COLEMAN, C. R. (2025): The origins and growth of SEL. In: DURLAK, J. A.–DOMITROVICH, C. E.–MAHONEY, J. L. (eds.): *Handbook of social and emotional learning*. The Guilford Press, h.n. 16–28.
- MCGOVERN, K. R. – YEGANEH, V. (2024): Devised Drama as Social-Emotional Learning. *Anglica* 33(1). 19–41.
- PENTÓN HERRERA, L. J. (2020): Social-emotional learning in TESOL: What, why and how. *Journal of English Learner Education* 10(1), 1–16.
- PENTÓN HERRERA, L. J. (2023): Social-emotional learning in ESOL with ninth-grade newcomers. *ELT Journal* 78(2), 127–136.
- PERESZLÉNYI A.–DIVÉKI R. (2024): I Felt “Safe and Heard”: Nurturing English Majors’ Social Emotional Skills through the Discussion of Controversial Issues in the Hungarian University Context. *Anglica* 33(1), 151–177.
- POHL, U.–SZESZTAY M. (2020): Let’s map it out! *Modern English Teacher* 129, 39–42.
- TAYLOR, R. D.–OBERLE, E.–DURLAK, J. A.–WEISSBERG, R. P. (2017): Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development* 88(4), 1156–1171.
- WILSON, P.–LONG, I. (2018): *The big book of Blob trees*. Routledge, London–New York.
- WYATT, J. B.–BLOEMKER, G. A. (2013): Social and emotional learning in a freshman seminar. *Higher Education Studies* 3(1), 106–114.
- ZINS, J. E.–ELIAS, M. J. (2007): Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17(2–3), 233–255.
- ZSOLNAI A.–RÁCZ A.–RÁCZ K. (2015): Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra* 25(10), 59–68.

Pereszlényi Anna egyetemi adjunktus, az ELTE BTK Angol-Amerikai Intézetének, Nyelvpedagógia Tanszékének oktatója. Kutatási és oktatási területei: az angol nyelv tanításának módszertana, tananyag-fejlesztés, az irodalmi szövegek használata az angol nyelvórán, szociális és érzelmi tanulás és jóllét.

Anna Pereszlényi is a senior lecturer at the Department of Language Pedagogy, School of English-American Studies, Eötvös Loránd University Faculty of Humanities. Her research and teaching interests include the methodology of teaching English, materials development, the use of literary texts in the English language classroom, social and emotional learning, well-being.

AZ ÉRZELMI KIFEJEZŐKÉSZSÉG FEJLESZTÉSE IDEGENNYELV-OKTATÁS KERETÉBEN

REVICZKI PETRA

Debreceni Egyetem Nyelvtudományok Doktori Iskola

ABSZTRAKT

A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa azokat a pedagógiai eszközöket, amelyekkel fejleszthető a tanulók érzelmi kifejezőmódja az idegennyelvi órákon. Az írásomban három nagyobb egységre térek ki: az általános fogalmi és irodalmi áttekintést követően egy empirikus kutatás kerül bemutatásra, ahol a célcsoport egy Magyarország Észak-Alföld régiójában található technikum 9. évfolyamos diákjai voltak. A kutatásom fókuszában az érzelemkifejezés képességének felmérése állt. A harmadik egységben egy általam készített komplex feladatsor gyakorlati példái kerülnek bemutatásra.

1. BEVEZETÉS

A nyelv nemcsak egy eszköz a gondolatok kifejezésére, hanem módja az érzelmek kinyilvánításának is (JAHR 2002: 88). Egy idegen nyelv tanulása során egy komplex folyamat megy végbe, ugyanis nemcsak egyes nyelvtani elemek, megfelelő szókinccs és kiejtés játszik nélkülözhetetlen szerepet a tanulási–tanítási folyamatban, hanem eltérő szociális készségeknek és interakciónak is meg kell felelni, ebből adódóan különböző gátlások jöhetnek létre a szóbeli megnyilatkozás során (MARQUES-SCHÄFER–DE ROZENFELD 2020: 108). Érzelmi állapotunk jelentősen meghatározza, hogyan viszonyulunk egy adott feladathoz, munkánkhoz és a tanulási folyamathoz.

Az érzelmek kifejezésének képessége nemcsak a mindennapi élet szempontjából elengedhetetlen, hanem a választott idegen nyelv tanulásakor a tanulási sikerben is döntő szerepet játszik. A pszichológia mellett a nyelvtudomány is nagy érdeklődést mutat az érzelmek kifejezése iránt, különösen abból a szempontból, hogy minden megnyilvánulás érzelmi komponenseket tartalmaz (JAHR 2002: 88). Az érzelmek számos funkciót töltenek be az életünkben, ezért érdemes az érzelemkifejezés képességét explicit tanulási célként bevonni a nyelvtanításba, amely segíthet abban, hogy a középiskolás diákok az érzelmeik intenzitását megélik, valamint nyelvi kompetenciájukat fejlesszék (ILUK 2002: 96).

1.1 PROBLÉMAFELVETÉS

A magyar oktatási rendszer vizsgaközpontú, különösen a nyelvtanulás területén, ahol kiemelt hangsúly az érettségi és a nyelvvizsga megszerzésén van. Ebből adódóan az érzelem kifejezése és a nyelv árnyaltabb használata háttérbe szorul és nem kap kellő figyelmet. Egy idegen nyelv tanulása nem csupán egy racionális tevékenység, hanem egy társas cselekvés is, amely eltérő kulturális közegek megismeréséről szól (RICHARDS 2020: 1). Így az idegen nyelv oktatása nyelvi kompetenciák fejlesztésén túl szociális és érzelmi készségek erősítésére is szolgál. Ezért felvetődik a kérdés, hogyan lehetne lehetőséget teremteni az idegennyelv-oktatásban az érzelmi kompetenciák fejlesztésére. Mivel a mesterséges intelligencia egyre nagyobb teret nyer a hétköznapi életben is, a munkaerőpiacon kiemelten nagy jelentőséget fognak képviselni azok az emberek, akik magas érzelmi tudatossággal rendelkeznek (GOLEMAN 2024).

A tanulmány elméleti részének áttekintése után egy általam készített komplex feladatsor kerül bemutatásra, ami az érzelemkifejezést támogatja. A következő fejezetben a kutatás fő eredményeit ismertetem, kiemelve a legjellemzőbb tanulói válaszokkal. A kutatás célja feltárni, hogy milyen nehézségekkel küzdenek a 9. osztályos magyar diákok idegen nyelv órán érzelemkifejezéskor, illetve mik azok a tényezők, amik gátolják őket ebben.

A kutatás a következő kérdésekre helyezte a hangsúlyt: Milyen nehézségbe ütköznek a diákok érzelm kifejezéskor idegen nyelven? Milyen lehetséges módszerrel fejleszhető az érzelmi kifejezőképesség?

1.2 ÉRZELMEK ÉS AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS KAPCSOLATA A KUTATÁSBAN

Az érzelmkifejezés fejlesztése témaköréből számtalan kutatás készült, amelyek közül magyar, illetve nemzetközi példák is alapul szolgálnak a vizsgálathoz. Jármái (2004) az érzelmi intelligencia és az idegennyelvi szaknyelvi kommunikáció kölcsönhatását vizsgálta. Kutatásában kiemeli, amellet, hogy az idegennyelvtudás a munkaerőpiacon egyre nagyobb prioritást mutat, még mindig sokan küzdenek a funkcionális nyelvi készségek elsajátításával (JÁRMAI 2004: 31). A szerző rávilágít arra, hogy oktatási reformra lenne szükség, amely az érzelmi kompetenciák fejlesztését is beépíti a nyelvtanításba, azzal érvelve, hogy az érzelmek jelentősen befolyásolják a nyelvtanulási folyamatot (JÁRMAI 2004: 32).

Egy vietnámi kutatásban a kutatócsoport vietnámi diákjainak angol mint első idegen nyelv tanulását és az érzelmi kompetenciák összefüggését vizsgálta. A kutatásban egyértelművé válik, hogy a tanulásban az önbizalom, motiváció, interperszonális készségek kulcsfontosságú szerepet játszanak és azt javasolják, hogy a tantervekbe a hatékony tanulás érdekében integrálni kellene ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztését is (LE-PHAM 2023).

Albert és munkatársai (2019) az érzelmek szerepét vizsgálta kérdőíves módszerrel angolórán egy budapesti gimnázium 10. és 11. évfolyam tanulói körében, hogy megbízható mérőeszközökkel térképezhető fel a tanulók nyelvtanuláshoz fűződő érzelmeit. Összességében pozitív érzelmeket társítanak a tanulók az angolórákhoz, valamint kellemes élményként élik meg a nyelvtanulást, viszont a negatív érzelmek, mint a szégyen és a düh szintén jelen vannak, amik befolyásolhatják a nyelvtanulás hatékonyságát (ALBERT 2019: 35–36).

1.3 ÉRZELMI KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE A KERETTANTERVEN (ANGOL)

Az oktatásszabályozási dokumentumokat figyelembe véve a 2020-as NAT-hoz igazodó kerettanterv a nyelvi kompetenciák fejlesztésére összpontosít, mivel a cél továbbra is a nyelvi érettségi és nyelvvizsgák sikeres megszerzése. Ebből adódóan kevés lehetőség nyílik a tanulói kreativitás használatára és az érzelmek kifejezésének fejlesztésére. A kerettanterv csak nyelvi szinten foglalkozik az érzelmek kifejezésével, továbbá nem önálló, hangsúlyos tanítási célként szerepel benne: *„saját gondolatok kifejezése az érzések és gondolatok ismert nyelvi eszközökkel történő rövid jellemzésével”, „érzések kifejezése (I’m satisfied. I’m frightened. I’m embarrassed.)”, „érzelmeit és véleményét szóban/lírásban, változatos nyelvi eszközökkel megfogalmazza és arról interakciót folytat”* (Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára 2020).

A kerettantervben ugyan felületesen példaként szerepel, hogy érzések kifejezésével kapcsolatban milyen kifejezések és szavak várhatók el egy bizonyos nyelvi szinten és témakörben, de a dokumentumban nincs kifejezetten hangsúlyozva ennek fejlesztése. A kerettanterv tevékenységi formákat is megemlíti, mint pl. *vitaforum, szerepjáték, párbeszéd*, amelyekkel az érzelmi és szociális kompetencia fejlesztése gyakorolható (Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára 2020).

2. A KUTATÁS ISMERTETÉSE

A kutatásom fókuszcsoportjában 63 technikumban tanuló 9. évfolyamos, nem nyelvi tagozatos diák volt, akik az angolt első idegen nyelvként tanulják. A nemek arányát figyelembe véve a kutatásban 14 fiú és 49 lány vett részt. A kutatás egy előzetes, két kérdésből álló felmérést, egy komplex feladatsor bemutatását és célmeghatározását, valamint a feladatlap reflexióját foglalja magába. A feladatsort a diákok egy tanóra keretén belül oldották meg (1x45 perc) és az óra végén egy online kérdőívet kellett ehhez kapcsolódóan kitölteniük. A kérdőív különböző típusú kérdéseket (rövid választ igénylő, kifejtős,

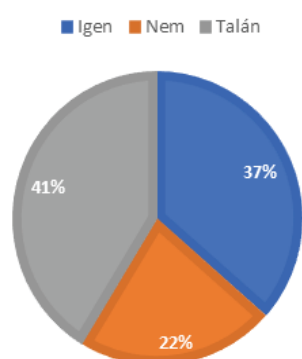
feleletválasztós) tartalmazott. Az összesen 15 kérdést tartalmazó kérdőív legfőbb eredményeit a következőkben foglalom össze; a kutatásban a tanulók leggyakoribb válaszainak kiértékelésére kerül sor.

2.1. A KUTATÁST MEGELŐZŐ FELMÉRÉS

A kutatást megelőzte egy két kérdésből álló felmérés, ezeknek az eredményeit az alábbiakban röviden összefoglalom.

1. Van-e különbség aközött, ahogy az érzéseinket az anyanyelven és idegen nyelven közöljük?

ÉRZELEMKIFEJEZÉS ANYANYELVEN ÉS IDEGEN NYELVEN



1. diagram: Érzelemlifejezés anyanyelven és idegen nyelven

A kördiagram a tanulók válaszáinak a százalékos megoszlását mutatja az érzelemlifejezés anyanyelven és idegen nyelven történő különbségeiről. A kérdés célja az volt, hogy a magyar diákok tudnak-e különbséget tenni aközött, hogyan fejezik ki érzéseiket idegen nyelven és az anyanyelvükön. A százalékos megoszlás mutatja, hogy a tanulók 41%-a nem tudja biztosra mondani, hogy van-e különbség. Az adatokból látszik egyfajta bizonytalanság az érzelemlifejezés szempontjából. Ez arra is utalhat, hogy az érzelemlifejezésnek nem csupán nyelvi akadályai vagy hiányosságai vannak, hanem pszichológiai tényezők is szerepet játszanak. Továbbá a személyes kompetenciákat alapul véve meg kell említeni, minél fejlettebb egy tanuló intelligenciája, annál jobban tudja érzéseit meghatározni.

2. Érzelmek és önkifejezés idegen nyelven: Melyik érzelmek kifejezése a legnehezebb számokra idegen nyelven?

- „szomorúság, bánat, szégyenérzet, fájdalom, düh, idegesség”
- „Nem szoktam az érzéseimről beszélni.”
- „Boldogság, mert összetett dolog és nem tudom értelmezni”

A legjellemzőbb tanulói válaszokból kiderült, hogy az érzelmek kifejezésének nehézsége a nyelvi kifejezőképességgel szoros kapcsolatban állt, vagyis minél korlátozottabb egy tanuló nyelvi eszköztára és szókincse, annál nehezebben fejezi ki érzéseit. A válaszok rávilágítanak arra, hogy a negatív érzelmek (szomorúság, düh, szégyenérzet) gyakran bizonytalanságot tükröznek, miközben az érzelemlifejezés módját a tanulók személyes hozzáállása nagymértékben befolyásolja.

2.2. ÉRZELMI TUDATOSSÁG FEJLESZTÉSE ÉS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS

Ebben a részben egy általam készített komplex készségfejlesztő feladatsort ismertetek, amely az érzelmi kompetencia fejlesztésére, valamint az ehhez kapcsolódó szókincsbővítésre helyezi a hangsúlyt.

A fejezetben egyes feladatokon kívül a célkitűzés is hangsúlyos szerepet kap. A feladatlap B1 nyelvi szintnek felel meg. A feladatokat a kutatásban részt vevő 63 9. osztályos, nem nyelvi tagozatos tanuló oldotta meg, aminek a fő eredményeit a következő pontban részletezem. Az óra témája az érzelmek kifejezése volt, ami Adele „Hello” c. dalán keresztül került feldolgozásra. Az óra hangsúlyos része a (negatív) érzelmekkel kapcsolatos szókincs bővítése, valamint az érzelmek megnevezése volt.



1. How would you describe the feelings of the girl from 1-9?

- | | | |
|----|----|----|
| 1. | 4. | 7. |
| 2. | 5. | 8. |
| 3. | 6. | 9. |

2. Underline the positive feelings and circle the negative feelings.

depressed, appreciated, confused, proud, excited, frustrated, moody, lonely, loved, grumpy, impatient, patient, surprised, angry

1. ábra: Érzelmek azonosítása és szókincsbővítés¹

Az első feladatban a tanulóknak emberi érzelmeket kellett azonosítani, ahol több megoldás is elfogadható volt. Ez segít abban, hogy a tanulók a nonverbális kommunikációt felismerjék a környezetükben. Fontosnak tartottam, hogy angolul az érzelmekhez kapcsolódó alapszókincs tudatosuljon a diákokban, mint a boldogság (happiness), az izgalom (excitement), a düh (anger). A második feladatban a pozitív és negatív érzéseket kellett csoportosítani. Ez a feladat segíthet abban, hogy a tanulók tudatosabban ismerjék fel a különböző érzelmeket.

3. Answer the following questions.

What are the best ways to show our feelings and emotions?
Do you have any special method to show them?
Do you think that music can express our feelings? Why?
In what ways can it help us?

2. ábra: Érzelmek kifejezéséhez kapcsolódó nyitott kérdések

A diákoknak nyitott kérdésként kellett válaszolni arra, hogy számukra mi a legmegfelelőbb mód az érzelmek kifejezésére, valamint hogyan mutatják ki azokat. Ezek a kérdések nemcsak mélyebb önreflexiót igényelnek az érzelmeikről és személyes tapasztalataikról, hanem ösztönözi a diákokat arra, hogy idegen nyelven nyilvánuljanak meg.

¹ A kép forrása: https://www.freepik.com/free-vector/woman-different-facial-expressions_4467910.htm [letöltés: 2025.03.17.]

Adele

1. While listening to the song, put the words from the box into the appropriate blank space.

breaking, thousand times, miles, me, years, heart, must have called, younger, home, outside, myself, secret

Hello, it's me
 I was wondering if after all theseyou'd like to meet
 To go over everything
 They say that time's supposed to heal you
 But I ain't done much healing

Hello, can you hear
 I'm in California, dreaming about who we used to be
 When we were....., and free
 I forgotten how it felt before the world fell at our feet

There's such a difference between us
 And a million

Hello from the other side
 I must have called a
 To tell you I'm sorry for everything that I've done
 But when I call you never seem to be home
 Hello from the
 At least I can say that I tried
 To tell you I'm sorry for breaking your
 But it don't matter, it clearly doesn't tear you apart anymore

Hello, how are you
 It's so typical of me to talk about, I'm sorry
 I hope that you're well
 Did you ever make it out of that town where nothing ever happened
 It's nothat the both of us are running out of time

So hello from the other side
 I must have called a thousand times
 To tell you I'm sorry for everything that I've done
 But when I call you never seem to be
 Hello from the outside
 At least I can say that I tried
 To tell you I'm sorry for your heart
 But it don't matter, it clearly doesn't tear you apart anymore

3. *ábra*: Hallásértés gyakorlása zeneszövegen keresztül²

A következő feladatban, míg a tanulók a zeneszámot hallgatták, addig a megadott szavakat a megfelelő pontozott sorokra kellett beírni. A dalválasztás oka azért a *Hello* c. dal volt, mert az előzetes felmérés során a tanulók számára a negatív érzések átadása jelentett nehézséget. Ez a dal nemcsak szókinccsfelmesztésre szolgál, hanem a negatív érzelmek kifejezésére is figyelmet fordít. A negatív érzelmek kifejezése sokszor csak háttérbe szorul, mert kényelmetlen lehet az egyénnek, ezért is jelenthet kihívást.

What is the meaning of the given highlighted phrases?

1. both of us are running out of time	a) we had the world in our hands
2. so typical of me	b) meant to make you better
3. thousand times	c) both of us are short on time.
4. doesn't tear you apart	d) Characteristics of me
5. the world fell at our feet	e) escape from that town
6. supposed to heal you	f) many times,
7. make it out of that town	g) doesn't destroy you

4. *ábra*: A dalszöveghez kapcsolódó szókinccsfelmesztő feladat

2 Forrás: <https://genius.com/Adele-hello-lyrics> [letöltés: 2025.03.17.]

A dalszövegből állandósult szókapcsolatokat emeltem ki, amik az érzelmekhez kapcsolódnak (pl.: *fell at our feet* 'a lábaink előtt hevert [a világ]', *tear apart* 'szétszakít'). Tanítási cél volt, hogy a tanulók ne csak szavakkal tudják kifejezni az érzéseiket, hanem tudjanak változatos szókapcsolatokat is alkalmazni. Ez segít abban, hogy a tanulók természetes módon tudják kifejezni érzéseiket, miközben a szókincsüket is gazdagították, továbbá a dalszöveg felhasználása segít abban, hogy a diákokban tudatosuljon, milyen nyelvi kontextusban lehet ezeket a kifejezéseket használni.

2.3. KUTATÁSOM EREDMÉNYEI

A kutatásban két nagyobb témakörre helyeztem a hangsúlyt: 1) *Érzelmek és önkifejezés idegen nyelven*; 2) *Érzelmi szókincs és érzelmek megfogalmazása*.

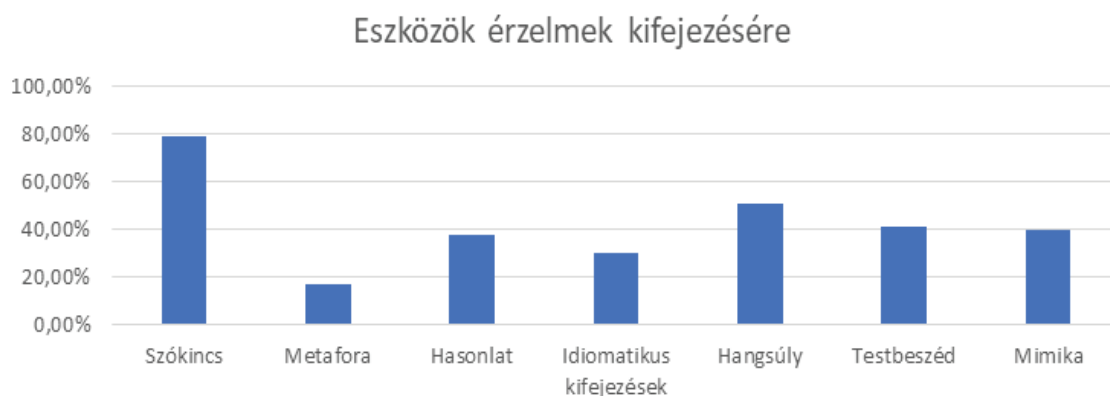
2.3.1 Érzelmek és önkifejezés idegennyelven

Kérdés: Milyen kihívásokkal szembesülsz, amikor próbálsz átadni verbálisan az érzéseidet idegen nyelven?

- „*Sehogy, nem szoktam átadni az érzéseimet angolul, magyarul se nagyon*”
- „*nehezen jutnak eszembe a szavak*”
- „*magyarul sem tudom*”
- „*jobban koncentrálok a beszédre, mint az érzelmeimre ezáltal csak a koncentráció látszik rajtam*”
- „*nem tudom megmagyarázni azokat*”

A tanulók válaszaiból levonható a következtetés, hogy nehézséggel szembesülnek érzelmeik kifejezése során, függetlenül attól, melyik nyelven kommunikálnak, így az érzelmek kommunikálása kihívást jelenthet a számukra. Nemcsak nyelvi korlátok akadályozzák az érzelmkifejezést, hanem az érzelmi intelligencia hiányosságával, valamint az önkifejezés képességének korlátaival is összefüggésbe hozható pl.: „*nem tudom megmagyarázni azokat*”, „*magyarul sem tudom*”. Második nyelv használatakor a nyelvtani és szókincsbeli koncentráció elvonhatja a figyelmet az érzelmi tartalmakról.

Kérdés: Milyen nyelvi eszközöket találsz a leghatékonyabbnak az érzelmek kifejezésére idegen nyelven?



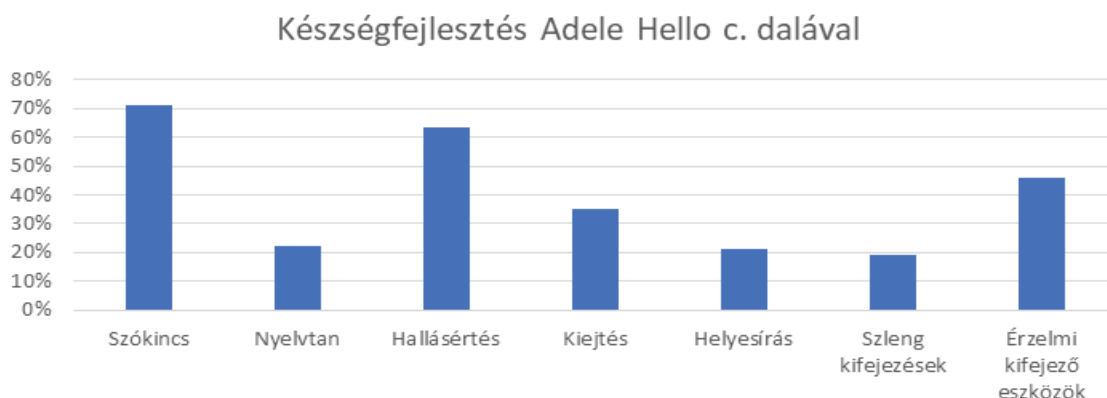
5. ábra: Eszközök érzelmek kifejezésére

Az adatok alapján megállapítható, hogy a szókincs megléte (79%) a legfontosabb érzelemkifejezőeszköz, hiszen a változatos lexikai repertoárral bővíthető az érzelmek árnyaltabb kifejezőmódja. A hangsúlyozás (51%), a testbeszéd (41%), a mimika (40%) szintén kiemelkedő szerepet játszanak érzelmek kifejezésében. A nonverbális kommunikáció segít dekódolni a nyelvi nehézségeket, valamint vizuális támaszt nyújthatnak a nyelvi korlátok leküzdésében. Összességében elmondható, hogy elsősorban a megfelelő

szókincs és a nonverbális elemek használata szükségesek az érzelmek kifejezésekor és másodlagosak az egyéb stilisztikai eszközök, mint a metafora vagy hasonlat.

2.3.2 Érzelmi szókincs és érzelmek megfogalmazása

Kérdés: Melyik területet tudta a legjobban fejleszteni Adele *Hello* c. dalával?



6. ábra: Készségfejlesztés Adele *Hello* c. dalával

A korábbi diagram (5. ábra) adatait összevetve megerősíthető, hogy az érzelmkifejezés képességének első fontos tényezője a megfelelő szókincs fejlesztése (71%). Ez az eredmény összhangban áll az előző eredménnyel (79%), amely rámutat arra, hogy a szókincsbővítés a leghatékonyabb eszköz az érzelmek kifejezésének. A hallásértés fejlesztése (63,5%) szintén arra utalhat, hogy a dalok a hangsúlyozás, nyelvi intonáció és kiejtés szempontjából hatékony eszközként szolgálnak az érzelmek kihangsúlyozásában. Ezzel szemben az érzelmi kifejező eszközök (46%) alacsonyabb értékelést kaptak, ami azt mutatja, hogy a dalok a szókincsfejlesztés, valamint a hallásértés fejlesztésének szempontjából hatékonyak, viszont az érzelmkifejezés összetettebb elemei már nehezebben sajátíthatók el.

Kérdés: Mit tanultál a dal feldolgozása során, és hogyan alkalmazhatod ezt a jövőbeni nyelvtanulásban?

- „Különböző kifejezéseket tanultam az érzelmek kifejezésére, amit be tudok majd illeszteni a kommunikációmba.”
- „Sok új érzelmet, kifejezést tanultam meg a dalból, amit a jövőben használhatok majd.”
- „Új hasznos kifejezéseket, ami segít, hogy ne csak egyféleképpen tudjam kifejezni magam.”
- „Megmutatta, hogy hogyan használhatók különböző nyelvtani szerkezetek az érzelmek kifejezésére. A kérdő mondatok, feltételes mód és a személyes névmások mind segítenek abban, hogy az érzelmeket hatékonyan kommunikáljuk.”
- „Sokkal könnyebben ki lehet fejezni az érzéseidet, megpróbálom szavakkal kifejezni magam mimikák helyett.”
- „azt tanultam, hogy az érzelmeimet ne tagadjam le”
- „Úgy alkalmazhatom, hogy megfigyelem mihez mit társítunk”

A tanulók reflexiói megerősítik, hogy a dalok segíthetik az érzelmkifejezést, különösen a kommunikációs képességfejlesztést, nyelvtani elemeket és a nonverbális kommunikációt is. A válaszok alátámasztják, hogy az érzelmek kifejezése kulturális és pszichológiai szempontból is lényeges („ne tagadjam le az érzelmeimet”). A válaszok rávilágítanak arra is, hogy a tanulók tudatosabban próbálják majd a jövőben az új ismereteket alkalmazni („megpróbálom szavakkal kifejezni magam mimikák helyett”).

3. ÖSSZEGZÉS

Kutatásomban az érzelmek kifejezésének nehézségeit vizsgáltam az angol mint idegen nyelvi órákon. A kutatás eredményei megerősítik azt a feltételezést, hogy az idegen nyelv tanításakor a grammatikai és lexikai kompetenciák bővítésén túl a legnehezebb feladat a tanításban és tanulásban az érzelmek közvetítése, amihez pszichológiai és szociális tényezők is hozzájárulnak (MARQUES-SCHÄFER–DE ROZENFELD 2020). A kutatás alátámasztja, hogy a tanulók az anyanyelvükön és az idegen nyelvben is problémába ütköznek érzelmeik kifejezésekor, ami a szókincsbeli, valamint az érzelmek megfogalmazásának hiányosságaira is utal. A dalok feldolgozása a szókincs és egyéb prozódiai eszközök (intonáció, hangsúly) fejlesztésében hatékonyak bizonyul, viszont az érzelmkifejezés módok árnyaltabb és összetettebb megformálására egyéb megközelítések is szükségesek, mint például személyiségfejlesztő és érzelmi intelligencia fejlesztő gyakorlatok.

HIVATKOZÁSOK

- ALBERT Á.–PINIEL K.–LAJTAI Á. (2019): Középiskolás diákok angolórákkal kapcsolatos érzelmei egy kérdőíves felmérés tükrében. *Modern nyelvoktatás* 25(2), 27–41. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. március 17.)
- GOLEMAN, D. (2024): *Érzelmi intelligencia. Miért fontosabb, mint az IQ?* Open Books, h.n.
- ILUK, J. (2002): *Probleme der Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache aus curricularer Sicht*. Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 39. Jahrgang. Herder-Institut: Universität Leipzig, Leipzig.
- JAHN, S. (2002): *Die Vermittlung des sprachlichen Ausdrucks von Emotionen im DaF-Unterricht*. Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 39. Jahrgang. Herder-Institut: Universität Leipzig, Leipzig.
- JÁRMAI, E. M. (2004): Az érzelmi intelligencia és az idegen nyelvi szaknyelvi kommunikáció kölcsönhatása. *Magiszter* 2(2), 31–35.
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. 03. 11.)
- LE, TH. TH.–PHAM, T. TH. (2023): *Impacts of Emotional Intelligence on Second Language Acquisition: English-Major Students' Perspectives*. SAGE Open. 13. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. február 16.)
- MARQUES-SCHÄFER, G.–DE ROZENFELD, C. C. (2020): Förderung der Sprechfertigkeit in DaF: eine qualitative Analyse zur Nutzung von ChatClass. *Pandaemonium Germanicum* 24, 108–136.
- RICHARDS, J. C. (2020): *Exploring Emotions in Language Teaching*. RELC Journal, University of Sydney, Sydney. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. március 25.)

FÜGGELÉK

A kutatás kérdései:

1. Használtál már idegen nyelvű dalokat nyelvtanulás célból?
2. Mindig meg tudod szavakkal nevezni, hogy éppen mit érzel?
3. Magyar vagy idegen nyelvű dalokat hallgatsz inkább?
4. Van-e különbség aközött, ahogy az érzéseinket az anyanyelven és idegen nyelven közöljük?
5. Milyen stratégiákat alkalmazol, amikor nem találsz megfelelő szavakat az érzelmek kifejezésére idegen nyelven?
6. Az érzéseket magyarul és angolul ugyanolyan szinten át tudod adni?
7. Mit tanultál a dal feldolgozása során, és hogyan alkalmazhatod ezt a jövőbeni nyelvtanulásban?
8. Mennyire volt hasznos az óra nyelvfejlesztés és érzelmi eszközök kifejezése szempontjából?

9. Milyen érzelmeket éreztél a dal hallgatása közben? Milyen szavak és kifejezések segítettek abban, hogy megértsd az érzelmeket?
10. Milyen kihívásokkal szembesülsz, amikor próbálsz átadni az érzéseidet idegen nyelven?
11. Milyen nyelvi eszközöket találsz a leghatékonyabbnak az érzelmek kifejezésére idegen nyelven?
12. Melyek azok a kifejezések, amiket be tudsz építeni a szókincsedbe? Hozz példákat a dalból!
13. A dal szövege hogyan segíthet az érzelmeink kifejezésében?
14. Melyik készséget tudtad a legjobban fejleszteni Adele *Hello* c. dalával?
15. Milyen hatással van az érzelmek idegennyelvi kifejezése a kapcsolatotokra a nyelvtanuló társakkal?

Reviczki Petra angol–német szakos középiskolai tanár, valamint a Debreceni Egyetem Nyelvtudományok Doktori Iskola másodéves hallgatója. Fő érdeklődési területe a nyelvelsajátítás, érzelemkifejezés idegen nyelven és a motiváció az idegennyelv-oktatásban, azon belül is a német mint második idegennyelv-tanulására való motiválás.

Petra Reviczki is a secondary school teacher specializing in English and German, and a second-year student at the Doctoral School of Linguistics at the University of Debrecen. Her main areas of interest are language acquisition, expressing emotions in a foreign language, and motivation in foreign language teaching, with a particular focus on motivating students to learn German as a second foreign language.

A TANÁRJELÖLTEK FELKÉSZÍTÉSE MEGOSZTÓ TÉMÁKRÓL SZÓLÓ BESZÉLGETÉSEKRE A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA SEGÍTSÉGÉVEL: JÓ GYAKORLATOK¹

DIVÉKI RITA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

ABSZTRAKT

A mai globalizált világunkban kulcsfontosságú, hogy a fiatalok olyan ismeretekkel, készségekkel és attitűdökkel rendelkezzenek, melyek segítségével eligazodhatnak olyan összetett kérdésekben, mint a klímaváltozás, extrémizmus, migráció. Az angol nyelvtanároknak egyedülálló lehetősége van arra, hogy a tanórák keretein belül felkészítsék a diákjaikat a megosztó témák megbeszélésére, miközben hatékonyan fejleszthetik diákjaik mind nyelvi, mind állampolgári készségeit. A mesterséges intelligencia (MI) egyre nagyobb szerepet játszik az oktatásban, forradalmasítva a tanulás és a tanítás módját. De hogyan segítheti elő a mesterséges intelligencia a hallgatók véleménynyilvánítását megosztó kérdésekről? Mit adhat hozzá az MI ezekhez a beszélgetésekhez? Milyen kulcsfontosságú készségek fejleszthetők a megosztó témákról szóló mesterséges intelligencia alapú feladatokkal? A tanulmány egy rövid szakirodalmi áttekintés után betekintést enged egy egyetemi angol nyelvfejlesztés kurzus keretein belül készített esettanulmányba, és három gyakorlati példán keresztül bemutatja, hogy milyen mesterséges intelligencia alapú alkalmazások és feladatok segítik a hallgatókat leginkább a véleményük kifejtésében megosztó kérdések kapcsán.

1. BEVEZETÉS

A 21. század globalizált társadalmában az oktatási intézményekkel szemben támasztott elvárások jelentősen kibővültek (DIVÉKI–LÁZÁR 2024; OECD 2018): nemzetközi szinten a hagyományos tudásátadás mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a fiatalok kritikai gondolkodásának, digitális és kommunikációs készségeinek és állampolgári tudatosságának fejlesztése. A klímaváltozás, a társadalmi polarizáció, a háborúk, a migrációs folyamatok és a politikai extrémizmus olyan összetett, gyakran megosztó és aktuális témák, amelyek megértése és megvitatása elengedhetetlen a felelős állampolgárrá váláshoz. Ezzel párhuzamosan a mesterséges intelligencia (MI) alapú alkalmazások oktatási integrációja exponenciális növekedést mutat, új lehetőségeket teremtve a pedagógiai gyakorlatok számára (SZABÓ–SZOKE 2024).

Az idegennyelv-oktatás, különösen az angol nyelvtanítás területe egyedülálló pozícióban van ezen kihívások kezelésére. A nyelvi készségek fejlesztése során a tanárok természetes módon integrálhatják a társadalmi problémák megvitatását, miközben egy olyan tanulási környezetet alakítanak ki, ahol a diákok nemcsak nyelvtudásukat, hanem a 21. századi, többek között véleményformálási és érvelési képességeiket is fejleszthetik. A mesterséges intelligencia (MI) alapú eszközök ebben a közegben különösen értékes támogatást nyújthatnak, hiszen lehetővé teszik a személyre szabott tanulási tapasztalatokat és a biztonságos beszéd-készség fejlesztés feltételeinek megteremtését.

Bár növekvő érdeklődés övezi a MI oktatási alkalmazását, és egyre több empirikus tanulmány foglalkozik specifikus MI-alapú applikációk használatával a hallgatók idegennyelvi készségeinek fejlesztésére, kevés empirikus kutatás világít rá, hogy ezek a technológiák hogyan támogathatják a megosztó témák megvitatását. Jelen szakmódszertani tanulmány célja, hogy egy esettanulmányon keresztül feltárjon néhány jó gyakorlatot arra vonatkozólag, hogy milyen MI-alapú megoldások bizonyulnak leghatékonyabbnak a hallgatók véleménynyilvánításának ösztönzésében megosztó kérdések kapcsán.

¹ A kulturális és innovációs minisztérium ekö-p-24 kódszámú egyetemi kiválósági ösztöndíj programjának a nemzeti kutatási, fejlesztési és innovációs alpból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1 MEGOSZTÓ TÉMÁK AZ ANGOLÓRÁN

A jelenlegi nemzetközi oktatáspolitikai irányelvek szerint az angol nyelvoktatásban fokozott hangsúlyt kell kapnia a globális nevelés szemléletének és a vitatott témák tantermi integrálásának (DIVÉKI–LÁZÁR 2024). Az OECD definíciója szerint egy globális kompetenciával rendelkező személy képes „a helyi, globális és interkulturális kérdések vizsgálatára, a különböző nézőpontok és világnézetek megértésére és megbecsülésére, sikeres és tiszteletteljes interakció kialakítására másokkal, valamint felelős cselekvésre a fenntarthatóság és a kollektív jólét érdekében” (OECD PISA 2018: 4). A felkészítés része az is, hogy a fiatalok megosztó kérdésekkel foglalkozzanak védett, osztálytermi keretek között, hiszen mind a közösségi médiában, mind a saját életükben találkozhatnak ezekkel a témákkal.

A megosztó témák nyelvórai feldolgozása több előnnyel is járhat. Egyrészt, ezek a témák relevánsak a diákok számára (OXFAM 2018), emellett az érdeklődést felkeltő tartalmak növelhetik az aktív részvételt (LIGHTBOWN 2014) és a megszólalási hajlandóságot a nyelvórán. A témafeldolgozás során lehetőség nyílik a legfőbb nyelvi készségek, így a szövegértés, a szövegalkotás és a szókincs fejlesztésére (SAMPEDRO–HILLYARD 2004). A Közös Európai Referenciakeret (KER) céljai között szerepel a kölcsönös megértés és együttműködés elősegítése, valamint az előítéletek leküzdése, és a hatékony kommunikációhoz szükséges pragmatikai kompetencia fejlesztésére a viták alkalmas keretet biztosítanak (COUNCIL OF EUROPE 2001). Gyakorlati szempontból ezek a témák gyakran szerepelnek érettségi és nyelvvizsga tematikában (OKTATÁSI HIVATAL 2024), ezért a diákoknak a felkészülés során is találkozniuk kell velük, még akkor is, ha ezek a témák a tankönyvekben nem, vagy csak ritkán szerepelnek (RÁCZ 2020; VESZELINOV 2024). Ezen kívül, a megfelelő pedagógiai eszközök alkalmazásával a megosztó kérdések feldolgozása fejleszti az együttműködési, kommunikációs és konfliktuskezelési készségeket (MARTÍNEZ-ALBA–PENTÓN HERRERA 2023; STARKEY 2005). A tanári irányítás mellett történő vitákból a diákok megtanulhatják az összetett témák udvarias és konstruktív megvitatását, és mások nézőpontjának figyelembevételét, ami alapja a későbbi felelős közéleti döntéshozatalnak (PERESZLÉNYI–DIVÉKI 2024). Végezetül, a megosztó témák megbeszélése kulcsfontosságú a globális kompetencia fejlesztése szempontjából is, ugyanis ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a tanulók különböző perspektívákat ismerjenek meg, fejlesszék empátiájukat, kritikai gondolkodásukat, és nyitottabbá váljanak különböző nézőpontokkal és képviselőik iránt (DIVÉKI–HARANGOZÓ 2024).

2.2 MESTERSÉGES INTELLIGENCIA A BESZÉDKÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉRE

A mesterséges intelligencia gyors fejlődése, különösen a nagy nyelvi modellek (pl. ChatGPT) 2022-23-as áttörése és széles körben elérhetővé válása stratégiai kihívások elé állította a teljes oktatási szektort, így folyamatos a diskurzus arról, hogyan lehetne újragondolni a jelenlegi pedagógiai gyakorlatokat (EDMETT et al. 2024). Az elmúlt két-három évben számos cikk foglalkozott az ember–számítógép interakció (HCI) okozta kihívásokkal, és hangsúlyozta az MI alapú alkalmazások oktatási integrációjának jelentőségét a hallgatók MI használatának optimalizálása céljából (FOLMEG és mtsai 2024). Egy magyar egyetemi kontextusban végzett kutatás (FOLMEG és mtsai 2024) eredményei viszont rámutattak arra, hogy a hallgatóknak kevés lehetőségük van a tanórákon oktatói segítséggel használniuk az MI alapú platformokat, bár az oktatóknak kiemelt szerepe lehetne a hallgatók MI írástudásának és kritikai gondolkodásának fejlesztésében (BRITISH COUNCIL 2024; CRAWFORD et al. 2023; EAGER–BRUNTON 2023; FEKETE 2025).

Az MI alapú alkalmazások számos módon állhatnak a nyelvtanulás és nyelvtanítás szolgálatában (EDMETT et al. 2024), többek között segíthetnek az egyéni tanulási utak kialakításában, az önszabályozásban, és az írás, olvasás, és beszéd-készség fejlesztésében is. Bár a beszéd-készség-fejlesztéssel foglalkozó

kutatások jellemzően a kiejtésre fókuszálnak, egyes kutatók azt is vizsgálták, miként járulhatnak hozzá ezek a platformok a tanulók magabiztos véleménynyilvánításához élményalapú feladatokon keresztül. Dizon és Tang (2020) tanulmányában középfeladatos angol nyelvtudású egyetemi hallgatóknak az Alexával, egy hangalapú digitális asszisztenssel kellett beszélgetniük. Megállapították, hogy amellet, hogy ez a kísérlet érdekes és élvezetes tanulási élményt biztosított, elősegítette az értelmes interakciókat, támogatta a szókinccs elsajátítását, és javította a nyelvi készségeket. Yang és munkatársai (2024) kutatásában 36 kínai mérnök hallgató vett részt, akiknek a TalkAI platformon keresztül kellett megoldaniuk beszéd-készség-fejlesztő feladatokat. A platform visszajelzései és a kutatók felvételei alapján a hallgatók beszéd-készsége és beszéd-tudatossága fejlődött, és a félév során egyre magabiztosabbá váltak az interakcióikban. Végezetül, Karjagdi Çolak akciókutatást (2024) végzett egy török egyetemi csoportban, 17 B1-es angol nyelvtudású hallgató részvételével. A kurzus során a szóbeli feladatok teljesítése előtt a hallgatók arra használhatták a ChatGPT-t, hogy személyre szabott visszajelzéseket kapjanak a tervezett szóbeli prezentációjukhoz. A kísérlet pozitív hatással volt a motivációjukra, a nyelvtanulási kedvükre, és érezhetően kevesebb nyelvtani hibával adtak elő, mint a csetbot használata előtt. Mivel a fent bemutatott eredmények mind egyetemi angolórák keretein belül születtek, érdekes lenne más idegen nyelvórákon, illetve anyanyelvi órákon is megvizsgálni, hogy a MI alapú platformok hogyan járulhatnak hozzá a beszéd-készség fejlesztéséhez.

2.3 MESTERSÉGES INTELLIGENCIA A MEGOSZTÓ TÉMÁK MEGVITATÁSÁRA

Az MI alapú alkalmazások számos módon segíthetik a tanulókat abban is, hogy kifejtsék a véleményüket nehéz témákról – bármilyen nyelven. A csetbotok (pl. ChatGPT, Gemini) egyrészt információt nyújthatnak, érveket és ellenérveket generálhatnak egy vitához, ezáltal pedig segíthetik a diákokat a téma mélyebb megértésében és saját véleményük kialakításában. Másrészt visszajelzést nyújthatnak a diákok írásbeli és szóbeli kommunikációjával kapcsolatosan (CRAWFORD et al. 2023), ezzel is segítve azonosítani és javítani az érvelési hibáikat, erősíteni az érveiket és ezzel a kommunikációjukat. Ezen kívül interaktív tanulási lehetőségeket biztosíthatnak, pl. szimulált beszélgetéseket, vitákat és szerepjátékokat kínálhatnak a diákok számára (EAGER–BRUNTON 2023; SHAZLY 2020), amelyek lehetővé teszik számukra, hogy gyakorolják gondolataik érett, árnyalt és magabiztos kifejezését. Az MI által létrehozott karakterekkel folytatott beszélgetések pedig lehetővé teszik a tanulók számára, hogy különböző nézőpontokat és perspektívákat vizsgáljanak meg (PESOVSKI et al. 2024; PATARANUTAPORN et al. 2021). Végezetül, az MI segíthet a biztonságos és támogató környezet megteremtésében – gyakorlási felületet biztosít, amelyen nyíltan és hibázástól való félelem nélkül megoszthatják a gondolataikat nehéz kérdésekről.

3. ESETTANULMÁNY: AZ MI HASZNÁLATA A NYELVÓRÁN A MEGOSZTÓ TÉMÁKRÓL SZÓLÓ BESZÉLGETÉSEK ELŐSEGÍTÉSÉRE

3.1 AZ ESETTANULMÁNY HÁTTERE

Az alábbiakban bemutatott feladatokat egy másodéves anglisztika és angol nyelvtanár szakos hallgatóknak meghirdetett, angol nyelvi készségfejlesztés kurzus keretein belül próbáltam ki, a 2024/25-ös tanév őszi félévében. A hallgatók már túl voltak az első év végi angol nyelvi szűrővizsgán (B2+), így ennek a kurzusnak a célja a nyelvi készségeik további fejlesztése volt a felsőfok (C1) irányába. A kurzust több oktató is tartja, és mindenki a saját kedve és elképzelése szerint alakíthatja ki az óráit (például vannak, akik a művészetekre koncentrálnak, mások TED videókra vagy rövid dokumentumfilmekre).

A szóban forgó kurzusom megosztó témákra épült – a félév elején a hallgatók megszavazhatták, hogy nagyobb tematikai egységeken belül (környezet, emberi kapcsolatok, oktatás, média, sport, technológia) milyen megosztó kérdésekről szeretnének beszélni. Így kiválasztásra kerültek például a következő

megosztó kérdések: *Kivel versenyezzenek a transznemű sportolók? Legyen-e ingyenes az oktatás? Ki rendelkezhet az adatainkkal? Melyik jobb, a monogámia vagy a poligámia? Ártalmas-e a cancel culture? Etikus-e az állatokat állatkertben tartani?*

A kurzus a tükrözött osztályterem módszertanán alapult, így a hallgatók minden óra előtt olyan házi feladatot kaptak, melynek segítségével felkészülhettek az óra témájára (pl. videót néztek vagy podcastot hallgattak, illetve reflektáltak a saját tapasztalataikra vagy érveket gyűjtöttek előre a vitához). A tanórák egyik részében az előzetesen feltöltött feladatlapok alapján folyt a beszélgetés, a többi részében pedig különböző hallgatóközpontú, interaktív feladatok segítségével dolgoztuk fel a témákat. A félév során nyolc olyan alkalom volt, ahol a téma tanórai feldolgozásához a hallgatóknak mesterséges intelligencia alapú applikációt kellett használnia. Az esettanulmány keretein belül a hallgatók a félév elején és végén egy-egy kérdőívet töltöttek ki, azokon az órákon, ahol mesterséges intelligencia alapú applikációkat használtak, az óra végén kilépőkártyákon jeleztek vissza a feladatokkal kapcsolatban, és a félév végén öt hallgató egyórás félig strukturált interjúban számolt be bővebben a tapasztalatairól. A hallgatói tapasztalatokról és attitűdökről készült kutatás eredményeiről ebben az írásban rövid ízelítő olvasható. Részletesen egy készülő tanulmányban számolok majd be az eredményekről.

3.2 HÁROM FELADATÖTLET

Az alábbiakban három olyan feladatot mutatok be, ahol a hallgatóknak mesterséges intelligencia alapú platformokat kellett használniuk megosztó témák megvitatása közben. Minden esetben a viták fő célja az érvelési készség fejlesztése, a mások nézőpontjának megismerése és a kritikai gondolkodás fejlesztése volt.

3.2.1 MI-vel támogatott akvárium vita

A félév során a legelső vita a „környezet” témakörével foglalkozott (*Etikus-e az állatokat természetvédelmi és oktatási céllal állatkertekben tartani?*), ugyanis ez egy kevésbé érzékeny kérdésnek tűnt, és a hallgatók közül többen meglehetősen tájékozottnak vallották magukat a témában.

A feladat menete:

- 1) A hallgatókat véletlenszerűen két csoportra osztjuk; az egyik csoportban a kérdés mellett, a másik csoportban a kérdés ellen kell érveket gyűjteniük. A két nagyobb csoporton belül párban is dolgozhatnak, nagyjából 5 percig.
- 2) A készülési idő második felében használhatják a ChatGPT-t (vagy egyéb chatbotot), hogy erősítsék az érveiket, illetve kiegészítő érveket gyűjtsenek.
- 3) A felkészülés után egy nagy kört alkotnak, és a két oldal egy-egy képviselője beül a kör közepébe.
- 4) A feladatuk az, hogy vitázzanak, egymás érveire reagálva, viszont amint úgy érzik, hogy a székben ülő képviselőjüknek elfogynak az érvei, üljenek be a helyére. A vita 15–20 percig tart, és a feladat végére mindenkinek egyszer be kell ülni a kör közepébe.

A feladatnak nem volt szerves része az MI használata, és a hallgatói visszajelzések alapján elmondható, hogy nem is mindenki szorult rá. Több hallgató viszont – főleg azok, akiknek a vitában azt az oldalt kellett képviselni, amellyel nem kifejezetten értettek egyet – értékelte, hogy az MI segített nekik érveket gyűjteni, tökéletesíteni, és rendezni a gondolataikat. Tanári részről viszont szándékos megfontolás volt, hogy először önállóan, illetve párban kellett érveket gyűjteni, így először a hallgatóknak kellett gondolkodni, majd pedig az MI által generált tartalmat kritikusan elemezni a saját érvrendszerük tükrében.

3.2.2 Vita az MI-vel: Debate AI

Az oktatás témakörén belül egy, a tanárképzésben elhanyagolt témára, az *esélyegyenlőségre* fókuszáltunk, és a hallgatóknak a *Legyen-e mindenkinek ingyenes az oktatás?* kérdést kellett megvitatniuk. A vitára rendhagyó módon a Debate.AI platformot használták, ahol csak írásban tudtak kommunikálni a

csetbottal. Mivel azonban az órának a beszédképesség fejlesztése volt az egyik fő célja, párosával dolgoztak ezen a feladaton, ezzel is maximalizálva a beszélgetést az órán.

A feladat menete:

- 1) A hallgatókat párokba rendezzük.
- 2) A párokban egy eszközön (pl. telefon, laptop, tablet) felkeresik a Debate AI oldalt (<https://www.masterdebater.ai/debate>). Itt az első oldalon megadják a vita témáját, majd kiválaszthatják, hogy kivel szeretnének vitatkozni.
- 3) A hallgatók 15–20 percen keresztül csetelnek a választott személlyel, közben egymás között megbeszélik, hogy milyen érveket írnak.
- 4) Amint letelt az idő, a hallgatók reflektálnak a feladatra, és arra, hogy hogyan teljesítettek a vitában. Íme néhány példakérdés:
 - *Melyek voltak a chatbot legerősebb érvei?*
 - *Észrevettél bármilyen részrehajlást a chatbot válaszaiban?*
 - *Volt olyan érvetek, amelyet a chatbot nem értett meg, vagy rosszul reagált rá?*
 - *Volt olyan érve a chatbotnak, amire előtte nem gondoltatok?*
 - *Képes volt a chatbot árnyalt véleményt kifejezni? Miért/miért nem?*
 - *Mit tanított ez az élmény a kritikai gondolkodásról és az MI írástudásról?*

A feladat során a hallgatók bárkit választhattak vitapartnernek, így volt, aki a miniszterelnökkel vitázott, míg mások az Amerikai Egyesült Államok elnökével, magyar celebekkel, alapítványi iskola igazgatójával, vagy éppen Yoda nagymesterrel. A hallgatói visszajelzések alapján a chatbot hűen karakterben maradt végig, viszont sokszor repetitív válaszokkal szolgált, ugyanazokat az érveket ismételte, így a feladat rámutatott az MI hiányosságaira. Ennek ellenére többen is azt jelezték vissza, hogy élvezetes és szórakoztató volt ez a feladat, és szívesen kipróbálnák majd később is, már tanári szerepben. Az interjúk során az egyik hallgató rámutatott arra is, hogy azért volt hasznos a feladat, mert bár a csetbot sokszor ismételte magát, sokan, akiknek nincsenek jó vitakészségeik, is így érvelnek, így a beszélgetés jól szimulálta a való életet.

3.2.3 MI visszajelzés egy monológra: Yoodli

A kurzus céljai között az is szerepelt, hogy a hallgatók képesek legyenek egy megosztó témáról összefüggően és árnyaltan kifejezni a véleményüket. A közösségi média témakörén belül a *cancel culture* (eltörléskultúra) jelenségét szerették volna a hallgatók körbejárni. A feladatuk így az volt, hogy az óra előtt különböző videókon és cikkeken keresztül ismerkedjenek meg a témát övező nézőpontokkal, majd egy háromperces monológban foglalják össze a saját nézőpontjukat, melyet a következő órán ismertetnek.

A feladat menete:

- 1) Fordított osztályterem: A hallgatók a témával kapcsolatos kutatómunkát végeznék, autentikus forrásokat használnak, majd igyekeznek kialakítani a saját nézőpontjukat a témáról.
- 2) A nézőpontjuk alapján megírnak egy háromperces összefüggő monológot a témáról, melyben a való életből vett példák segítségével prezentálják a saját nézeteiket.
- 3) A Yoodli prezentációkészítést segítő online platformon rögzítik a monológjukat. A platform használata a gyakorlást segíti elő, ugyanis a felület hasznos visszajelzéseket ad mind a prezentáció logikus felépítésével, mind az előadásával kapcsolatban. A gyakorlást egy reflexiós feladat kíséri, az alábbi kérdésekre kell válaszolni írásban:

a. Hogyan érezted magad a kísérlet során?

b. Miben segített neked a Yoodli?

c. Mik voltak az eszköz korlátai?

d. El tudnád képzelni, hogy a jövőben ezt az applikációt prezentációkra való készüléshez használnád?

e. Összességében felkészültnek érzed magad arra, hogy 3 másik ember előtt is elmond a véleményed a cancel culture-ről?

f. Mit gondolsz, miért csináltuk ezt a feladatot?

- 4) A hallgatók otthoni gyakorlást követően az órán kiscsoportokban egymásnak előadják a monológjukat, és egy-egy monológ után kérdéseket tehetnek fel. A monológokat beszélgetés követi a témáról.

A csoport nagy része otthon felvette a monológját, és gyakorolta a szövegét a Yoodlival. A visszajelzéseik meglehetősen vegyesek voltak – míg páran sérelmezték, hogy a „számítógéppel kellett beszélgetniük”, és emiatt mesterségesnek érezték a feladatot, mások értékelték, hogy azonnali visszajelzést kaptak, és egy biztonságos környezetben, mások megítélése nélkül gyakorolhattak. Az egyik tanárjelölt így fogalmazta meg a tapasztalatait a reflexiójában: „Kicsit furcsának találtam, hogy a laptopomhoz beszélek, és visszajelzést várok tőle, de valójában hasznos. Olyan, mintha lenne egy magántanárom, és még csak fizetnem sem kell érte. Kényelmes és otthonról is elvégezhető. És ami a legfontosabb, hogy nem általános tanácsokat ad, hanem olyan javaslatokat, amelyek valóban értékesek.”

A tanórai tapasztalat viszont nagyon pozitív volt: azok a hallgatók, akik otthon gyakoroltak, sokkal felkészültebbek tűntek, és sokkal magabiztosabban adták elő a nézőpontjukat. A monológok közben a hallgatók értő figyelemmel fordultak egymás felé, jó kérdéseket tettek fel egymásnak, és megfigyelhetően jól érezték magukat.

4. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányom célja az volt, hogy gyakorlati példákon keresztül bemutassam, milyen MI-alapú feladatokkal lehet elősegíteni a hallgatók véleménynyilvánítását megosztó kérdésekről. Mint a szakirodalmi áttekintésből is kiderült, elengedhetetlen, hogy az MI-alapú platformokat a hallgatók az órák során tanári irányítás mellett használják, ezzel is fejlesztve MI-írásstudásukat és kritikai gondolkodásukat. A fent bemutatott három gyakorlati példa demonstrálta, hogy az MI-eszközökön alapuló feladatok nem csupán technikai újdonságként vagy szórakoztatásként funkcionálnak, hanem valódi pedagógiai értéket teremtenek azáltal, hogy biztonságos, strukturált gyakorlási környezetet biztosítanak, és lehetőséget kulcsfontosságú készségek fejlesztésére. A feladatok különösen értékesnek bizonyultak a kritikai gondolkodás ösztönzésében és a hallgatók perspektíváinak bővítésében. Végezetül, fontos kiemelni, hogy a sikeres MI implementáció kulcsa a technológia tudatos, pedagógiai elvekkel vezérelt használata (FOLMEG és mtsai 2024). A jövőben ezért fontos lenne az egyetemi oktatók technopedagógiai repertoárjának fejlesztése mellett (FEKETE–DIVÉKI 2022) olyan jógyakorlat gyűjteményeket is létrehozni, amelyek segítségével hatékonyan fejleszthetik hallgatóik MI írástudását és globális kompetenciáját.

HIVATKOZÁSOK

COUNCIL OF EUROPE. (2001): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe, Strasbourg.

CRAWFORD, J.–COWLING, M.–ALLEN, K.–A. (2023): Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI) learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice* 20(3), 1–19.

DIVÉKI R.–LÁZÁR I. (2024): A 21. századi elvárások megjelenése a középiskolai angoltanárok gyakorlatában: Mit jelent ez a tanárképzésre nézve? In CSAPODI Cs.–GONDA Zs. (szerk): *Tanulmányok a*

- Mester és tanítvány országos tanárképzési konferenciáról.* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 133–141.
- DIVÉKI R.–HARANGOZÓ E. L. (2024): Hungarian EFL students' perspectives on global competence development in a thematic language course. *GILE Journal of Skills Development* 4(2), 55–70.
- DIZON, G.–TANG, D. (2020): Intelligent personal assistants for autonomous second language learning: An investigation of Alexa. *JALT CALL Journal* 16(2), 107–120.
- EAGER, B.–BRUNTON, R. (2023): Prompting higher education towards AI-augmented teaching and learning practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(5).
- EDMETT, A.–ICHAPORIA, N.–CROMPTON, H.–CRICHTON, R. (2024): *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future (Second edition)*. British Council, London.
- FEKETE I. (2025): *Artificial intelligence literacy in higher education: Theory and practice from a European perspective*. Multilingual Matters, Bristol.
- FEKETE I.–DIVÉKI R. (2022): A szakmai továbbképzések szerepe az angoltanár-képzésben oktatók IKT készségfejlesztésében: Longitudinális esettanulmány a magyar felsőoktatási kontextusban a Covid-19 idején. *Magyar Pedagógia* 122(1), 21–45.
- FOLMEG M.–FEKETE I.–KÓRIS R. (2024): Towards identifying the components of students' AI literacy: An exploratory study based on Hungarian higher education students' perceptions. *Journal of University Teaching and Learning Practice* 21(6).
- KARJAGDI ÇOLAK, M. (2024): Enhancing speaking skills through task repetition and ChatGPT integration in remedial EFL lessons: An action research approach. *Focus on ELT Journal* 6(4), 1–16.
- LIGHTBOWN, P. (2013): *Focus on content-based language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- MARTÍNEZ-ALBA, G.–PENTÓN HERRERA, L. J. (2023): Strength in storytelling: Peacebuilding via wordless books. *TESOL Journal* 14(4), 1–12.
- OECD (2018): *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD, Párizs.
- OKTATÁSI HIVATAL. (2024): *Élő idegen nyelv: Részletes érettségi követelmény*. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- OXFAM. (2018). *Global citizenship guides: Teaching controversial issues*. Oxfam, Oxford.
- PATARANUTAPORN, P.–DANRY, V.–LEONG, J.–PUNPONGSANON, P.–NOVY, D.–MAES, P.–SRA, M. (2021): AI-generated characters for supporting personalized learning and well-being. *Nature Machine Intelligence* 3, 1013–1022.
- PERESZLÉNYI A.–DIVÉKI R. (2024): I felt “safe and heard”: Nurturing English majors' social-emotional skills through the discussion of controversial issues in the Hungarian university context. *Anglica* 33(1), 151–177.
- PESOVSKI, I.–SANTOS, R.–HENRIQUES, R.–TRAJKOVIK, V. (2024): Generative AI for customizable learning experiences. *Sustainability* 16, 1–23.
- RÁCZ E. (2020): Demokratikus állampolgárságra nevelés angol nyelvkönyvekben. *Modern Nyelvoktatás* 26(4), 39–54.
- SAMPEDRO, R.–HILLYARD, S. (2004): *Resource books for teachers: Global issues*. Oxford University Press, Oxford.
- SHAZLY, R. E. (2020): Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study. *Expert Systems* 38(3), 1–15.
- STARKEY, H. (2005): Language teaching for democratic citizenship. In OSLER, A.–STARKEY, H. (eds): *Citizenship and language learning: International perspectives*. Trentham Books, Stoke on Trent. 23–40.
- SZABÓ F.–SZOKE J. (2024): How does generative AI promote autonomy and inclusivity in language teaching? *ELT Journal* 78(4), 478–488.

VESZELINOV E. (2024): A content analysis of an advanced level EFL coursebook concerning environmental education. *Working Papers in Language Pedagogy* 19, 54–79.

YANG, F.–KANGXI, L.–RUILIN, L. (2024): AI in language education: Enhancing learners' speaking awareness through AI-supported training. *International Journal of Information and Education Technology* 14(6), 828–833.

Divéki Rita egyetemi adjunktus az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Nyelvpedagógia Tanszékén. Doktori kutatását a globális kompetencia fejlesztéséről írta. Angoltanítás módszertanát és nyelvi tárgyakat tanít leendő tanároknak. Fő érdeklődési területei közé tartozik a megosztó témák tanítása, a globális állampolgárságra nevelés, a szociális és érzelmi tanulás, a popkulturális anyagok használata és a tananyagfejlesztés.

Rita Divéki is an assistant professor at the Department of English Language Pedagogy at Eötvös Loránd University. She wrote her doctoral dissertation on the development of global competence. She teaches English teaching methodology and language subjects to prospective teachers. Her main areas of interest include teaching controversial topics, global citizenship education, social and emotional learning, the use of pop culture materials, and curriculum development.

NYELVI ÖNBIZALOM ÉS NYELVI SZORONGÁS AZ OLASZTANÁR-SZAKOS HALLGATÓK TANÍTÁSI ÉLMÉNYEINEK TÜKRÉBEN

HUSZTHY ALMA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

ABSZTRAKT

A tanulmány az olasztanár-szakos hallgatók nyelvi önbizalmát, illetve szorongását vizsgálja tanítási élményeik tükrében. A kutatás középpontjában az a jelenség áll, hogy sok hallgató második idegen nyelvként sajátította el az olaszt, amelyet később hitelesen kell tanítania. A hallgatók szeretik az olaszt, ugyanakkor tanítása során szorongást élnék meg a biztos nyelvi alap hiányában: ez az ambivalens viszony meghatározó eleme tanári identitásuk alakulásának. A strukturált interjúkon alapuló kvalitatív kutatás nyolc angol–olasz tanárszakos hallgató tapasztalatait elemzi, köztük olyanokét is, akik még tanítási gyakorlataik előtt állnak, valamint olyanokét, akik már részben vagy egészben teljesítették azokat. A vizsgálat többek között kitér a hallgatók tanítási élményeire, önértékelésére, valamint az olasztanári képzéssel kapcsolatos véleményeikre és javaslataikra. Az eredmények rávilágítanak az olasztanár-képzés kritikus pontjaira, illetve arra, hogyan lehet támogatni a hallgatók nyelvi magabiztosságának fejlődését a tanári pálya felé vezető úton.

1. BEVEZETŐ

Az olasztanár-szakos hallgatók speciális helyzetben vannak, mivel szinte kivétel nélkül második idegen nyelvként tanulták azt a nyelvet, amelyet nem sokkal később középiskolai tanári gyakorlataik során, valamint tanári szakmájuk keretében hitelesen kell(ene) tanítaniuk. Számos hallgató esetében az alábbi jelenség figyelhető meg: egyrészt az olasz a szeretett nyelv, amelyet – az angollal ellentétben – azért tanultak, mert érdekelte őket és nem azért, mert szükségük volt rá, vagy mert valamilyen külső indok motiválta volna. Ez egyébként összhangban áll azzal a megállapítással, mely szerint az olasz nyelv tanulásának mozgatórugója elsősorban az olasz kultúra presztízséhez köthető (DIADORI–PALERMO–TRONCARELLI 2009: 26), tehát elsajátítását az élvezet motiválja. Másrészt azonban a biztos nyelvi alap hiányában – amely fakadhat abból, hogy második idegen nyelvként tanulták az olaszt, illetve abból, hogy egyetemi tanárképzésük folyamán még aktív nyelvtanulóknak tekinthetők – ugyanezen nyelv tanítása, akár iskolai tanítási gyakorlataik, de még pályakezdő éveik során is szorongást válthat ki belőlük.

Szaktudományteremtő oktatóként arra voltam kíváncsi, hogy az osztatlan tanárszakos hallgatók milyen szubjektív tapasztalatokkal rendelkeznek az olasz nyelvvel és annak tanításával kapcsolatban, illetve, hogy ezekhez milyen attitűdökkel viszonyulnak. Kutatásom alapjául nyolc olasz–angol osztatlan tanárszakos hallgatóval készített félig strukturált interjúm szolgált, akik közül négyen még szaktárgyi és összefüggő iskolai gyakorlataik előtt álltak, négyen pedig már részben vagy egészében teljesítették őket.

Az informátorok kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy az angol legyen a másik tanári szakjuk, ugyanakkor a kutatás pilot szakaszában kiderült, hogy ez a szempont kevésbé volt mérvadó. Azt tapasztaltam ugyanis, hogy nem figyelhető meg releváns különbségek abban, ahogyan a tanárszakos hallgatók a két nyelvről gondolkodnak. Ekkor még párhuzamosan készültek interjúk mindkét nyelvvvel kapcsolatban, lehetővé téve az angol és az olasz nyelvvel kapcsolatos attitűdök összehasonlítását. Végül a kutatás folytatása mellett döntöttem, mivel viszonylag egységes kép alakult ki az olasz nyelvvel és annak tanításával kapcsolatos tanárjelölti attitűdökről, ami érdekes szempontokat kínálhat más idegen nyelv szakos kollégák számára is.

A jelen kutatás keretében a következő kérdésekre keresem a választ:

Az olasztanár-szakos hallgatók ...

- 1) milyen tanítási tapasztalatokkal rendelkeznek, rendelkeznek-e egyáltalán bármilyen olasz nyelvhez köthető tanítási tapasztalattal, amikor középiskolai tanári gyakorlataikat megkezdik?
- 2) milyen pozitív és negatív élményekkel gazdagodnak tanítási gyakorlataik során, illetve ez milyen hatással van olasztanári énjükre?
- 3) mennyire tartják magukat autentikus nyelvi modellnek, illetve mennyire fontos ez az olasztanítás gyakorlatában?
- 4) mit gondolnak az olasztanári képzés hatékonyságáról, illetve milyen javaslatok vannak a képzés hatékonyságának növelésére?

1.1 A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A körülbelül 45 perces interjúkat a 2023–24-es tanév tavaszi félévében személyesen készítettem el, az akkor még közreműködő angolos kollégámmal közösen fejlesztett kérdéssor alapján. Az olasz–angol szakos osztatlan tanári szakos hallgatókat arról kérdeztem, mikor és miért kezdtek el olaszul tanulni, mit szeretnek az olasz nyelvben, milyen olasztanítási tapasztalataik vannak, egy konkrét megtartott óra kapcsán milyen tanárnak látták magukat, illetve mit gondolnak, a diákok milyennek látták őket, elérték-e tanítási céljaikat ezen az órán, utólag visszatekintve csináltak-e volna valamit máshogy, mely részét az órának érezték sikeresnek, és melyet nem annyira, általánosságban hogyan írnák le a tanári énjüket, olasztanárként miben szeretnének még fejlődni, az olasztanár-képzés miben segíthetné hatékonyabban a munkájukat, mit gondolnak a saját olasz kiejtésükről, a kiejtés fejlesztéséről az olaszórán, illetve mit tesznek saját kiejtésük fejlesztéséért.

A lezajlott interjúkat követően az interjúszövegeket átírtam, majd a szöveggörpuzokat kvalitatív elemzésnek vetettem alá. A szöveggörpuzokban található különféle adatokat komplex környezetükben próbáltam felfedni, annak érdekében, hogy összefüggéseket tárhassak fel, még ha ezek az adatok leginkább szubjektív, egyszeri, szituációfüggő elemekből is állnak.

Mivel a beszélgetéseket személyesen, saját hallgatóimmal folytattam, az értelmezés során figyelembe kell venni, hogy mint kutató, én is hatással lehettem a meginterjúvott személyek válaszára (SÁNTHA 2022: 21).

2. AZ OLASZTANÁR-SZAKOS HALLGATÓK ÉLMÉNYEINEK ÉS EZEKHEZ KÖTHETŐ ATTITŰDJEINEK VIZSGÁLATA

Az átírt interjúk, vagyis a szöveggörpuzok elemzése során az olasz nyelvvel és annak tanításával kapcsolatos attitűdök mentén hat fő téma emelkedett ki: 1. nyelvtanulási és nyelvtanítási tapasztalatok, 2. élmények az olasztanításban, 3. tanári énkép, 4. olasz kiejtés kérdésköre, 5. nehézségek tanítási helyzetben, 6. tanárképzés.

A fenti témák szerint rendszerezett és az alábbiakban bemutatott válaszok alapján a tanulmány konklúziójaként a bevezetőben ismertetett négy kutatási kérdésre fogok választ keresni.

2.1 NYELVTANULÁSI ÉS NYELVTANÍTÁSI TAPASZTALATOK

Egy kivételével minden interjúalany a gimnázium 9. osztályában kezdte el tanulni az olaszt, második idegen nyelvként. Aktuális nyelvtudását mindenki C1 szintre helyezte, azonban a következő megjegyzésekkel kiegészítve: három válaszadó szeretné azt gondolni, hogy nyelvtudása C1 szinten van, két interjúalany úgy nyilatkozott, hogy bár papíron C1-es a nyelvtudása, a valós nyelvhasználatot tekintve ebben nem annyira biztos, két válaszadó bár C1 szintre teszi nyelvtudását, ez, az állításuk szerint, az

utóbbi időben kicsit romlott, egy interjúalany pedig nem elégedett a stabilnak mondott C1-es szintű nyelvtudásával.

Ezek a megnyilatkozások összhangban állnak a bevezetésben említett problémával: bár a tanárszakos hallgatók gyakran rendelkeznek nyelvvizsgával, vagy sikeresen tették le a tanszékünkön a C1-es szintnek megfelelő nyelvi vizsgát, a nyolc megkérdezett közül senki sem állította, hogy teljes mértékben elégedett lenne aktuális nyelvtudásával. Pedig a nyelvtudás a nyelvtanári szakok esetében a szaktárgyi tudás jelentős részét képezi és alapvető szerepet játszik a tanári kompetenciák kialakításában.

A válaszadók arra is kitértek, mit szeretnek leginkább az olasz nyelvben: hat válaszadó szerint az olasz szép és dallamos nyelv, szintén hatan emelték ki, hogy a nyelvtana logikus, így nemcsak tanulni, de tanítani is könnyű, végül három válaszadó az olasz kultúra vonzerejét és motiváló erejét említette, mint a nyelv iránti vonzalom okát.

A nyelvtanítási tapasztalataikat illetően a nyolc interjúalany közül hétnek van olasz magántanítási tapasztalata. Mindenki beszámolt az olasztanár-szakos módszertan órákon végzett mikrotanítási tapasztalatairól (ez alatt azt értjük, amikor saját egyetemi csoportjukban, hallgatótársaik jelenlétében tartanak egy gimnáziumi tanórához hasonló foglalkozást), valamint a minoros tanítással kapcsolatos élményeikről (ebben az egyetemi gyakorlatban a tanárszakos hallgatók az olasz minort választó hallgatótársaiknak tartanak nyelvi foglalkozásokat a minoros nyelvfejlesztés kurzusok keretében). Emellett négy hallgató már részben, vagy teljes egészében teljesítette iskolai tanítási gyakorlatait is.

2.2 ÉLMÉNYEK AZ OLASZTANÍTÁSBAN

Az interjú során először egy konkrétan megtartott olaszóra összpontosítottunk, majd az interjúalanyok az eddigi olasztanítási tapasztalataikra összességében visszatekintve válaszoltak a feltett kérdésekre. A válaszokból az derül ki, hogy a tanárjelöltek számára – egy kivétellel – különösen fontos, hogy az olasz a második idegen nyelvük. Ez többük esetében nyelvi bizonytalanságokat okoz, mivel tartanak a hibázás lehetőségétől, még akkor is, ha valójában nem követnek el hibákat.

A következőkben az interjúalanyok megtartott olaszóráikra vonatkozó reflexióit idézem:

- (1) Mindig az volt a fejemben, hogy mi legyen a következő, amit majd mondok, és emiatt nagyon sokszor volt az a hibám, hogy amikor válaszoltak a diákok, igazából fogalmam sem volt, mit válaszolnak.
- (2) Van egy nagyon nagy szeretetem az olasz iránt, de van egy elég erős félelmem is, hogy azt érzem magamon, hogy nem elég a tudásom.
- (3) Ami általánosan frusztrációt okoz az az, hogy ha nem tudom, hogy ha én magam se vagyok biztos abban, hogy *most ezt jól hangsúlyoztam?*, vagy *biztos, hogy ez jó, amit mondtam?*, vagy esetleg kérdeznek valamit, és akkor nem tudom. Tehát amikor az a kérdés, hogy *tanárnő, hogy van az, hogy?* ez mindig a legstresszesebb, annak ellenére, hogy sokszor tudom a választ.
- (4) Izgultam. Minden órán, amit olaszul tartottam, izgultam, viszont a végére már én is felengedtem, és a diákok is felengedtek. Nem voltam elég biztos abban, hogy jól mondom-e vagy sem, ami szerintem egy általános probléma a gyakornok tanároknál.

A szaktárgy szeretete és az azzal kapcsolatos bizonytalanság kettőssége, amelyről a bevezetőben már említést tettem, egyértelműen megjelenik a megtartott olaszórákkal kapcsolatos reflexiókban. A hibázástól és a tudáshiánytól való – néha alaptalan – félelem mellett az olasztanítás örömforrásként is megjelenik. Azok, akik már részt vettek iskolai gyakorlaton, mind arról számoltak be (5–7), hogy nagy összhangot tapasztaltak a diákokkal, és kifejezetten örömet okozott számukra az iskolai csoporttal való munka, valamint a tudás átadása.

(5) Nagyon jó volt együtt dolgozni a csoporttal. Nyilván kicsit izgultam, de a csoport annyira támogató és kedves volt, annyira próbálkoztak, annyira együttműködők voltak, hogy én emiatt nagyon jól éreztem magam és amiatt is, hogy láttam, hogy sikerül elérni a célokat, amiket kitűztem.

(6) Élveztem azt, hogy ők kérdeztek és tudtam rá válaszolni. Érdeklődők voltak, ezt nagyon jó volt látni. Ez ad egy kis reményt az embernek, hogy mégse hiába áll ott.

(7) Nagyon jó összhangban voltunk a csoporttal. Mi nagyon jól megtaláltuk a közös rezgést és nagyon jól tudtunk dolgozni együtt és ők, amit kértem, amit elvártam tőlük, azt mind teljesítették. Tehát önmagában ezzel a csoporttal nemcsak ezen az órán, hanem végig jól éreztem magam.

2.3 TANÁRI ÉN

Bár a válaszok ebben a témakörben a résztvevők személyes felfogásához, meggyőződéséhez, sőt akár érzelmeihez kapcsolódnak, így kifejezetten szubjektív jellegűek, mégis kiemelkedik néhány olyan kategória, amely a meginterjúvolt hallgatók többségénél felmerült. Ezen kategóriák alapján körvonalazódik az olaszos hallgatók tanári énjének kialakulása egy spektrum mentén. Ha a magabiztosság szerint szeretném csoportosítani a megnyilvánulásokat, akkor a leginkább bizonytalanságot sugalló vélemények a következők voltak:

(8) Kezdő vagyok, nagyon.

(9) Még nem éreztem annyira ezt a tanárszerepet.

(10) Próbáltam tanárnak mutatni magam, de ez még nem annyira természetes.

(11) Remélhetőleg nem láttak elveszettnek, de valószínűleg nem láttak egy nagyon határozott figurának sem.

(12) Nem voltam rossz, de biztos, hogy nagyobb magabiztossággal kell majd kiállnom egy csoport elé.

(13) Alapos, következetes, de bizonytalan kicsit.

Ezekben a megnyilvánulásokban arra utaló jelek találhatók, hogy a tanárjelöltek még bizonytalanságot éreznek a tanári szerep betöltésekor, két válaszadó pedig explicit módon megemlítette, hogy számára a tanári szerep még nem természetes.

Három olyan véleménnyel találkoztam, amelyekben felfedezhető volt a bizonytalanságra való utalás, ugyanakkor mindhárom esetben érezhető volt a bizakodó hozzáállás is. Kettő pedig külön említették, hogy lelkesek az olasztanítással kapcsolatban.

(14) Egyre inkább tudok azonosulni ezzel a tanárszereppel, tehát már természetesebben jön.

(15) Kedvesnek gondolom magam és nagyon remélem, hogy valamennyi magabiztoság is átjött. Talán azt mondanám még, hogy halk vagyok. Még nem mindig sikerül megütni azt a hangszínt vagy hangerősséget, ami szerintem elvárt lenne. Lelkes vagyok. Következetes, az a célom is.

(16) Hát lelkes vagyok, remélhetőleg érdekes. Játékos. Szórakoztató.

A következő, legnagyobb csoportba azok a megnyilvánulások tartoznak, amelyek kifejezetten pozitív hozzáállásról és magabiztos tanári énről tanúskodnak.

(17) Lelkes vagyok. Motiváló. Magabiztos. Szeretetteljes, érdeklődő, empatikus. Odafigyelő.

(18) Látszik a szeretetem a nyelv iránt és a tanítás iránt.

(19) Bevalónak, határozottnak gondolom magamat.

(20) Szerintem határozottnak láttak. Elfogadtak.

(21) Hiteles vagyok, nyitott.

(22) El tudom játszani, hogy laza, jó fej, vicceskedő, játékos vagyok. És el tudom azt is játszani, hogy szigorú vagyok, vagy mérges vagyok.

(23) Teljesen látszódik rajtam az, hogy milyenek az olaszok. Ők kicsit dinamikusabbak, lazábban kezelik a mindennapokat. Én is hasonlóképpen vagyok. Ők nyitottak, én is az vagyok.

(24) Extrovertált vagyok, én tetszettem saját magamnak ebben a szerepben. Az olasz volt az, amit én mindig magaménak éreztem, sokkal olaszosabban viselkedek a tanórákon is.

2.4 OLASZ KIEJTÉS

Ez a téma különösen érdekes a leendő olasztanárok attitűdjeinek vizsgálata szempontjából, mivel az akcentus, vagyis a jellegzetes nem anyanyelvi kiejtés jelentős hatással lehet a nyelvi önbizalomra (HUSZTHY 2024). A nyelvi önbizalom kérdése tehát nem csupán a nyelvtanulókra, hanem a nyelvtanárookra is vonatkozik: vajon mennyire magabiztosak a saját nyelvtudásukkal kapcsolatban. Korábbi kutatásaim (HUSZTHY 2024, HUSZTHY–HUSZTHY 2023) során is felvettem már a kérdést, hogy szükséges-e, vagy érdemes-e a leendő olasztanárok olasz kiejtését és intonációját javítani. Ezen prozódiai jegyek helyes alkalmazása ugyanis nemcsak jelentéstöbblettel gazdagíthatja a tanári instrukciókat, hanem hozzájárulhat a nyelvi önbizalom növeléséhez is.

Amikor a kutatásban részt vevő hallgatókat megkérdeztem a saját olasz kiejtésükről, a válaszok többségében azt emelték ki, hogy kiejtésük eltér az autentikus olasz kiejtéstől, inkább magyaros jellegű (25–30).

(25) Nem teljesen olyan, mint egy anyanyelvi beszélőé.

(26) Valószínűleg, ha engem meghall egy olasz, tudja, hogy nem olasz vagyok.

(27) Szerintem nekem normális a kiejtésem, az intonációm nem olasz.

(28) Nem olyan autentikus, vagy nem olyan ízes. Tehát nem vagyok anyanyelvű, nem vagyok olasz.

(29) A kiejtésem kezd egyre olaszosabb lenni, de még van mit csiszolni.

(30) Nagyon magyaros. Nem tartom rossznak, de nyilván nagyon messze van a rendes olasz kiejtéstől.

Érdekes ugyanakkor, hogy a válaszadók ezt nem tartják kifejezetten problémának (31–36).

(31) Az olaszok megértik így is.

(32) Én az akcentusom miatt nem szoktam annyira aggódni.

(33) Ha erőlködöm, még röhejesen is hat, mivel nem anyanyelvi vagyok.

(34) Inkább anyanyelvi környezetben szoktam figyelni rá, tanítási kontextusban kevésbé.

(35) Nagyon magyaros, de nem tartom rossznak.

(36) A lényeg, hogy tanítási kontextusban viszonylag jó legyen.

Végül fontos megemlíteni, hogy bár a válaszadók egyöntetű véleménye szerint nyelvtudásuk ezen aspektusát akkor tudják fejleszteni, ha anyanyelvi beszélőket hallgatnak (élőben vagy hangzó anyagokon

keresztül), a szakon dolgozó lektorok jelenlétét – ahogy több válaszadó is említette – nem tudják kellőképpen kihasználni. Többen jelezték, hogy sajnos nagyon kevés alkalommal használják az olasz nyelvet kommunikációs eszközként, ami nemcsak a kiejtésük fejlődését hátráltatja, hanem azt is érzik, hogy nem tudnak úgy beszélni, ahogyan egy nyelvtanártól elvárható lenne (37–39).

(37) A nyelvi fejlődésemnek jót tenne, hogyha rendszeresen használnám kommunikatív szituációban az olaszt.

(38) Folyamatosan olaszokkal kéne körülvegyem magam, mert nem használom a nyelvet. Ez a szomorú, hogy nem sokat használom.

(39) Őszintén, ennél fontosabbnak tartanám, hogy tanuljunk meg jól beszélni, csak úgy általánosságban.

2.5 NEHÉZSÉGEK TANÍTÁSI HELYZETBEN

Amikor arról kérdeztem őket, hogy olasztanárként miben szeretnének még fejlődni, illetve, hogy vannak-e olyan tanórai helyzetek, amelyeket nem éreznek annyira sikeresnek, vagy amelyek elbizonytalanították őket az olaszórák során, többen említették az olasz nyelven történő hatékony óratartás nehézségeit. Azonban sokkal többen – szinte mindenki – említette a szaktárgyi tudásuk megingathatóságát. Az első csoportba azok a megnyilvánulások kerültek, ahol a tanárjelölt elméletben rendelkezik az alapvető tudással, ám előfordulhatnak olyan helyzetek, amikor hiányosságot tapasztal saját tudásában (40–43).

(40) A végzősökkel előfordult, hogy feljöttek olyan kérdések, amelyekre én se tudtam a választ.

(41) Most még nem tudok mindenre rávágni mindent, illetve a tipikus tanári instrukcióknál is előfordul, hogy gondolkoznom kell.

(42) Egyértelműen a szókinccsemet akarom fejleszteni, azért, hogy nagyon magabiztosnak tudjak tűnni, hogy ha bármit ki akarnak fejezni, abban tudjak nekik segíteni.

(43) Volt olyan tanórai helyzet, amikor például az órán extra dolgokat kérdeztek, és akkor eszembe jutott, hogy igen ez így van, de nem biztos. Ezek azért bizonytalan válaszok voltak, mert nem voltak bennem sem eléggé elmélyítve. Ez kínos helyzet volt az órán.

Ezzel szemben többen beszámoltak olyan esetekről is, amikor alapjaiban érezték bizonytalannak a szaktárgyi tudásukat (44–49).

(44) Szerintem az olasz önmagában nehezebb, mint az angol és ezért izgulok a nyelvtan tanításától, de izgulok a szavak tanításától is, mert úgy érzem, hogy nem elég nagy hozzá a szókinccsem. Alap témákban is, mint például a *szabadidő*, egy csomószor nézek magam elé, mert nem tudok szavakat, amiket a diákok tudnak.

(45) Még mindig azt érzem, hogy vannak olyan szavak, amiket nem tudok, hogy még mindig vannak olyan nyelvtani témakörök, amiket nem tudok.

(46) A nyelvtudás aktív részével van problémám, a passzív része rendben van. De maga a beszéd, a kifejezőképesség, a spontaneitás, az még hiányzik.

(47) Talán még majd a jövőben egyszer jól át kellene rágnom a nyelvtant, hogy mi miért, hogy van. Illetve volt olyan a gyakorlat alatt is, hogy megkérdezték, hogy mi a *csütörtök*, és spanyolul jutott az eszembe.

(48) Hát leginkább abban vagyok bizonytalan, hogy melyik szó hímnemű meg nőnemű. Ezekkel az egyeztetésekkel sajnos a mai napig problémám van.

(49) Mikor belekérdeznek egy nyelvtanba és nem tudom megmondani a választ, mert hirtelen én sem tudom, hogy hogy van, az gond. Vagy amikor olyan szavakat kérdeznek, hogy például, hogy van olaszul a *polc*, és hirtelen tényleg nem tudom és nagyon gáznak érzem magam.

2.6 TANÁRKÉPZÉS

Az utolsó témakör kapcsán a tanárjelöltek válaszaik alapján viszonylag egységes attitűdökre lehet következtetni. Az olasz szak módszertani képzésével alapvetően elégedettek, ugyanakkor az osztatlan képzés bölcsészeti része sokak szerint aránytalanul nagy részt foglal el, és sokan feleslegesnek tartják. Mindenki úgy véli, hogy a szakmódszertannal kapcsolatos tárgyak túl későn kezdődnek, és a tanárjelölt hallgatók későn ismerik meg a diákok világát, vagyis magát az iskolát. A szakmódszertani kurzusokba beillesztett iskolai hospitálásokat viszont nagyon hasznosnak tartják. Összességében azt érzik, hogy az olasz szakon nem a tanárképzés áll a középpontban, és különösen az első két év során a tanterv kialakításában nem a gyakorlati képzésnek, hanem inkább az elméleti tudásnak van nagyobb súlya (50–53). A szakmódszertani kurzusokkal szemben a szakterületi órák nincsenek kifejezetten a tanárjelöltek igényeihez igazítva, így az ott tanultak sokszor feleslegesnek tűnhetnek. Ehhez képest a szakterületi órák száma rendkívül magas. Végül úgy érzik, hogy a nyelvi szintjük az évek során nem fejlődik, még a nyelvfejlesztés órákon sem, hanem inkább romlik (54–55).

(50) Igazából körülbelül 2 évig semmi nem történik, hanem olyan, mint egy sima bölcsészképzés. Nekem legalábbis ilyen érzésem volt.

(51) A tanárjelöltek egy picit háttérben vannak itt az Olasz Tanszéken. A kultúra, az irodalom, a nyelvészet van előtérben, nagyon sokáig el sem kezdtük a tanítással kapcsolatos dolgokat.

(52) Az első két évben megértem, hogy fontos az alapozás. De, ahogy az előzetes célok alapján ez majd fejleszti az én nyelvtudásomat, az nem igaz, nem valósul meg. Nyilván ezeket is lehetne úgy csinálni, hogy érdekes legyen, hogy akarjak róla olvasni, akarjak róla hallani, hogy szeressek vele foglalkozni.

(53) Szerintem először a gondolkozását kell átformálni a hallgatónak, hogy most már tanár, és most már tanár szemszögből nézünk mondjuk egy adott nyelvtanra vagy egy adott tankönyvre, vagy egy negyvenöt perces órára.

(54) A nyelvi fejlődés a képzés gyenge pontja, tehát szerintem akkor tudnánk tanárként a legtöbbet fejlődni, hogyha minket is olyan módszertannal tanítanának a nyelvi képzés keretében, mint amikről tanulunk.

(55) A heti két nyelvfejlesztés alkalomban legyen egy lektor, akivel tényleg kommunikálunk, de legyen olyan óra is, amikor magyar anyanyelvűvel vitatjuk meg azokat a témákat, amiket nekünk meg kell majd tanítani konkrétan.

3. KONKLÚZIÓ

Kutatásom konklúziójaként az alább kifejtett témákra fókuszálva négy kutatási kérdésre szeretnék választ adni. Ezek a tanárjelöltek tanítási tapasztalataira, a tanítási gyakorlatok során szerzett élményekre, az autentikus nyelvi modell szerepére, valamint az olasztanár-képzés hatékonyságára vonatkoznak.

1. Milyen tanítási tapasztalatokkal rendelkeznek a hallgatók? Van-e bármilyen, az olasz nyelvhez köthető tanítási tapasztalatuk a középiskolai tanári gyakorlatok megkezdése előtt? A válaszok alapján a megkérdezett nyolc hallgató közül heten rendelkeznek olasz magántanítási tapasztalattal, ami rendkívül kedvező aránynak tekinthető. Ennek különösen örülök, mivel véleményem szerint az idegen nyelvet – de bármely más szaktárgyra szintén igaz – annak mélyebb összefüggéseiben akkor sajátítjuk el igazán, ha lehetőségünk van tanítani is azt. Fontos azonban megjegyezni, hogy a magántanítás és a csoportos tanítás között jelentős módszertani különbségek vannak. Éppen ezért az Olasz Tanszéken kiemelt figyelmet fordítunk arra, hogy egyetlen hallgató se kezdje meg szaktárgyi (rövid) tanítási gyakorlatát anélkül, hogy előtte ne tartott volna önállóan legalább néhány olaszórát. Az interjúkban minden hallgató beszámolt arról, hogy volt alkalma részt venni szimulált tanítási helyzetben, az úgynevezett *microteaching* keretében, amely során mindenki tart egy 45 perces olaszórát szaktársai számára. Emellett mindannyian kipróbálhatták magukat éles tanítási szituációban is: a tanárjelöltek bekapcsolódhattak a kezdő minoros hallgatók nyelvfejlesztés óráiba, és egy-egy alkalommal ők tarthatták az órát. Mindkét esetben részletes visszajelzést kaptak a szakmódszertan oktatójától, ami felkészíti őket arra is, hogy az iskolai tanítási gyakorlatok során mentortanáruktól folyamatosan kapják a pozitív megerősítést, illetve a fejlődést segítő szakmai kritikát is.

2. Milyen pozitív és negatív élményekkel gazdagodnak a hallgatók tanítási gyakorlataik során, és ezek hogyan hatnak olasztanári énjük alakulására? A tanítási élményekkel és a tanári én fejlődésével kapcsolatos megnyilvánulások alapján megállapítható, hogy – egy-két kivételtől eltekintve – jellemzően a tanárképzés alsóbb évfolyamain tapasztalható bizonytalanság és önbizalomhiány legkétszóbb az összefüggő tanári gyakorlat alatt szerzett pozitív élmények hatására fokozatosan megszűnhet. A megkérdezettek közül mindössze egy vallotta magát teljesen magabiztosnak azok közül, akik még az iskolai tanári gyakorlataik előtt állnak. Ezzel szemben egy másik hallgató – aki ugyan már részt vett egy iskolai gyakorlaton, de az összefüggő gyakorlatát még nem kezdte meg – még mindig bizonytalanságot érzékeltetett. Mindez arra utal, hogy a tanítási gyakorlatok során szerzett tapasztalatok döntő hatással vannak a tanárjelöltek szakmai önképére és tanári identitásuk megerősödésére. A pozitív élmények – például a sikeres órátartás, a tanulók visszajelzései vagy a mentortanárok támogató jelenléte – jelentősen

hozzájárulnak a magabiztosság növekedéséhez, míg a negatív tapasztalatok inkább fejlődési lehetőségként jelennek meg, feltéve, hogy megfelelő szakmai támogatással kísérik őket.

3. Mennyire tartják magukat autentikus nyelvi modellnek, illetve mennyire fontos ez az olasztanítás gyakorlatában? Az élő idegen nyelvek tanításának egyik alapvető kérdése, hogy mennyire szükséges – és mennyire lehetséges – autentikus nyelvi modellként, illetve autentikus nyelvhasználóként jelen lenni a tanórákon, ha a tanár maga nem anyanyelvi beszélő. Az olasz esetben különösen érdekes ez a kérdés, hiszen meg kell különböztetnünk a standard olasz nyelvet – amely elsősorban a nyelvkönyvekben, írott szövegekben és szinkronizált filmekben jelenik meg –, és a valódi, élő nyelvhasználatot, amelyet az olasz anyanyelvi beszélők használnak a mindennapokban. A megkérdezettek közül senki sem tartotta magát autentikus nyelvi modellnek, sőt, legtöbben még igazán jó nyelvhasználónak sem. Úgy vélik, hogy a Magyarországon iskolai kontextusban tanult standard olasz kiejtés túlságosan távol áll az autentikus olasz hangzástól, így azt elsajátítani szinte lehetetlen. Ez sokukban azt az érzést kelti, hogy nem is érdemes túlságosan törekedni az autentikusságra. Ennek ellenére mindenki hangsúlyozta, hogy a tanár számára fontos, hogy a kiejtése, ha nem is tökéletes, de legalább jól érthető legyen, hiszen ez egyrészt növelheti a tanári magabiztosságot, másrészt elkerülhetővé teszi a félreértéseket, illetve a „kínos” nyelvi helyzeteket. A válaszok alapján a megoldás nem az autentikusság görcsös hajszolása, hanem annak elfogadása lehet, hogy nem vagyunk anyanyelvi beszélők, de képesek vagyunk hatékony nyelvhasználatra megtanítani diákjainkat és felkészíteni őket arra a kulturális és nyelvi sokkra, amely a célországba érkezéskor várhat rájuk, amikor egy anyanyelvvel kommunikációs szituációba keverednek.

4. Mit gondolnak a hallgatók az olasztanári képzés hatékonyságáról, és milyen javaslatok vannak a fejlesztésére? A meginterjúvált hallgatók összességében elégedettek a módszertani képzéssel, azonban a képzés bölcsész részét gyakran túl bőnek, sok esetben pedig feleslegesnek érzik. Többen megfogalmazták, hogy a didaktikával kapcsolatos tárgyak túl későn kerülnek be a tantervbe, így a tanárjelöltek későn találkoznak az iskola és a diákok világával. Ez a késleltetett kapcsolódás kockázatot jelenthet: a kezdeti évek alatt akár el is veszíthetik motivációjukat, még mielőtt igazán elindulna maga a tanárképzés. Sokan érzik úgy, hogy az olasz szakon nem a tanárképzés áll a középpontban, és az órák nem igazodnak a tanárjelöltek igényeihez. Többen úgy vélik, hogy a nyelvi szintjük az évek során nem fejlődik megfelelően – még a nyelvfejlesztés órákon sem –, sőt esetenként romlik is. Javaslatként többen említették, hogy a nyelvfejlesztés órák felépítését érdemes lenne a módszertani képzésben tanult tanítási módszerekre és technikákra alapozni. Ez nemcsak hatékonyabbá tehetné az oktatást, hanem inspirációt is adhatna a tanítási gyakorlatokhoz. Emellett fontosnak tartják, hogy a bölcsész tárgyak (irodalom, nyelvészet, történelem) is támogassák az aktív nyelvhasználatot, ne csupán passzív ismeretek átadására törekedjenek.

A kutatás eredményei rámutattak arra, hogy az olasztanárnak készülő hallgatók tanítási tapasztalatai – legyenek azok magántanításból vagy egyetemi gyakorlatokból származók – kulcsszerepet játszanak szakmai identitásuk alakulásában. A tanítási gyakorlatok során szerzett pozitív élmények hatékonyan erősítik a tanári magabiztosságot, míg a kezdeti bizonytalanságok természetes velejárói a fejlődési folyamatnak. A hallgatók kritikus, ugyanakkor konstruktív szemlélettel értékelik saját nyelvi kompetenciájukat és tanári szerepüket. Elfogadják, hogy nem anyanyelvi beszélők, mégis elkötelezettek amellett, hogy helyzetükhöz mérten a lehető leghatékonyabb nyelvi mintát nyújtsák diákjaik számára. Ez a tudatosság kulcsfontosságú a sikeres tanári szerep kialakításához. A képzés hatékonyságával kapcsolatban megfogalmazott kritikák hangsúlyozzák a gyakorlatorientált, nyelvi készségeket is fejlesztő bölcsész tárgyak bevezetésének szükségességét. Végül, fontos lenne, hogy a tanárjelöltek már a tanulmányok kezdeti

szakaszában találkozzanak az iskolai valósággal, hogy motivációjuk és szakmai identitásuk már korán megerősödhesen.

HIVATKOZÁSOK

- DIADORI P.–PALERMO M.–TRONCARELLI D. (2009): *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra Edizioni, Perugia.
- HUSZTHY A.–HUSZTHY B. (2023): Modelli intonazionali nell'italiano degli ungheresi. In: NÉMETH L.–PETKOVA I.–SALAMON E. (szerk.): *Contributi Alle Ricerche Romanze: Contributions À La Recherche Des Études Romanes: Contribuciones a La Investigación De Los Estudios Románicos* (2). Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Romanisztika Intézet, Pécs. 276–288.
- HUSZTHY A. (2024): Akcentuselemek és nyelvi önbizalom. In: CSAPODI Cs.–GONDA Zs. (szerk.): *Tanulmányok a Mester és tanítvány országos tanárképzési konferenciáról, Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái* (11). ELTE, Budapest. 152–160.
- SÁNTHA K. (2022): *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Huszthy Alma 15 éve tanít az ELTE BTK Olasz Nyelv és Irodalom Tanszékén. 2014 óta a nyelvészeti tárgyak mellett az olasz nyelv tanításának szakmódszertanát is oktatja, munkájának legnagyobb részét a leendő olasz-tanárok képzése teszi ki. Főbb kutatási területei az olasztanári kommunikáció, a beszédképesség fejlesztése az olaszórán, az olasz kéttannyelvű oktatás Magyarországon.

Alma Huszthy has been teaching at the Department of Italian Language and Literature at Eötvös Loránd University for 15 years. Since 2014, she has been teaching methodology alongside linguistics, so most of her work is focused on the training of future Italian teachers. Her main research interests include the teacher speaking in language lessons, the development of speaking skills in Italian lessons, and Italian bilingual education in Hungary.

ETIKÁT TANÍTANI BÁRKI TUD?

AZ ETIKATANÁR-JELÖLTEK FELKÉSZÍTÉSE AZ ERKÖLCSI PLURALIZMUS OKOZTA KIHÍVÁSOKRA

SZOTA CINTIA

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

ABSZTRAKT

Az etikatanítás során az etikatanárok számos kihívással szembesülhetnek a tantárgy sajátosságaiból adódóan. Az eltérő erkölcsi értékrend, valamint az azt követő szerteágazó erkölcsi vélekedések kihívások elé állíthatják az etikatanárokat. A tanórán felmerülő etikai kérdéseket és dilemmákat a tanulók által vallott erkölcsi meggyőződések alapján többéleképpen lehet értelmezni és értékelni. Etikatanárként hatalmas felelőssége van a pedagógusnak abban, hogy az értékközvetítés, illetve az értékek rendszerezése mellett felkészüljön az értékpluralizmus okozta kihívásokra annak érdekében, hogy toleranciára, elfogadásra és nyitottságra tudja nevelni tanulóit, amellet, hogy erkölcsi érzékük és horizontjuk kiszélesítését is támogatja. Mindehhez elengedhetetlen, hogy az etikatanár-jelöltek megfelelő felkészítést kapjanak, s megismerjék, milyen lehetőségek állnak rendelkezésükre abban, hogy eredményesen kezelni tudják az erkölcsi pluralizmusból fakadó esetleges osztálytermi konfliktusokat, nehézségeket. Ebben a felkészítésben kimondottan nagy jelentősége van annak, hogy az etikatanárok kellő filozófiai és etikai háttérismerettel rendelkezzenek, ismerjék a filozófia módszereit, mellyel az eltérő vélekedéseket felszínre tudják hozni, s meg tudják vitatni a tanulókkal. Továbbá, a filozófiai szemléletmód elsajátítása mellett ismerjék a konstruktív pedagógia főbb alapelveit, tanulóikat önálló gondolkodásra neveljék, s támogassák, elősegítsék a gyermekek saját és társaik gondolataira történő reflektálását.

1. BEVEZETÉS

A 21. században tapasztalt erkölcsi pluralizmus komoly kihívások elé állítja az etikatanárokat. Az eltérő erkölcsi értékek és vélekedések a társadalomban is komoly összetűzéseket eredményeznek a különböző értékrendet képviselő felek között. Az erkölcsi pluralizmus társadalmában megkerülhetetlen, hogy az oktatás is kivegye a részét abban, hogy a tanulók el tudjanak igazodni a különféle értékek, megközelítések között, s el tudják fogadni a sajátjuktól eltérő erkölcsi vélekedéseket. Mindezek mellett az alapvető, univerzális értékek, normák közvetítése, önmagukra való reflektálás is elengedhetetlen, ha a gyermekek erkölcsi neveléséről beszélünk. Habár az erkölcsi nevelés a köznevelés minden színterén zajlik a pedagógus személyén keresztül, az etikaoktatásban tölt be igazán fontos szerepet a tanulók erkölcsi nevelése, s felkészítésük a plurális társadalomba való beilleszkedésre. Gönczöl és Jakab (2012) szerzőpáros is kitért tanulmányában arra, hogy a nem egyházi, hanem világi erkölcsoktatást illetően három fő pedagógiai álláspont alakult ki, miszerint nincs egyetértés abban, hogy az erkölcsi nevelés milyen formában, s egyáltalán az oktatás mely színterén valósuljon meg.

Egyesek amellet érvelnek, hogy az erkölcsi nevelés a családon belül kell megvalósuljon, az iskola mindezt csak támogatja, viszont nem direkt módon akár etika vagy erkölcsstanórák keretén belül, hanem közvetett módon a pedagógusok által közvetített magatartáson, értékrenden keresztül, azaz a rejtett tanterv szintjén. Egy másfajta megközelítés szerint a tanulók erkölcsi nevelése komplex módon kell történjen, amikor is megismerkednek az ember legfontosabb biológiai, szociológiai és pszichológiai tényezőivel, melynek következtében a tanulók önismeretét és erkölcsiségét is fejleszteni lehet (KAMARÁS 2015: 38). A harmadik irány mellett érvelők az erkölcsi nevelést illetően az etikaoktatás egy önálló tantárgy formális keretén belül képzelik el, mely során a tanulók a demokratikus társadalomnak megfelelő mintákat, értékeket, továbbá filozófiai és művelődéstörténeti ismereteket ismernek meg (GÖNCZÖL–JAKAB 2012: 20). Meglátásom szerint elengedhetetlen, hogy formálisan az etikaórák keretén belül történjen az etikaoktatás, mely minden évfolyamon a tanulók hasznára válna, kimondottan az értékpluralizmus

korában, amikor a tanulók is szembesülhetnek nehézségekkel, konfliktusokkal az eltérő erkölcsi vélekedések miatt. Habár a tanulók erkölcsi fejlődésére nagy hatással van a családjuk, az etikaórák segíthetik őket abban, hogy a sajátjuktól eltérő erkölcsi vélekedésekkel, értékekkel is megismerkedjenek, s reflektáltabbá tehessek saját erkölcsi álláspontjukat is. Tanulmányomban azt igyekszem bemutatni, hogy milyen módon lehet az etikatanár-jelölteket felkészíteni az értékpluralizmus okozta kihívásokra módszertanilag.

2. AZ ERKÖLCSI PLURALIZMUS OKOZTA KIHÍVÁS AZ ETIKAÓRÁKON

Habár az erkölcsi nevelés elsődleges színtere a család, kiemelten fontos szerepet játszik az iskolai nevelés abban, hogy értékeket közvetítsen a tanulóknak, és segítse őket a társadalmi együttéléshez szükséges alapvető normák elsajátításában. Meggyőződésem, hogy külön feladata az etikatanárnak, hogy eltérő erkölcsi vélekedésekkel ismertessék meg a tanulókat, majd azokat egyénileg vagy közösen értékeljék. A mai társadalomban jelen lévő értékválság, melyre Pálvölgyi Ferenc is felhívja a figyelmet, kihívások elé állítja a pedagógusokat, köztük az etikatanárokat is (PÁLVÖLGYI 2009: 139). A nevelésnek mindig van erkölcsi vonatkozása, ugyanis legyen szó a szülőről, pedagógusról, etikatanárról, a nevelési folyamat mindig normák közvetítésével zajlik. A pedagógus mintát ad, erkölcsi értékekről alkot értékítéletet, melyet közvetít a tanulók felé, gyakran talán nem is tudatos, manifeszt módon (PÁLVÖLGYI 2009: 140). Az erkölcsi nevelést illetően viszont elengedhetetlen a tudatosság minden pedagógus részéről, viszont aki igazán tudja segíteni az értékekre való reflektálást, az az etikatanár.

Megkerülhetetlen az etikatanár számára, hogy az általánosan elfogadott társadalmi normák és értékek közvetítése, valamint a mintaadás mellett szem előtt tartsa az eltérő erkölcsi vélekedéseket, elveket, melyeket képes megismertetni a tanulókkal. Fontos, hogy az etikaórák keretén belül a középpontba kerüljön az értékekről való gondolkodás, elmélkedés. Az értékdevalváció és az értékpluralizmus idején – amikor az alapvető értékek válnak értéktelenné, valamint sokféle egymástól élesen eltérő vélekedés dominál egy társadalomban – fontos, hogy az etikatanár figyelembe vegye a társadalomban jelen lévő értékeket, a tanulók eltérő értékrendjét, erkölcsi vélekedését, s arra tanítsa a tanulókat, hogy elfogadják a sajátjuktól eltérő értékrenddel, meggyőződéssel bíró embertársaikat. Nem mindegy ugyanis, hogy az élet tisztelete témakörön belül hányféle etikai és vallási megközelítés szerint vitatja meg a tanulókkal az etikatanár a téma erkölcsi vonatkozásait. A vallási hovatartozás, kulturális és családi háttér, személyes tapasztalat és bizonyos erkölcsi elvek mind befolyásolják az egyén erkölcsi vélekedését, ugyanígy a gyerekek erkölcsi vélekedését is. A gyerekek már gondolkodó, filozofáló erkölcsi lények, anélkül, hogy részt vettek volna egyetlen etikaórán. Egyetértek Kormos Józseffel, aki kiemelte, a gyerekek maguk is vetnek fel filozófiai és erkölcsi kérdéseket a hétköznapi életükben, tehát rendelkeznek saját erkölcsi meggyőződéssel egy-egy témában (KORMOS 2021: 13).

Úgy vélem, fontos az etikaoktatást illetően is hangsúlyozni a konstruktivista tanulásmódot által megfogalmazott bizonyos alapelveket, többek között az előzetes tudás figyelembevételét, valamint a tanulók maguk által konstruált ismereteit, hiszen az értékekről, erkölcsi dilemmákról való gondolkodás során az etikatanárnak a tanulók előzetesen megkonstruált erkölcsi meggyőződésére, ismereteire és szemléletére kell építenie az órai diskurzust. „Az ember eleve erkölcsi lény – nem az erkölcsstanórák teszik azzá. Ahogy egészségessé sem az »egészségre neveléstől« válnak a gyerekek: [...] Az erkölcsi nevelés is ilyen: a gyerekek már valamilyen erkölcsös életet élnek, s az erkölcsstan órái ezt segítenek elmélyíteni, begyakorolni, megvitatni, azaz töményebbé, reflektáltabbá tenni. Nem az erkölcsstan tanára erőltet rá valami idegen dolgot, hanem a gyerek már erkölcsi lény – az erkölcsstan a benne lévő erkölcsi igényeséget, lelkiismeretességet szeretné karakteresebbé tenni” (PAPP 2015: 9).

Mivel nincs két ember, aki teljesen egyformán vélekedne például az abortusz vagy az eutanázia erkölcsi kérdéseit illetően, nem meglepő, ha a tanulók maguk sem tudnak megoldást találni az ilyen és ehhez hasonló, súlyos erkölcsi dilemmákra. A modern korunkban uralkodó értékpluralizmus megköveteli, hogy felkészítsük a tanulókat az eltérő erkölcsi értékek elfogadására (TORONYAI 2004: 20). Az etikatanár

tehát szembesülhet azzal a kihívással, hogy az eltérő erkölcsi vélekedések a gyerekek körében is megjelennek. Ahogyan korábban láthattuk Papp megfogalmazását is arról, hogy a gyerekek erkölcsi lények – azaz saját erkölcsi meggyőződésük van, saját értékrenddel rendelkeznek –, az etikatanároknak nemcsak arra kell felkészülni, hogy közvetítsék, vagy éppen felszínre hozzák az eltérő erkölcsi vélekedéseket, hanem arra is, hogy az eltérő erkölcsi vélekedések okozta esetleges konfliktusokat, összetűzéseket is fel tudják oldani az osztályteremben. Egy-egy erkölcsi kérdésnél, dilemmánál szembesülhet azzal az etikatanárral, hogy a tanítói nagyon különbözően vélekedhetnek az adott kérdéstről, mely feszültséget eredményezhet az eltérő értékeket valló felek között. Az egyik fontos célkitűzés az etika/erkölcsstan oktatással kapcsolatban, hogy toleranciára, elfogadásra és előítéletmentes magatartásra neveljük a tanulókat (NAT 2020), melyet igazán akkor sikerül megvalósítani, ha a tanulók megtanulják megismerni és elfogadni a sajátjuktól eltérő erkölcsi vélekedést. Az viszont kérdés, hogy mindezt milyen módszerekkel tudja az etikatanár elősegíteni, s milyen szerepet tölt be ennek megvalósításában?

Vitatott, hogy hogyan is kellene az értékeket illetően eljárnia az etikatanárnak. Három megoldás fogalmazódott meg az etikatanítás szakirodalmait áttekintve, ezek pedig; az „*értéksemlegesség*”, az „*értéktisztítás*” és az „*értékartikuláció*” (KORMOS 2021; GÖNCZÖL–JAKAB 2012). Az *értéksemlegesség* álláspontja arra utal, hogy a pedagógus egyfelől elfogadja, hogy eltérő értékrendszerek uralkodnak egy iskolában (illetve a társadalomban is), mely értékrendszerekre a pedagógus nem tesz megjegyzést, s törekszik arra, hogy tartózkodjon bármiféle állásfoglalástól, véleménynyilvánítástól. Ha az etikatanár ezt a szemléletet képviseli, akkor könnyen válhat hiteltelenné és „üressé” a tanítói előtt. A tanulók ugyanis elvárják, hogy a pedagógusnak is legyen véleménye, saját erkölcsi meggyőződése egy-egy kérdésben, ezért azt mondhatjuk, hogy nem szerencsés, ha az etikatanár az értéksemlegesség mellett dönt. Az *értéktisztítás*, mint pedagógia megközelítés képviselői szerint a pedagógus feladata, hogy felszínre hozza a tanulók saját erkölcsi álláspontját, azokat megosszák a tanórán, miközben reflektálnak is saját és társaik álláspontjára. Az *értékartikuláció* ettől a megközelítéstől annyiban tér el, hogy itt már nemcsak arra törekszik a pedagógus, hogy előhívja a tanulók saját erkölcsi álláspontját, hanem azokat meg is vitassák, esetleg megkérdőjelezzék, tehát vitatkoznak, majd közösen konszenzusra jussanak (KORMOS 2016; GÖNCZÖL–JAKAB 2012).

Ha az értékpluralizmusról beszélünk, akkor elengedhetetlen, hogy ily módon kerüljenek megvitatásra az eltérő vélekedések, értékek. Ilyen szempontból is elmondható, hogy az etika nem rekedhet meg egy egyszerű „beszélgetős óra” szintjén, amit bárki képes tanítani filozófiai háttérismeret nélkül. Kormos kiemeli, és magam is osztom a véleményét, miszerint „filozófiai háttér nélkül az etika tanítása hétköznapi moralizálásba, fontoskodásba torkolhat” (KORMOS 2021: 15). Az etikatanár filozófiai háttértudása elengedhetetlen az etikaórán ahhoz, hogy a gondolkodás, elmélkedés fontosságát tudja közvetíteni tanulóira felé, illetve azt, hogy egy-egy kérdést racionálisan több szempontból elemezve járjanak körül. Ehhez a több szempont szerinti elemzéshez elengedhetetlen, hogy ismerjen az etikatanár különféle módszereket. Ilyen módszer a vitamódszer vagy akár a gondolatkísérlet módszere.

3. AZ ETIKATANÁR-JELÖLTEK FELKÉSZÍTÉSE AZ ERKÖLCSI PLURALIZMUS OKOZTA KIHÍVÁSOKRA

Tanulmányom ezen szakaszában négy szempontot emelek ki, melyeket úgy vélem, fontos szem előtt tartani az etikatanárképzés során, hogy az etikatanár-jelöltek támogatást kapjanak az erkölcsi pluralizmus okozta kihívások felismerésében, kezelésében. A lentebb felsorolt szempontok közül részletesebben a módszertani lehetőségekre, valamint a konstruktív tanuláselmélet alapelveinek fontosságára térek ki. Az alábbi négy szempont megfontolását javaslom:

- módszertani lehetőségek (vitamódszer, gondolatkísérlet módszere),
- filozófiai szemlélet kialakítása,

- a konstruktív pedagógia alapelveinek megismerése,
- tudatos, folyamatos reflexióra törekvő attitűd kialakítása.

3.1 MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEK

Ami a módszertani lehetőségeket illeti, elengedhetetlen, hogy a leendő etikatanárok megismerjenek olyan módszereket, amik segítségükre lehetnek a különféle vélekedések felszínre hozásában, megvitatásában. Többek között a vitamódszer lehet kimondottan az etikatanárok hasznára, ha a különféle értékek és erkölcsi vélekedések megvitatásáról van szó.

A disputa módszer sajátosságának köszönhetően a tanulók nem csupán az ellentétes álláspontot képviselők által gyűjtött érvekkel és az ahhoz kapcsolódó értékekkel, hanem saját értékrendjükkel, s esetlegesen a vitatott témában való elfogultságukkal is szembesülhetnek. A vita segítségével hozzájárulhatunk, hogy a tanulóknál erősödjön az elfogadás, tolerancia, empátia, egymásra való odafigyelés, segítség (KORMOS 2016: 181). Ez talán nem is meglepő, ha csak arra gondolunk, hogy a vita során megkerülhetetlen, hogy a tanulók egymásra figyeljenek, törekedjenek a társaik által gyűjtött érveket megismerni, erkölcsileg értékelni, s tudomásul venni, miközben racionálisan igyekeznek konszenzusra jutni a másik oldal képviselőivel. Meglátásom szerint, ha a vitamódszert alkalmazzuk etikaórán, akkor nem az a cél, hogy a vitában részt vevő egyik fél vagy csoport győzelmet arasson a másik álláspontot képviselő társaik felett. Már csak azért sem, mivel egy-egy erkölcsi kérdésre, dilemmára nem lehet olyan egyenes választ adni, amit ne lehetne etikailag megkérdőjelezni.

A kérdések nem fekete-fehérek, s úgy tűnik, nincsenek objektív igazságok sem egy-egy kérdésben, hanem többféle megközelítés, megítélés van jelen. Ebben is megmutatkozik az erkölcsi pluralizmus. A vita módszerét alkalmazva tehát a konszenzus megteremtésére való törekvés fontosságát emelném ki. A vita végére, amikor is a tanulók érveket gyűjtöttek, racionálisan megvitatják az érveket, közösen döntenek, hogy figyelembe véve saját maguk, illetve az ellentétes állásponton lévők által felállított érveket hogyan tudják összeegyeztetni, s felismerni, hogy az adott erkölcsi kérdést több oldalról, különböző elveket szem előtt tartva lehet megválaszolni. Például ha azt a kérdést tesszük fel a tanulóknak, hogy az egyéni érdek vagy a közérdek-e a fontosabb, a vita végeztével a közös feladatuk, hogy kiemeljék, mely érveket lehet racionálisan elfogadni a másik álláspontot képviselő társaik által gyűjtöttek közül. Cél, hogy a tanulók felismerjék: többféle megítélése lehet egy-egy erkölcsi kérdésnek. Az etikatanár-jelölteket tehát arra fontos felkészíteni, hogy az etikaórán alkalmazott vita ne versengésre készítse a tanulókat, hanem éppen együttműködésre, nyitottságra.

A gondolatkísérlet módszere szintén tudja segíteni a tanulókat abban, hogy elfogadással, toleranciával viszonyuljanak a többféle erkölcsi vélekedéshez, meggyőződéshez. A gondolatkísérletek ősidők óta jelentős szerepet játszanak a természettudományokban és a filozófiában. Számos gondolkodó vagy tudós választotta ezt a módszert a történelemben tudásszerzés céljából, valamint egy-egy elmélet bizonyítására vagy cáfolására. Az etikai gondolatkísérleteknek nincs olyan gazdag története, mint a tudományos vagy filozófiai gondolati kísérleteknek. A tudósok csak a 20. században kezdték el nagy lelkesedéssel használni ezeket a bizonyos értelemben mentális kísérleteket az alkalmazott etika területén, hogy megvizsgáljanak bizonyos erkölcsi dilemmákat. A legismertebb etikai gondolatkísérletek közé tartozik Judith Jarvis Thomson *Híres hegedűművész* kísérlete, Philippa Foot *Villamosdilemmája*, vagy Bernard Williams *Jim és az indiánok* gondolatkísérlete. Thomson gondolatkísérlete a híres hegedűművész esetéről az abortusz analógiájaként szolgál, mellyel azt igyekszik bizonyítani, hogy a magzatnak, habár joga van az élethez, mivel ember, mégis a várandós nő saját teste feletti rendelkezési joga az elsődleges, a magzat élethez való jogával szemben. Williams és Foot gondolatkísérlete során a kérdés az, hogy feláldozható-e egy ember annak érdekében, hogy több ember életét megmentsük.

Az etikai gondolatkísérletek egyik sajátossága, hogy gyakran igencsak a valóságtól elrugaszkodott eseteket írnak le. Thomson gondolatkísérletében arra kér minket, képzeljük el, hogy egy nap arra

ébredünk, hogy egy ismeretlen vesebeteg ember (azaz a híres hegedűművész) veséjét a mi egészséges szervezetünkhöz kapcsolják, annak érdekében, hogy kilenc hónapig, amíg meg nem kapja a szükséges műtetet, életben tartsuk. Nehéz elképzelni, hogy hasonló eset megtörténne velünk a való életben. A lényeg viszont nem az, hogy mekkora valószínűséggel történne mag hasonló eset a valóságban, hanem az, hogy tartalmaz-e értelmezhető, valós erkölcsi dilemmát, valamint a történet analógiában áll-e egy tényleges esettel (KOVÁCS 2021b: 53). A dilemma egyértelmű: kötelességünk életben tartani kilenc hónapig egy idegen embert, akit beleegyezésünk nélkül csatoltak hozzánk? Az analógia pedig az abortusz azon esetével áll fenn, amikor a nő önhibáján kívül esik teherbe. Ezek a különféle gondolat kísérletek segíteni tudják a gondolkodást egy-egy erkölcsi dilemmáról, s lehetővé teszik a téma több szempontból történő megvitatását (EDWARDS 2021). További sajátossága az etikai gondolat kísérleteknek, hogy nem feltétlen új ismeretszerzés céljából alkalmazzák őket, mint a természettudományban, hanem etikai elméletek, elvek igazolására, cáfolására, valamint a hallgatóság erkölcsi meggyőződésének próbára tétele céljából (KOVÁCS 2021b: 54).

Az erkölcsi meggyőződés próbára tétele úgy valósul meg, hogy a gondolat kísérletben részt vevők állást foglalnak egy etikai dilemmában (*Kötelességed lenne életben tartani a hegedűművészt?*), utána felszínre hozzák saját erkölcsi vélekedésüket, melyet összevetnek társaik erkölcsi nézeteivel, esetenként egy-egy etikai alapelvvel, majd reflektálnak korábbi álláspontjukra. Az etikai gondolat kísérletek során a kísérletben részt vevő alany sokkal személyesebben érintett, mint akár egy tudományos gondolati kísérletben. Egyfajta imperatív kérdést alkalmazunk, egyes szám második személyben szólítva meg a kísérletben részt vevőt, hogy mondja el miként döntene (*Mit tenne, ha...?*), ha az elképzelt eset vele történne meg (KOVÁCS 2021b: 53). A nehézséget az adja a kísérletben résztvevő személynek, hogy az etikai gondolat kísérletek esetében nincsen egy helyes válasz, s az esetek többségében szinte lehetetlen megoldani a gondolat kísérletben megjelenő erkölcsi problémát.

Az etikai gondolat kísérlet középpontjában az intuíció és a erkölcsi meggyőződés közötti feszültség tűnik fel, mikor a kísérletben részt vevő arra van kényszerülve, hogy „túllépjen morális horizontján”, s kérdőjelezze meg „korábban bizonyosnak hitt erkölcsi meggyőződését” (KOVÁCS 2021a: 77). Mindannyiunknak van sajátos álláspontja egy-egy erkölcsi kérdésben. Az etikai gondolat kísérletek egyik fő célja, hogy kimozdítsanak minket előzetes meggyőződésünkből, s képesek legyünk az adott erikai kérdést más megközelítésből, több szempont szerint megvizsgálni. Ez azért is fontos, mert modern társadalmunkban az értékpluralizmus következtében sokféle eltérő értékrendszer van jelen, mely értékrendszerek elfogadása a társadalmi életbe való beilleszkedés egyik feltétele. Az egyén könnyebben fog a társadalomba beilleszkedni, ha megismerkedik különféle értékeket valló emberekkel, közösségekkel, melyhez az is hozzátartozik, hogy elfogadja, az emberek nem egységesen gondolkodnak különféle erkölcsi értékeket illetően.

Elmondható, hogy az etikai gondolat kísérleteknél nem az a cél, hogy tökéletes megoldást találjunk a kísérletben megjelenő dilemmára, hanem az, hogy minél több szempont szerint vizsgáljuk meg az adott helyzetet, és felismerjük, hogy milyen erkölcsi kérdéseket, aggályokat von maga után, ha így vagy úgy döntünk egy-egy dilemmában (KOVÁCS 2021b: 54). Az etikai gondolat kísérletek sajátosságaiból adódik, hogy jó eséllyel támogatni lehet e módszerrel az erkölcsi pluralizmusra való felkészítést, azaz a különféle erkölcsi értékek felszínre hozását, megvitatását, és értékelését. Láthattuk, hogy az etikai gondolat kísérletek során a tanulók erkölcsi meggyőződése kerül felszínre, melyet össze tudnak vetni más erkölcsi megközelítésekkel. Ahelyett, hogy egyszerűen feltennénk a tanulóknak a kérdést: *Miért lehet erkölcsileg elítélni az abortuszt?*, bevezethetjük akár Thomson gondolat kísérletét, vagy egy általunk megalkotott gondolat kísérletet, melyen keresztül körül tudjuk járni a tanulókkal az abortuszt illető erkölcsi kérdéseket, s személyesen be tudjuk vonni a tanulókat a történetbe. A gondolat kísérleten keresztül a tanulók közelebről, kézzelfogható példán keresztül ismerkedhetnek meg az adott téma erkölcsi vonatkozásaival, s készíti őket állásfoglalásra, a helyes döntés meghozatalára. Fontos kiemelni, hogy a

gondolatkísérlet során is meghatározó szerep jut a kérdésnek. A tanár, mint egy koordinátor vezeti le a gondolatkísérletet, miközben a tanulók mérlegelnek, s megérzésükre hallgatva próbálnak döntést hozni.

Azonban nemcsak az intuíciónak van szerepe a gondolatkísérletben vázolt dilemma megoldását illetően. Az intuícióval felszínre kerül a tanuló erkölcsi meggyőződése, viszont a megérzés mellett nagyon fontos, hogy a tanulók racionálisan járják körül a dilemmát, és személyes meggyőződésük mellett törekedjenek többféle szempont szerint megvizsgálni a kérdést. Az értékpluralizmust tekintve – ahogyan azt korábban láthattuk – az etikai kérdések, dilemmák többoldalú megvitatása lenne kiemelten fontos az etikaórákon. A gondolatkísérleteken keresztül remekül lehet szemléltetni a tanulóknak, hogy az egy-egy témát illető erkölcsi kérdésekre nincsen egy helyes válasz, hanem több helyes válasz is létezhet. A hegedűművész esetét tekintve bizonyára a tanulók között is akadnának, akik a hegedűművész érdekeit helyeznék előtérbe, míg mások amellet érvelnének, hogy senkitől sem várható el akkora áldozat, hogy beleegyezése nélkül, élő donorként kiszolgáltatott helyzetbe kerülve tartsa életben a hegedűművészt. Ezekkel az erkölcsi dilemmákkal nagyon jól lehet szemléltetni, hogy sokkal inkább beszélhetünk szubjektív, mintsem objektív igazságokról. Az etikaoktatásban és a gondolatkísérlet alkalmazásakor is fontos tehát elfogadni azt a konstruktivista alapelvet, hogy csakis embertől és kontextustól függő igazság van (NAHALKA 1997). Ha ezt az alapelvet elfogadjuk, akkor a gondolatkísérlet módszerével is tudjuk közvetíteni a tanulók felé, hogy a saját meggyőződésük mellett létezhetnek egyidejűleg más erkölcsi megközelítések is, melyek nem kell, hogy kizárják egymást, mivel egyidejűleg többféle igazság és többféle értékrendszer is létezhet. Az etikai gondolatkísérletek tehát magukban hordozzák azt a lehetőséget, hogy több szempontból is meg lehessen vizsgálni egy-egy erkölcsi kérdést, miközben a kísérletben részt vevők nemcsak saját, de társaik erkölcsi vélekedésére és értékrendszerére is reflektálnak.

3.2 FILOZÓFIAI SZEMLÉLET KIALAKÍTÁSA

A módszertani felkészítés mellett elengedhetetlen, hogy az etikatanár-jelöltek kellő filozófiai háttérismerttel rendelkezzenek. Korábban már utaltam Kormos József azon kijelentésére, miszerint az etikaoktatás megfelelő filozófiai ismeretek hiányában könnyen megrekedhet egy „beszélgetős óra” szintjén (KORMOS 2016: 141). Annak érdekében, hogy az etikaóra ne fenekeljen meg csupán a vélemények megosztásának talaján, hanem legyen valamiféle többletérték, melyet az etikatanár a tanórához hozzá tud adni, a pedagógusnak ismernie kell a különféle filozófiai, morál filozófiai elméleteket, elveket, megközelítéseket, melyeket az etikaoktatás során is hasznosítani tud. Egy-egy téma megvitatása során ugyanis meglátásom szerint fontos, hogy a tanulók ne csupán saját és társaik erkölcsi vélekedéseivel ismerkedjenek meg, hanem egy-egy filozófus álláspontját, érvelését is vitassák meg, ezáltal is szélesítve erkölcsi horizontjukat. Az etikatanár tehát rendelkezzen egy olyan filozófiai, etikai tárházzal, melynek segítségével sokszínűbbé, s kevésbé felszínessé tudja tenni egy-egy etikai téma körüljárását.

A filozófiai szemlélet kialakítása arra is utal, hogy az etikatanár legyen tisztában azokkal a módszerekkel, melyeket kimondottan a filozófiában alkalmaznak, s mely módszerek alkalmazhatók tanulók körében is. Ilyen módszerek lehetnek a fent említett vita, gondolatkísérlet módszere vagy akár a szókratészi bábáskodó módszer, mely módszerek segíteni tudják a különféle erkölcsi vélekedések felszínre kerülését és megvitatását. Bertók és Bécsi (2019) kiemeli, tévhit az, hogy azt gondoljuk etikát bárki képes tanítani. Bizonyára a magasabb presztízzsel rendelkező tárgyakkal kapcsolatban, mint a történelem, a matematika vagy a magyar nyelv és irodalom, nem merül fel többekben, hogy bárki tudná tanítani ezen tantárgyakat. Ha eredményes etikaoktatást szeretnénk elérni, akkor bizony elengedhetetlen a filozófiai háttértudás az etikatanárok részéről, akik el tudják érni, hogy egy-egy témát minél több szempont alapján, átfogóan is meg tudjanak vitatni tanulóikkal. Nem szabad tehát azt a téves állítást elfogadni, hogy etikát bárki tud tanítani. Ha elfogadjuk ezt az állítást, akkor nem fogunk tudni kilépni az egyszerű „beszélgetős óra” árnyékából.

3.3 A KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIA MEGISMERÉSE ÉS INTEGRÁLÁSA

A konstruktív pedagógia néhány alapelveinek megismerése, s azon alapelvek integrálása az etikatanárok szemléletébe elengedhetetlennek tűnik, amennyiben értékluralizmusról beszélünk. Úgy vélem, bizonyos alapelvek, melyeket a konstruktív pedagógia vall, segíthetik az etikatanárokat abban, hogy az erkölcsi pluralizmus korában megvitassanak etikai kérdéseket tanulóikkal, s figyelembe vegyék a tanulók saját meggyőződését, értékrendjét, előzetes tudásukat, s az igazsággal kapcsolatos konstruktivista álláspontot.

A konstruktivista tanuláselmélet hangsúlyozza az igazság szubjektív voltát. A konstruktivisták kiemelik, hogy nincsen objektív embertől és kontextustól független igazság, hanem éppen az ellenkezője igaz, tudniillik, ahány ember, annyiféle tudás van (MATTHEWS 2003). A tudás az egyén elméjében konstruálódik, ami az egyéntől, annak előzetese tudásától függ (GLASERFELD 1995). Úgy vélem, etikaórán alapvetően fontos ezt a szemléletmódot közvetíteni a tanulók felé, tehát hogy nem csupán egyféle megközelítés, válasz lehet egy-egy etikai kérdésre, azaz az eltérő erkölcsi vélekedések érvényesek, s elfogadhatóak. Talán nem is fontos igazságokról, beszélni, ahogyan a konstruktivizmus is személytől és kontextustól függő tudásról, és nem kimondottan igazságról beszél. Egyesek azonban attól tartanak, hogy a többféle igazság elfogadása erkölcsi relativizmushoz vezethet (KAYE 2018: 13). Ha mindenkinek igaza van, akkor minden csak nézőpont kérdése, és a szélsőséges emberi megnyilvánulásokat is meg lehet védeni azzal, hogy azt mondjuk szubjektív, hogy ki mit tekint helyesnek és helytelennek, tehát mindent el kell fogadni.

A konstruktivizmussal szemben is megjelent hasonló kritika, mégpedig az, hogy a konstruktivizmus, mivel kritikus az igazság fogalmával, és nem hisz objektív abszolút értékű igazságokban, hozzájárult az „igazság utáni társadalom” (*post-truth world*) létrejöttéhez, mely egy olyan társadalmat jelent, ahol az igazság jelentéktelenné válik, helyébe pedig az érzelmek, hajlamok és az elfogultság lép (HORSTHEMKE 2017). Meglátásom szerint sem a konstruktivizmus, sem az a többféle igazság elfogadása nem vezet egy olyan társadalomhoz, ahol a tudás és az igazság értéktelenné válna. Értelmezésem szerint inkább az az elképzelés áll e tudáselmélet és e szemlélet mögött, hogy a világot többféle tudás és igazság alkotja, de ezek nem zárják ki egymást, s nem válnak jelentéktelenné, hanem egymás mellett létezhetnek zavartalanul. Sőt, tekinthetnénk erre úgy, hogy minél többféle eltérő tudás és igazság van, annál gazdagabb képet kaphatunk a minket körülvevő világról. A tanulóknak pedig ezt a sokféle tudást prezentáló világot kell megismerniük, ahol az eltérő értékeket megtanulják elfogadni, tolerálni.

Egy másik fontos alapelve a konstruktív pedagógiának a tanulók előzetes tudásának jelentősége a tanulás folyamatában. A tanulók ugyanis – s ez a konstruktivista tanuláselméletnél előjön, ahogy már fentebb említettem – nem csupán különböző ismeretekkel rendelkeznek, melyeket kapcsolni tudnak egy-egy etikai témához, hanem már az iskola megkezdése előtt erkölcsi lények, azaz saját erkölcsi meggyőződésük, értékrendszerük van. Nem szükséges a tanulóknak etikaórán megtanulni, hogy mit értünk azon, hogy egy cselekedet helyes vagy helytelen, mivel már korábban megkonstruálódott bennük egy tudás arról, hogy különböző etikai kérdéseket hogyan értékeljenek. Ez az értékelés pedig sokszínű lehet, hiszen az, hogy miként vélekednek egy-egy etikai kérdéstről függ a tanulók vallási hovatartozásától, kulturális és családi hátterétől, személyes tapasztalataitól, valamint attól, hogy kiben milyen sajátos erkölcsi szemlélet, meggyőződés konstruálódik meg. Fontos tehát, hogy etikaórán is úgy tekintsünk a tanulókra, mint akik már rendelkeznek valamiféle ismerettel az adott témához kapcsolódóan, s emellé párosul valamilyen értékítélet, meggyőződés is. A cél, hogy a tanulók reflektáljanak saját erkölcsi vélekedésükre, s mások, többek között társaik vélekedésére is, melyekkel folyamatosan bővítik belső világukat, s az adott erkölcsi témáról alkotott meglátásukat is.

3.4 A TUDATOS, FOLYTONOS REFLEXIÓRA TÖREKVŐ ATTITŰD KIALAKÍTÁSA

A fenti szempontok mellett fontos, hogy az etikatanár-jelöltek képesek legyenek reflektálni a tanulók megnyilvánulásaira. Kulcsfontosságú, hogy az etikatanár a korábban már említett értéktisztítás vagy az értékartikuláció álláspontját képviselje, azaz törekedjen a tanulók erkölcsi álláspontját felszínre hozni, azokat tisztázni, értékelni a tanulókkal, s lehetőség szerint vita keretén belül konszenzusra vezeti a diákokat. A tanulók megnyilvánulásaira történő reflexió mellett fontos, hogy az etikatanár ösztönözni tudja a tanulókat az önálló reflexióra, tehát arra, hogy saját álláspontjukra, s társaik álláspontjára is rá tudjanak tekinteni. Mindez fontos mozzanat abban, hogy felismerjék a korábban említett többféle igazság meglétét, valamint ezen igazságok egyenlő értékét. A reflektálás tehát azáltal történik, hogy a tanulók nem csupán kifejtik álláspontjukat egy adott témában, hanem közösen megvitatják azt az etikaórán, racionális érveléssel körüljárják ezen álláspontokat. Az etikatanárnak kimondottan fontos szerep jut abban, hogy egy olyan légkört teremtsen az osztályteremben, ahol a tanulók ki tudják fejteni meggyőződésüket, álláspontjukat az adott témában. Elengedhetetlen, hogy hangsúlyozza a többféle, szubjektív igazság meglétét, miközben bátorítja tanulóit, hogy állást merjenek foglalni.

4. ÖSSZEZGÉS

Értékluralista társadalmunkban tehát szembesülhetnek az etikatanárok azon kihívással, hogy hogyan közvetítsék tanulóik felé az élesen elkülönülő álláspontokat, értékeket, s azokhoz hogyan tudjanak kellő nyitottsággal és toleranciával, elfogadással viszonyulni. Fontos, hogy az etikatanár-jelöltek megfelelő felkészítést kapjanak, s felismerjék azt, miként tudják segíteni, hogy az értékluralizmus világában a tanulók minél több erkölcsi vélekedést, értéket és álláspontot tudjanak megismerni, s ezekre, valamint saját álláspontjukra tudjanak folyamatosan reflektálni.

Láthattuk, hogy milyen lehetőségeket tartogatnak a különféle oktatási módszerek, mint a gondolatki-
sérlet módszere, vagy a vitamódszer abban, hogy felszínre tudjuk hozni a tanulók saját meggyőződését, majd azt próbára tegyük, s társaik álláspontjával összevetve konszenzust teremtsünk. A módszerek mellett a filozófiai szemléletmód kialakítása is fontos annak érdekében, hogy az etika ne rekedjen meg a hétköznapi véleményformálás szintjén, hanem komolyabb, átfogóbb képet kaphassanak a tanulók egy-egy erkölcsi dilemma, kérdés megvitatása során, melyben a konstruktív tanulásemélet egy-egy alapelve is az etikatanárok segítségére lehet, a többféle igazság, álláspont elfogadását hirdelve. Az etikaoktatás során tehát az etikatanárok kellő szakami felkészültség, s nyitott szemléletmód mellett jó eséllyel fel tudják készíteni a tanulókat arra, hogy alapos mérlegelés és racionális érvelés mellett toleranciával fogadják az eltérő erkölcsi vélekedéseket.

HIVATKOZÁSOK

- BERTÓK R.–BÉCSI ZS. (2019): Az etikaoktatás kutatási háttere. *Acta Universitatis de Carol Eszterházy Nominatae. Sectio Philosophica* 42, 149–156.
- EDWARDS, C. (2021): *Thought Experiments – History and Application for Education*. Rowman & Littlefield, Lanham.
- GLASERSFELD, E. (1995). *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London–Washington D. C.
- GÖNCZÖL E.–JAKAB G. (2012): Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle* 4(6), 2–55.
- HORSTHEMKE, K. (2017). #FactsMustFall? – education in a post-truth, post-truthful world. *Ethics and Education* 12(3), 1–16.
- KAYE, S. M. (2018): Thought Experiment as an Interdisciplinary Pedagogy. *Filosofika Notiser* 5(1), 3–17.
- KORMOS J. (2016): *A filozófia és az etika tanítása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- KORMOS J. (2021): *Az etika tantárgy tanításáról*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.

- KOVÁCS G. (2021a). A természet értéke és az intuíció. *Magyar Filozófia Szemle* 65(3), 76–90.
- KOVÁCS G. (2021b): *Thought Experiments in Ethics*. Pécsi Hittudományi Főiskola, Pécs.
- MATTHEWS, W. J. (2003). Constructivism in the Classroom: Epistemology, History, and Empirical Evidence. *Teacher Education Quarterly* 30(3), 51–64.
- NAHALKA I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 7(3), 22–40.
- PAPP M. (2015): *Mozaik kövek az erkölcsi neveléshez*. Új Ember Kiadó, Budapest.
- PÁLVÖLGYI F. (2009): A értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere. *Mester és tanítvány* 6(21), 134–151.
- TORONYAI G. (2004): Erkölcs és politika határán. Személyes felelősségünk a közügyek világának megalkotásában. In: FEKETE L. (szerk.): *Kortárs etika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 10–41.
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: *Magyar Közlöny* 17. 2020. január.

Szota Cintia az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen dolgozik a Filozófia Tanszéken, mint egyetemi tanársegéd. Jelenleg a Neveléstudományi Doktori Iskola másodéves doktorandusz hallgatója szintén az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen. Az etikatanár-képzésben vesz részt immár második éve, melyben még korábban, oktatási asszisztensként is segítette a Filozófia Tanszék munkáját.

Cintia Szota works at the Eszterházy Károly Catholic University in the Department of Philosophy as a teaching assistant. She is a second year PhD student at the Doctoral School of Education also at Eszterházy Károly Catholic University. She has been involved in ethics teacher training for two years at the University, but previously she has also assisted the Department of Philosophy as a teaching assistant in the training of ethics teachers.

3. INNOVÁCIÓ,
KOMPETENCIAFEJLESZTÉS
ÉS TANTÁRGY KÖZÖTTI
KAPCSOLATOK A
SZAKMÓDSZERTAN
TANÍTÁSÁBAN

AZ IDEGEN NYELVŰ FÖLDRAJZOKTATÁS EREDMÉNYEI ÉS KIHÍVÁSAI A KÉTNYELVŰ OKTATÁS HAZAI GYAKORLATÁBAN – SZAKTANÁRI ÉS KUTATÓI SZEMSZÖGBŐL¹

KAPUSI JÁNOS

DSZC Bethlen Gábor Közgazdasági Technikum és Kollégium,
Tóth Árpád Gimnázium,
Debreceni Egyetem Földtudományok Doktori Iskola

ABSZTRAKT

A kétnyelvű oktatást vizsgáló kutatásoknak csak töredéke vállalkozik az idegen nyelvű tantárgyoktatás gyakorlatának vizsgálatára. E tanulmányban az idegen nyelvű középiskolai földrajztanítás különböző – oktatásföldrajzi, nyelvpedagógiai és neveléstudományi – aspektusait vizsgáló doktori kutatás eredményeinek bemutatására kerül sor. Saját tanári tapasztalataim mellett egy szaktanári kérdőíves felmérés tanulságaira, a részkutatásokból született publikációkra, valamint a kutatáshoz kapcsolódó előadások és szakmai beszélgetések visszajelzéseire támaszkodva igyekszem bemutatni az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatának főbb eredményeit, sajátosságait, kihívásait. A tanulmány végén összefoglalásra kerülnek a kutatást érintő szakmai diskurzusban rendre visszatérő – így a további vizsgálatokat meghatározó – kérdések, különös tekintettel a szaktanári munka bizonyos szegmenseire (pl. tananyagfejlesztés, önképzés, hálózatosodás).

1. A KUTATÁS HÁTTERE ÉS JELENTŐSÉGE

A tanulmány alapja egy 2020-ban indult, de 18 év szaktanári tapasztalatra épülő doktori kutatás, melynek keretei között az idegen nyelvű középiskolai földrajzoktatás tantárgypedagógiai, nyelvoktatási és oktatásszervezési aspektusait vizsgálom. Ezek közé tartozik a földrajz és a földrajzi tartalmak kétnyelvű programokban betöltött szerepének feltárása, a szaktanári attitűd és gyakorlat mintázatainak megismerése, valamint az idegen nyelvű földrajzoktatás eredményességét meghatározó egyéb tényezők (pl. taneszköz-ellátottság és tananyagfejlesztés, érettségi vizsgák) vizsgálata.



1. ábra: A kutatás tudományterületi elhelyezése

¹ A tanulmány angol nyelven megjelent a EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH folyóiratban: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.15.1.165>.

E kutatás tudományterületi elhelyezése meglehetősen sajátos. Leginkább az oktatásföldrajz, a földrajz-tanítás, a nyelvoktatás és a neveléstudomány közös metszetébe illeszthető be, azok kutatási módszereit és szempontjait egyszerre alkalmazva igyekszik bemutatni, hogy jelenik meg a földrajz tantárgy, hogyan valósul meg a földrajzi tudásátadás és készségfejlesztés abban a térben, amelyre kétnyelvű oktatásként hivatkozunk – tehát azokban a két tanítási nyelvű, nemzetiségi és nemzetközi tanrendű programokban, ahol a földrajz oktatása a magyartól eltérő idegen nyelvek egyikén zajlik (1. ábra).

1. táblázat: A kétnyelvű középiskolai programok összehasonlítása (KAPUSI 2024a)

kétnyelvű program típusa*	KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ	NEMZETISÉGI**	NEMZETKÖZI
program célja	világnyelvek oktatása, magas szintű versenyképes nyelvtudás elsajátítása	nemzetiségi/kisebbségi kultúra, nyelv, identitás megőrzése és erősítése	nemzetközi oktatási rendszerekhez való kapcsolódás, külföldi továbbtanulás megalapozása
tannyelv	angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol, kínai	horvát, német, román, szerb, szlovák	angol, francia, német, orosz
iskolatípus	gimnáziumok és technikumok (korábban szakközépiskolák, szakgimnáziumok)	csak gimnáziumok	gimnáziumok, ill. önálló nemzetközi iskolák
Idegen nyelven tanított tantárgyak	általában 3-6 tantárgy	a tantárgyak legalább 50%-a	a tantárgyak döntő többsége
tanterv/tanrend	magyar (NAT)	magyar (NAT)	magyartól eltérő (pl. brit, amerikai, német, osztrák, francia, orosz, nemzetközi / IB)
fenntartás	jellemzően állami, kisebb részben egyházi és alapítványi	állami, ill. nemzetiségi önkormányzati	jellemzően külföldi fenntartású (ill. 2-3 esetben állami, alapítványi fenntartású)
elhelyezkedés	decentralizált hálózat (Budapest, nagyobb iskolavárosok, vármegyeszékhelyek, kisebb települések), országos lefedettség	Budapest, ill. a magasabb nemzetiségi részarányal, kisebbségi nyelvoktatási hagyományokkal rendelkező települések	Budapest + regionális központok (Debrecen, Győr) + Kecskemét, Baja
programok száma (2009-2024)	130-140***	17	15-20
idegennyelvű földrajz-oktatásban használt taneszközök	nagyon korlátozottan elérhető, a célnyelvű tantárgyoktatásra nem adaptált, új kerettantervekre nem aktualizált taneszközök	tankönyvtáról részben elérhető, új kerettantervekre nem aktualizált taneszközök	elérhető, az adott oktatási programra készített, rendszeresen aktualizált, jó minőségű taneszközök
a földrajzot idegen nyelven tanító szaktanárok	jellemzően magyar anyanyelvű, földrajz-nyelv szakos (vagy nyelvizsgával tanító) szaktanárok, csak kevés olyan tanár van, akinek a célnyelv az anyanyelve	jellemzően magyar anyanyelvű, de az adott kisebbséghez tartozó, annak nyelvét (közel) anyanyelvi szinten beszélő tanárok	többnyire külföldi, kisebb részben magyar anyanyelvű tanárok
tanulók köre	döntő többségében magyar anyanyelvű tanulók	jellemzően a magyart és a nemzetiség nyelvét is beszélő tanulók	nem magyar anyanyelvű diákok aránya magas, a program tannyelve számos diák anyanyelve

* Néhány intézmény két vagy több eltérő tannyelven is ajánl kétnyelvű programokat. Sőt, néhány középiskola két különböző típusú programot (pl. két tanítási nyelvű és nemzetiségi, két tanítási nyelvű és nemzetközi) is működtet.

** A kutatásban csak azokat az intézményeket veszem figyelembe, ahol a magyartól eltérő nyelven is történik tantárgyoktatás (anyanyelvű vagy kétnyelvű nevelés-oktatási forma).

*** A programok be- és kivezetésének függvényében a tagozatok száma évről évre változik.

A kutatás a hazai középfokú közoktatási intézmények mellett kiterjed a két tanítási nyelvű programokkal rendelkező szakképzési intézményekre, valamint a jellemzően külföldi fenntartású, nemzetközi tanrendű középiskolai programokra is (1. táblázat). Ezen programok száma és lefedettsége a modern kétnyelvű programok reformjelleget bevezetése óta eltelt több mint 35 évben dinamikusan bővült, mára teljesen átszötte az oktatási rendszert. Minden tanév elején több tízezer diák kerül beiskolázásra kétnyelvű általános vagy középiskolai programokban, tehát az intézmények és az általuk képviselt kétnyelvűség széles társadalmi körben ismert és elismert értéke a közoktatásnak. A vizsgált időszakban több mint 160 kétnyelvű középiskolai program működött, az általános iskolákkal együtt pedig ez a szám meghaladja a 300-at, ami egy közép-európai viszonylatban is kiemelkedően heterogén képzési palettát jelent.

A modern kétnyelvű programok indításának közelgő 40. évfordulója, a tartalomba integrált nyelvoktatás európai modelljének 30 évvel ezelőtti bevezetése és a kétszintű érettségi rendszer 20 éve miatt különösen időszerű az idegen nyelvű tantárgyoktatás vizsgálata, bár önmagában az a tény is releváns teszi, hogy ilyen spektrumú tantárgyspecifikus kutatásra ezt megelőzően még nem került sor. Vizsgálataim során végig támaszkodtam a kétnyelvű oktatás iskolateremtő személyiségeinek munkáira (VÁMOS Á. 1998, 2017; VÁMOS–KOVÁCS 2008; KOVÁCS 2018), valamint a kétnyelvűség egy-egy aspektusát bemutató hazai szerzők és nemzetközi szakirodalmak megállapításaira, hiszen azok nagyban hozzájárultak az idegen nyelvű tantárgyoktatás nyelvtudományi összefüggéseinek értelmezéséhez, noha nem elsősorban a szaktantárgyak szempontjából vizsgálták a kétnyelvű programokban zajló folyamatokat.

A kutatás eredményei már számos formában és környezetben bemutatásra kerültek (pl. nemzetközi és hazai oktatási-tantárgypedagógiai konferenciákon, tanári fórumon, szakmai napon előadások és workshopok formájában). A kutatásból született magyar nyelvű publikációk eredményeire már több kétnyelvűség és földrajzoktatást érintő kutatásban (BAKTI 2023; BÁLINT 2024; PAPP 2024) is hivatkoztak, ezzel is erősítve jelen kutatás tantárgyakat, tudományterületeket és kutatási irányokat összekapcsoló interdiszciplináris jellegét. Örömteli, hogy olyan új, az idegen nyelvű földrajzoktatáshoz kapcsolódó vizsgálatok is megjelentek, mint a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák vagy a scaffolding gyakorlati megvalósítása (KÁRPÁTI 2024). A Debreceni Egyetem földrajzos és nyelvszakos tanárjelöltjei pedig – a publikációk mellett – az utóbbi három évben már iskolalátogatási, hospitálási lehetőséggel kiegészített egyetemi kurzus formájában is megismerkedhetnek az idegen nyelvű tantárgyoktatás történeti hátterével, elméleti és oktatásszervezési kereteivel, módszertani sajátosságaival. A kutatás eredményeit bemutató pályamunkát az MTA Pedagógus Kutatói Pályadíjjal jutalmazta (2024).

2. KÉTNyelvű OKTATÁS ÉS IDEGEN NYELVŰ FÖLDRAJZOKTATÁS

A kutatásban vizsgált időszakban – az ezredfordulótól napjainkig – a földrajzot tíz idegen nyelven tanították és tanítják, melyek részben világnyelvek, részben pedig a nemzeti kisebbségek által beszélt nyelvek. Bár a kétnyelvű programok területiség, tannyelv, tartalom és tanügyi keretek terén jelentősen eltérnek egymástól, a földrajz mindhárom képzési formában megjelenik, sőt, az idegen nyelven történő oktatásra ideálisnak tartott, ezért gyakran választott tantárgy. Ennek oka egyrészt a földrajz mint tantárgy és tudományterület interdiszciplináris jellegében, másrészt a szaknyelvi tartalom befogadhatóságában (változatos tematika és szókinccs, a hagyományos nyelvoktatás gerincét adó témákhoz való kapcsolódás), a nyelvi fejlesztés lehetőségeiben keresendő.

Noha a közbeszédben a földrajzi ismeretek jelentősége visszaszorulni látszik, azok mindig aktuálisak, napi szinten használjuk őket a szűkebb-tágabb környezetünkben zajló események és folyamatok megismeréséhez, értelmezéséhez. A nyelvi dimenzióval, az idegen nyelv tudatos, eszközszintű használatával pedig még egyedibbé válik a földrajzi tudás és tájékozottság megszerzésének folyamata. Napjainkban a magas fokú nyelvismeret, a jól használható nyelvtudás megszerzése már nemcsak ajánlás, hanem alapvető elvárás a középfokú oktatásban tanulók számára. A nyelvi és tantárgyi tartalom összekapcsolódása, a (szak)nyelvi és földrajzi kompetencia együttes fejlesztése, a szinergiák kiaknázása tehát óriási

helyzeti előnyhöz juttatja a diákokat. Különösen igaz ez abban a gyorsuló ütemben nemzetköziesedő oktatási térben, amelybe a közép- és felsőfokú oktatási intézmények a maguk eszközeivel igyekeznek beilleszkedni. A tantárgyak idegen nyelven történő tanulása során szerzett tapasztalatok és a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák pedig más, nem elsősorban tantárgyi szakmai tartalom elsajátítását is megalapozzák, legyen szó felsőoktatásról, szakirányú továbbtanulásról vagy a munkaerőpiacon való érvényesülésről.

3. A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

A kutatás elsődleges célja az idegen nyelven történő földrajzoktatást meghatározó tényezők feltárása volt, a szaktanárok gyakorlatának megismerésén keresztül. A vizsgálódás gerincét az alábbi kérdések adták:

- Mely oktatáspolitikai, tanügyigazgatási, szociokulturális és területfejlesztési folyamatok alakították azt az oktatási teret, amelyben napjaink kétnyelvű iskolái működnek – és ahol a földrajz idegen nyelven történő tanítása megvalósul?
- Melyek a földrajz tantárgy helyében, valamint az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatában, célrendszerében mutatkozó hasonlóságok és különbségek az egyes kétnyelvű képzési formákban?
- Milyen szerepet játszik az idegen nyelv és a nyelvtanári attitűd a földrajzi ismeretek és készségek, valamint a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztésében? Hogyan befolyásolja a szaktanár nyelvtudása, (szak)nyelvi felkészültsége és nyelvtanári tapasztalata a földrajzi ismeretátadást?
- Milyen módszereken keresztül valósul meg a földrajzi és szaknyelvi készségfejlesztés a szaktanárok gyakorlatában?
- Hogyan járul hozzá a tartalomba ágyazott nyelvoktatás (CLIL) gyakorlata a földrajz idegen nyelven történő tanításának eredményességéhez?
- Hogyan befolyásolja a taneszközhány, a digitalizáció és az önképzés az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatát, módszertani kultúráját?
- Mely tényezők befolyásolják a földrajz idegen nyelven történő tanításának eredményességét, különös tekintettel az érettségi vizsgaeredményekre?

A kutatás központi eleme egy kérdőíves felmérés volt, 76 olyan kolléga részvételével, akik az azt megelőző öt év legalább egyikében a földrajzot a magyartól eltérő idegen nyelvek egyikén tanították. A felmérés – amely lényegében egy szaktanári attitűdvizsgálat volt, oktatásföldrajzi elemekkel – Google-alapú kérdőívekkel történt, majd ezt követően informálisabb adatgyűjtési tevékenységre (levélváltás emailben, konferencia-beszélgetés, videochat, interjú, iskolalátogatás, rövidebb tematikus felmérések) is sor került. A kérdőív a szakmai munka szinte minden területére kiterjedt (2. ábra). Minden vármegyéből, nagyobb iskolaközpontból és számos kisebb településről is érkeztek válaszadók, a minta területi eloszlás, nyelvi lefedettség és iskolatípusok szempontjából egyaránt reprezentatívnak tekinthető (KAPUSI 2024a). A képzések nyelvi eloszlásának megfelelően a válaszadók többségét angol és német nyelven oktatók adták, de olasz, francia, spanyol, horvát és szerb nyelven tanító földrajztanárok is részt vettek a kutatásban.



2. ábra: A szaktanári kérdőíves felmérés részletei.

Kutatói érdeklődéssel, de nem elsősorban kutatói minőségemben, hanem inkább földrajz–angol szakos tanárként próbáltam bevonni a kollégákat a munkájukat, napi gyakorlatukat közvetlenül érintő felmérésbe. Igyekeztem a személyes kapcsolatfelvétel lehetőségével élni, hogy minél több tanárt sikerüljön elérni és meggyőzni. Köznevelési kutatásban meglehetősen ritka, hogy az elérhető tanárközösség 75%-át sikerült bevonni a kutatásba, ami jó eséllyel a fenti megközelítésnek is köszönhető. A válaszadók többsége élt a véleménynyilvánítás lehetőségével, sőt, meglátásom szerint önreflexiós eszközként tekintett a felmérésre. A szöveges válaszblokkok számos esetben kiegészítették és árnyalták a kérdőívben megadott információkat.

4. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Bár a részkutatások az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatának egy-egy szeletére világítanak rá, a főbb megállapítások mégis jellemzően összecsengenek, tannyelvtől, iskolatípustól, képzési programtól függetlenül. Az alábbiakban ezek kerülnek röviden összefoglalásra. (A részletes adatok és elemzések a publikációkban elérhetők.)

4.1 TANÁRI SZEREPFELFOGÁS, CÉLNYELVHASZNÁLAT ÉS CLIL

Noha a tantárgyak idegen nyelven történő tanítása többféle tanári szerepfelfogást és kompetenciát igényel, a megkérdezettek körében egyértelműen a földrajztanári attitűd dominál. A válaszadók döntő többsége szerint az idegen nyelvű földrajzóra elsősorban a földrajzi ismeretek átadásának a terepe, mintsem a földrajzi tartalmakba ágyazott célnyelvi kommunikáció-fejlesztése. Ennek megfelelően a nyelvi szerkezetek, nyelvi kifejezőeszközök célzott gyakorlása csak a tanárok szűkebb körére jellemző, ugyanakor a földrajzi szakszókincs hasznosságát és a középiskolai ciklus végére elvárt nyelvtudásra gyakorolt hatását illetően teljes az egyetértés a válaszadók között (KAPUSI 2024a, 2024b).

Tartalom és nyelv integrációját illetően sokkal nagyobb különbségek és ellentmondások jellemzik a megkérdezetteket, ami jól reflektál az idegen nyelvű tantárgyoktatásra felkészítő tanárképzés általános hiányosságaira és következetlenségeire. Bár nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy a CLIL alkalmazása széleskörben elterjedt lenne a szaktanári gyakorlatban, mégis érzékelhető a tudatosság, elsősorban azon kollégák esetében, akik egyetemi tanulmányaik vagy külföldi tanár-továbbképzések során már találkoztak a CLIL gyakorlatával és azt saját földrajztanítási koncepciójuk részévé tudták

tenni. A kutatás rávilágít, hogy jóval többen alkalmazzák a CLIL szemléletét anélkül, hogy ismernék annak elméleti hátterét.

A tanári gyakorlat jellemzően prezentáció-központú – ami részben a taneszközihiánnyal, részben kényelmi okokkal magyarázható –, ugyanakkor a válaszadók alkalmazott, főként a modern nyelvoktatásból merítő módszerek és munkaformák elég széles palettán mozognak. Ez arra enged következtetni, hogy a földrajzórákban benne van a változatos készségfejlesztés és a játékosítás lehetősége, de az alacsony óraszámok, a kerettantervi elvárások és a módszertani felkészültség csak korlátozottan teszi lehetővé annak megvalósítását.

A hagyományos nyelvórákhoz képest az idegen nyelven tartott szaktárgyi órák más jellegű kognitív és kommunikációs kihívások elé állítják a tanulókat, ami egyszerre lehet számukra motiváló és – tanulási stratégia hiányában – ijesztő (KAPUSI 2024a, 2024b). A válaszadók bevallása szerint az idegen nyelvű földrajzórákat igen magas célnyelvhasználati arány jellemzi, tehát a tanárok törekednek arra, hogy az órai interakciók többsége idegen nyelven történjen. Nyelvváltásra a nehezebb, komplexebb tananyagrészek feldolgozása, összefoglalása, valamint a nyelvi-kommunikációs problémák feloldása ad jellemzően okot, ugyanakkor számos esetben a kétnyelvű programban tanulók korábbinál alacsonyabb nyelvi szintje is indokolttá teszi, hogy az órák egy részében inkább az anyanyelv domináljon. A válaszadók többsége a KER szerinti B1 szintben határozza meg azt a minimálisan elvárható nyelvi szintet, amely a tantárgyak idegen nyelven történő tanulásának megkezdéséhez szükséges (KAPUSI 2024a).

4.2 TANESZKÖZÖK ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

Az elmúlt két évtizedben alig találni példát a meglévő tankönyvek fordításától független, a programok igényeit figyelembe vevő, gyakorló tanárok közreműködésével fejlesztett taneszközökre (KAPUSI 2025). A tankönyvfejlesztésért felelős állami szervek számára az idegen nyelvű tantárgyoktatásra vonatkozó célzott taneszközfejlesztés – néhány tankönyvfordítást, atlaszfejlesztést, munkafüzetet leszámítva – soha nem volt prioritás, a tankönyvkiadók számára pedig a kétnyelvű intézmények piaca túl kicsi ahhoz, hogy megérje célnyelvű oktatásra tankönyveket fejleszteni.

Noha a megfelelő taneszközök hiánya a válaszadók által azonosított fő problémák egyike, a kétnyelvű oktatás eredményessége miatt mégsem tűnik akutnak a helyzet. A tanárok többsége megtanulta módszertani szabadsággal, digitális önképzéssel és kreativitással ellensúlyozni vagy éppen kiváltani a tankönyvhiányt, ennek megfelelően a tananyagfejlesztés és a tanulástámogatás számos formájára találni példa a tanárok gyakorlatában (KAPUSI 2025). Az idegen nyelvű tantárgyoktatás marginális helyzete tehát valójában hozzájárult a szaktanári kompetenciák fejlődéséhez (KAPUSI 2024a).

Ha összehangolt központi taneszközfejlesztésre várhatóan nem is kerül sor, érdemes lenne a szaktanárok generációkon és kerettanterveken átívelő tananyagfejlesztői gyakorlatára építve projekt- vagy modulszerű fejlesztésben gondolkodni. A meglévő tankönyvek fordítása – esetleg adaptálása – helyett a földrajz kerettanterv és érettségi tartalmi-módszertani elvárásainak és a tartalomalapú nyelvoktatás alapelveinek egyaránt megfelelő tananyagok (pl. témavázlatok, feladatgyűjtemények) készítésére kellene törekedni, hogy a lexikális tartalom és szakszókincs mellett a szaktantárgyi kommunikációs képességek fejlesztése hangsúlyosabbá válhasson (KAPUSI 2021b, 2024a).

A válaszok tanulsága szerint a szaktanárok egy részét is érdekeltté lehetne tenni egy-egy ilyen projektben való közreműködésre, hiszen saját fejlesztésű, kipróbált és aktualizált tananyagaikon keresztül éppen azt a szemléletet tudnák bevinni a taneszközfejlesztésből, ami onnan évtizedek óta hiányzik (KAPUSI 2025). Az új NAT szellemében készített tankönyvekre épülő okostankönyv-fejlesztésben már készültek idegen nyelvű tantárgyi anyagok – igaz, még nem földrajzból, de talán hamarosan erre is sor kerül.

4.3 ÉRETTSÉGI VIZSGÁK

A kétszintű vizsgarendszer bevezetése óta szinte minden vizsgaidőszakban került sor középszintű idegen nyelvű földrajz érettségi vizsgára. Az azóta eltelt szűk húsz évben középszinten nyolc, emelt szinten négy nyelven tettek földrajz érettségi vizsgát a diákok. A földrajzból idegen nyelven vizsgázók száma 2024-ben meghaladta a 8000 főt. Az idegen nyelven tett vizsgák számában a földrajz a matematika és a történelem – két kötelező tárgy – után a harmadik legnépszerűbb tárgy, egyben a legnépszerűbb választható tárgy idegen nyelven is, ami részben a vizsgakövetelmények teljesíthetőségét, részben a szaktanárok felkészítő munkájának eredményességét igazolja (KAPUSI 2021b, 2022).

Mivel sem a kerettantervi alapfogalmak, szakkifejezések, sem a topográfiai névanyag nem került soha publikálásra idegen nyelven – bár egyes nyelvekből szigetszerűen, szaktanári fordításban léteznek ilyen gyűjtések –, az idegen nyelven érettségizők földrajzból egyértelműen szaknyelvi hátrányból indulnak. Az érettségi felkészítő munka így taneszközök és központilag elérhető anyagok helyett a korábbi – az OH honlapján elérhető – érettségi feladatsorokra és javítási útmutatókra, valamint a szaktanárok által elkészített segédanyagokra, mintafeladatokra, témavázlatokra épül.

A vizsgák területi eloszlása jól tükrözi, hogy mely iskolák és tanárok készítenek fel rendszeresen nagyobb létszámú csoportokat: Budapest mellett Pécs és Debrecen vizsgaszámai kiemelkednek, ugyanakkor egy-egy vármegyében csak elvétve akadt példa idegen nyelvű földrajz vizsgára. A kétszintű érettségik vizsgaidőszakonként frissülő publikus adatbázisából pedig az is kiszűrhető, hogy az idegen nyelven vizsgázók teljesítménye megfelel a magyar nyelven vizsgázókéval, sőt, esetenként meg is haladja azt, ami a szaknyelvi és szaktantárgyi felkészítés eredményességét mutatja (KAPUSI 2023a).

A projektérettségi bevezetése egy új vizsgálati terület lehet (KAPUSI 2023b), hiszen már idegen nyelvű projektekre is van számos példa, bár ezek még jellemzően egy-egy lelkes, a projektalapú kutatás terén motivált pedagógushoz és tanulócsoporthoz kötődnek.

4.4 NEMZETKÖZI PROGRAMOK TAPASZTALATAI

A kutatásban résztvevő tanárok egy része olyan, a hazaitól eltérő tanrendű oktatási formát (is) képvisel, amelyben a földrajzoktatás tartalmi kereteit nem a hazai kerettantervi elvárások és a kimeneti vizsgakövetelmények, hanem az adott külföldi tanrendhez (pl. angolszász, francia, német) kapcsolódó szabályozások szabják meg. A hazai és külföldi földrajztantervek – és az azok szellemiségének megfelelően elkészített és aktualizált taneszközök – tartalmi eltérései miatt a nemzetközi programokban dolgozó kollégák tapasztalatai jelentősen eltérnek a többségi véleményektől (KAPUSI 2024a, 2024b).

A hazai földrajztankönyvek újabb generációiban már egyértelműen visszaköszönnek a nemzetközi oktatásra fejlesztett tankönyvekre jellemző tartalmi és szerkesztési elvek, de a tartalomalapú nyelvkutatást népszerűsítő továbbképzések módszertani tartalma is elsősorban az angolszász oktatási hagyományokból táplálkozik (KAPUSI 2024a). A nemzetközi iskolákra jellemző szellemiség és tantárgypedagógiai megközelítés tehát közvetett formában már régóta jelen van a kétnyelvű programokban. A taneszközökből nyert módszertani és szaknyelvi inspiráció, az eltérő óraszámokból és tematikából fakadó mozgástér, a projektalapú gondolkodás és a terepi ismeretszerzés megvalósulása mind-mind újszerű tapasztalatokkal ruházzák fel a kollégákat. Ezek megismer(tet)ése a hazai keretek közt működő kétnyelvű programokban tanítók számára is érdekes lehet – még akkor is, ha a megismert módszereket, tananyagokat csak jelentős módosítás árán – vagy egyáltalán nem – tudják beépíteni saját napi gyakorlatukba.

A nemzetközi programokon belül is külön csoportot alkotnak a Nemzetközi Érettségi (IB) képzést folytató iskolák, hazánkban jelenleg tíz ilyen intézmény működik (KAPUSI 2021a). Míg a hazai földrajzoktatás hagyományait a természetföldrajz és a társadalomföldrajz egyensúlya jellemzi, az IB földrajza inkább társadalomtudományi szemléletű, tematikájában pedig központi szerepet kapnak a konkrét országhoz vagy régióhoz kötődő, mélyebb és komplexebb feldolgozást igénylő esettanulmányok, melyek – témaválasztástól függően – rendkívül széles spektrumon mozognak (pl. természeti katasztrófák,

népesedéspolitika, geopolitikai konfliktusok, diszruptív technológiák, olimpiák és fesztiválok). Az érettségi vizsgán az ábra- és térképalapú feladatok mellett megjelennek az infografikák és az esszéfeladatok, amelyek még az igen magas nyelvi szinten mozgó tanulók számára is nagy kihívást jelentenek.

Az IB filozófiája minden tantárgyon belül markánsan megjelenik, így a földrajz oktatásában (is) meghatározó a problémaközpontú témafeldolgozás, az önálló ismeretszerzés, a kritikai gondolkodás vagy a szociális-interkulturális kompetenciák fejlesztése, ami irigylésre méltó rugalmasságot és kreatív szabadságot biztosít a tanárok és a tanulók számára egyaránt (KAPUSI 2021a). Nagyon jó példái ennek a koncepciónak a földrajzi terepgyakorlatok és a természettudományos tárgyakat összekapcsoló projektek (KAPUSI 2024c), de akár a tehetséggondozás különböző lehetőségei is, mint a szaktárgyi tudásra és a komplex készségekre egyaránt építő versenyeken (pl. a nemzetközi földrajzi diákolimpiára válogató Hungeocontest) való részvétel (KAPUSI 2021a; BÁLINT 2022).

5. ÖSSZEGZÉS

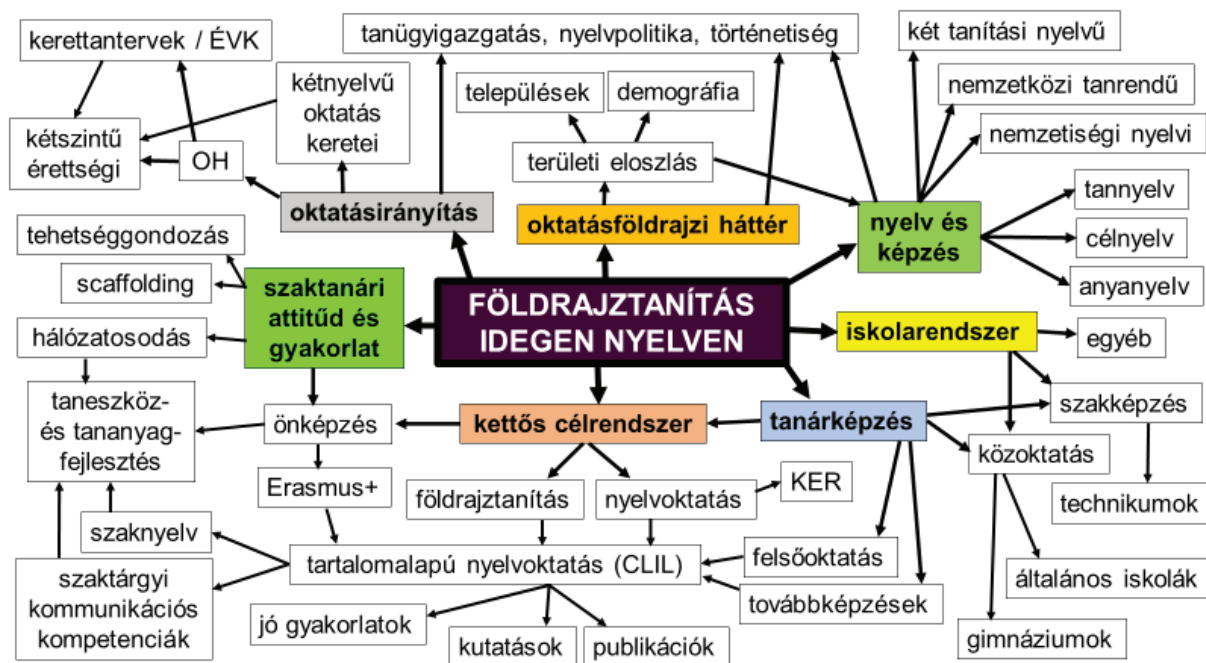
Hazánk egy közép-európai összevetésben is kiemelkedően heterogén, az iskolatípusok, nyelvek, tantárgyak szintjén egyaránt változatos kétnyelvű iskolahálózattal és képzési palettával rendelkezik. A kutatásban szerzett tapasztalatok alátámasztják, hogy a földrajz – és általában a tantárgyak – idegen nyelvű oktatása e kétnyelvű iskolahálózat sikereinek egyik pillére, ugyanakkor igen jelentős, évtizedek óta meglévő rendszerszintű hiányosságokat cipel magával, szüntelen hátránykompenzációra kényszerítve a pedagógusokat és az intézményeket.

A tantárgyak idegen nyelven történő tanítása összetett kognitív és pedagógiai kihívás. A kerettantervi előírások, valamint a földrajzi készségek és az idegennyelvi kompetenciák kiegyensúlyozott fejlesztését elősegítő, kétnyelvű oktatásra fejlesztett taneszközök hiányában a szaktanárok jellemzően külföldi módszertani továbbképzések, tematikus kurzusok keretében, valamint online forrásokra építő önképzés formájában jutnak hozzá azokhoz az ismeretekhez, amelyekre alapozva nyelvtudásukat és tanítási gyakorlatukat fejleszthetik. A földrajz óraszámok csökkenése szoros keretek közé szorítja a tanári gyakorlatot és törekvéseket, így a tematikus szaknyelvi fejlesztés és a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztése csak korlátozottan valósul meg. A tanárképzési központok – egy-egy évtizedes gyakorlattal rendelkező intézményt leszámítva – nem igazán tudják érdemben segíteni a természettudományos tárgyakat idegen nyelven tanítók pályára történő felkészítését, ezért a horizontális tudásmegosztás és a hálózatosodás szerepe felértékelődik.

Míg a válaszadók többsége korlátokat lát ebben a sok szempontból eszközhiányos helyzetben, mások számára éppen ez a mozgástér jelenti a szakmai-módszertani szabadságot és a kiteljesedés lehetőségét. A közoktatási rendszer évtizedes hiányosságait önképzéssel ellensúlyozó szaktanári gyakorlatban a prezentációk és online segédanyagok használata mellett számos progresszív, a modern nyelvoktatás irányából érkező módszer megjelenik. Ezekből valamennyire kirajzolódik a tartalomba integrált nyelvoktatás szellemisége, noha a CLIL-tudatosság még fogalmi szinten sem jelenik meg az idegen nyelvű tantárgypedagógiai munkát keretező dokumentumokban és elvárásrendszerben. A megkérdezett szaktanárok elsősorban a tananyagfejlesztés, a hálózatosodás, valamint az egyetemi tanár- és tanártovábbképzés területén várnak előrelépést az oktatásirányítás szereplőitől.

6. A KUTATÁS FOLYTATÁSÁRÓL

A fenti tanulságok tükrében a kétnyelvű iskolák mindennapjait meghatározó keretrendszer egésze is átgondolásra érdemes, hiszen egy proaktív, a kétnyelvűség értékeit becsülő, a képzések egyedi igényeire odafigyelő kommunikációs környezetben sokkal korszerűbben és eredményesebben is működhetnének ezek a programok (3. ábra).



3. ábra: Az idegen nyelvű földrajzoktatás kutatásának gondolattérképe

Az egységességre törekvő végrehajtói szemlélet áthangolása mellett érdemes lenne a kétnyelvű intézményeket és szaktanárait is aktívabban bevonni, elsősorban az alábbi kérdések mentén:

- Mely pontokon és milyen formában kellene Ön szerint megerősíteni a kétnyelvű intézmények és az idegen nyelvű tantárgyoktatás munkájának szakmai hátterét?
- Fontosnak tartaná-e, hogy a tartalomalapú nyelvvoktatás különböző modelljei szervezesebben beépüljenek a kétnyelvű oktatás tartalmi szabályozásába?
- Szükségesnek tartaná-e, hogy – az évtizedes lemaradás ellenére – összehangolt központi taneszköz-fejlesztés induljon az idegen nyelven oktatott tantárgyak tanításának támogatására, a szaktanárok bevonásával?
- Szükségesnek tartaná-e, ha mind a köznevelési, mind a szakképzési intézmények rendszerében indulnának tematikus továbbképzések a kétnyelvű programokban oktató tanárok számára?
- Fontosnak tartaná-e, hogy a tanárképzés a jelenleginél hatékonyabb, gyakorlatiasabb formában segítse a vegyes szakkpárral rendelkező, kétnyelvű programban pályakezdő tanárok felkészítését?
- Támogatja-e, hogy intézménye és szaktanárai aktívabb szerepet vállaljanak a kétnyelvűség eredményeinek népszerűsítésében (pl. versenyek, közös szakmai nap / konferencia szervezése, továbbképzési kutatás támogatása)?

A kutatás egyik deklarált célja, hogy az idegen nyelvű földrajztanítás „láthatóvá” tételével aktív párbeszédet kezdeményezzen a kétnyelvű iskolák, a szaktanárok, az egyetemi képzőhelyek, a szakmai közösségek és az oktatásirányítás között. A tanulmányban összefoglalt kutatómunka eredményei a szakmai közösségekhez már valamilyen formában eljutottak, de a kutatást érdemes folytatni a földrajzoktatáson belüli jó gyakorlatok megismerésével, a szaktanárok konkrétabb projektekbe való bekapcsolásával, valamint – a földrajz szaktárgyi keretein túllépve – más tantárgyak idegen nyelven történő tanításának vizsgálatával.

Meggyőződésem, hogy a cikkben bemutatott kutatáshoz hasonló vizsgálatok nemcsak a kétnyelvű oktatás hazai szakirodalmát, hanem az egyes tantárgyak és tudományterületek oktatási-szaktárgyi dimenzióit is gazdagítják majd.²

² A doktori értekezés elérhető a Debreceni Egyetem adatbázisában: <https://dea.lib.unideb.hu/items/85e2a564-fd54-4fd8-884c-e4865ad462d8>.

HIVATKOZÁSOK

- BAKTI M. (2023): A kétnyelvű szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztése a két tanítási nyelvű oktatásban. Példák a környezetismeret, a természettudomány és a földrajz tantárgyak köréből. In: JUHÁSZ V.–KEGYESNÉ SZEKERES E. (szerk.) *Többszínűség és kutatás*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 57–66. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- BÁLINT D. (2022): Öttusán át a triatlonig – a nemzetközi földrajzi olimpia és a hazai válogatóverseny felépítésének összehasonlító elemzése. *Földrajzi Közlemények* 146(1), 33–47.
- BÁLINT D. (2024): Versenyfelkészítés mint tantárgy – tapasztalatok egy magániskolából. *GeoMetodika* 2024(1), 49–66. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- KAPUSI J. (2021a): A földrajzoktatás egyedi vonásai és a hazánkkal kapcsolatos földrajzi ismeretek megjelenítési lehetőségei a Nemzetközi Érettségi (IB) Diploma Programjában. *GeoMetodika* 2021(2), 37–51. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- KAPUSI J. (2021b): A kétszintű földrajz érettségi vizsgálata a célnyelvűség szemszögéből – eredmények, kihívások, tapasztalatok. *Modern Geográfia* 16(4), 25–47. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- KAPUSI J. (2022): The multilingual nature of Geography final examinations in Hungary – achievements and challenges. *Geobalkanica Proceedings 2022*. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- KAPUSI J. (2023a): Az idegennyelvű földrajzoktatás jelentősége az észak-alföldi régió két tanítási nyelvű középiskolai programjaiban. *Régiókutatás Szemle* 8(2), 46–60. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- KAPUSI J. (2023b): *Gondolatok a földrajz érettségi tartalmi és formai megújításával kapcsolatban*. Előadás. Nemzeti Pedagóguskar Földünk-környezetünk tagozat (2023.10.17.). [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- KAPUSI J. (2024a): Tartalom és nyelv integrációjának kérdései a hazai idegen nyelvű középiskolai földrajzoktatás gyakorlatában. *Modern Nyelvoktatás* 2024(3–4), 75–100. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- KAPUSI J. (2024b): Teacher perceptions of the role and challenges of foreign language Geography teaching in Hungarian dual language secondary schools. *European Journal of Foreign Language Teaching* 8(2). [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- KAPUSI J. (2024c): *Projektszemlélet és tantárgyköziség – a nemzetközi érettségi (IB) program 10 éve a debreceni TÁG-ban (poszter)*. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen, 2024. október.
- KAPUSI J. (2025): Taneszközök, tananyagfejlesztés és tananyagmegosztás az idegen nyelvű középiskolai földrajzoktatásban. *GeoMetodika* 2025(1), 43–67. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- KÁRPÁTI F. (2024): Scaffolding a német nyelvű földrajzoktatásban. *Modern Nyelvoktatás* 2024(3–4), 101–117. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- KOVÁCS J. (2018): *Iskola, nyelv, siker*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- PAPP B. (2024): Bilingual Education – Geography in Italian. *Quaestiones Romanicae* XI(2), 246–254.
- VÁMOS Á. (1998): *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó, Budapest.
- VÁMOS Á. (2017): Kétnyelvű oktatás Magyarországon – tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia. Akadémiai nagydoktori thesis. ELTE, Budapest. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)
- VÁMOS Á.–KOVÁCS J. (2008): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Kapusi János középiskolai tanár, oktató, 2006 óta tanítja kétnyelvű oktatásban angol nyelven a földrajzot közoktatási és szakképzési intézményekben. Több széles körben ismert és használt tankönyv és oktatási segédanyag szerzője. Tanári munkáját országos elismerések (tananyagfejlesztés, tehetség gondozás, kutatás) és versenyeredmények jelzik. Doktorjelöltként az idegen nyelvű földrajzoktatás terén végez kutatómunkát a Debreceni Egyetem Földtudományok Doktori Iskola hallgatójaként.

János Kapusi is a secondary school teacher, teaching Geography in English in bilingual and international education since 2006. He is a contributor of recently published Geography textbooks and teaching resource materials. He is a recipient of national awards for resource development, educational research and talent development. As a PhD student, he is conducting research in the field of foreign language Geography teaching at the Doctoral School of Earth Sciences at the University of Debrecen.

IRODALMI SZÖVEGFELDOLGOZÁS A NÉMET NYELV OKTATÁSÁBAN

KURUNCZINÉ KAPCSÁNDI KATALIN

ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium

ABSZTRAKT

A németet második idegen nyelvként tanuló diákoknál visszatérő probléma, hogy szenvednek a nyelvi eszközök hiányától, attól, hogy gondolataikat nem tudják kifejezni, hogy angolul sokkal jobban tudnak. Vezetőtanári munkám során pedig visszatérő motívumnak tekinthető a tanárjelöltek panasza: „túl sok felesleges irodalmat tanulnak”, hiszen „ők csak tanárok lesznek, és csak a nyelvet kell tanítaniuk”. Így az egyetemi mentortanáraimmal a mesterprogramomat a német nyelvű irodalom és a történelem szerepe a nyelvoktatásban témakörben állítottam össze, ahol konkrét műveket és példákat dolgozok fel arra, hogyan lehet a német nyelvszakos hallgatók által túl nehéznek tartott irodalmi műveket németet második idegen nyelvként tanuló különböző évfolyamokon (10–11–12.) differenciáltan, a tanulók képességeit és nyelvi szintjét figyelembe véve feldolgozni. Friedrich Dürrenmatt műveiből készült órákat és feladatokat mutatom be részletesebben, kitérve arra, hogy a svájci német nyelvet hogyan lehet a tanulók nyelvtanulási nehézségeinek modellezésére használni, ezáltal a nyelvtanulási nehézségeket természetesnek bemutatva a diákokat a nehézségek legyőzésére rávenni. Részletesen bemutatom *Az öreg hölgy látogatása* című drámához készült 10. osztályos óra játékos feladatait. Végezetül további képi és MI-feldolgozásokra hozok példákat, melyek pozitívan hatnak a diákok olvasási készségeire és stratégiáira, valamint a tanárjelöltek attitűdjére is.

1. PROBLÉMAFELVETÉS

Iskolánkban a németet második idegen nyelvként tanulják diákjaink 9. osztálytól, heti 4,4–5,5 órás felbontásban. A kezdő csoportokban ülő tanulók tehát 14–15 éves kamaszok, akiknek nagyon komoly, fontos, összetett gondolatai vannak a világról, melyet szeretnének kifejezni, de nincsenek meg ehhez a megfelelő nyelvi eszközeik. A meglévő „nyelvi diszkrepancia” feszültséget kelt bennük, sokan „elnémulnak”, a megfelelő kifejezőeszközökre várnak. Ráadásul angolul már nagyon magas nyelvi szinten vannak (B2–C2), mellyel német (nem)tudásukat összehasonlítva csak a kudarc érzése nő bennük.

A második probléma az iskolánkban végzett szaktárgyi tanítási gyakorlat során jelentkezik, ahol a tanárjelöltek nyelvi kompetenciái gyakran nem megfelelőek. A fejlődésre kiváló lehetőség lenne az irodalmi szövegek olvasása, de ezt nehéznek találják, panaszkodnak, hogy az egyetemi óráikon túl sok felesleges művet olvasnak, pedig „ők csak tanárok lesznek”, minek az nekik?

Mindkét felvetett probléma orvoslására lehetőséget nyújt az irodalmi szövegek feldolgozása, melyeket az órákon differenciálva, különböző nyelvi szinteken tudunk alkalmazni. Ennek a tanulmánynak a célja konkrét példák bemutatása a feldolgozási lehetőségekre.

2. DÜRRENMATT ÉS MŰVEI A NÉMETÓRÁKON

Friedrich Dürrenmatt a német irodalom kiemelkedő képviselője, *Az öreg hölgy látogatása* jelenleg is több színház repertoárjában szerepel, irodalomórakon is foglalkoznak műveivel, esetenként érettségi tétel is, vagyis legalább nevét ismerik diákjaink.

Dürrenmatt egész életében küzdött a gondolataiban megjelenő „anyagok” /Stoffe/ megformálásával, melyek képekként (gouache-festményekként vagy tollrajzokként) vagy nyelvi megformálás után prózai vagy dramatikus formában öltöttek testet. A nyelvi megformálás, az anyagok formába öntése azonban nem volt magától értetődő Dürrenmatt számára, hiszen az ő beszélt nyelve a svájci német berni dialektusa volt, ez az anyanyelve, míg a standardizált német irodalmi nyelv csak az „apanyelve”, mellyel

folyamatosan küzdött (WA 32, 122f; WA 34, 128.). „Azon gondolatkovácsokhoz és -konstruktőrökhöz tartozom, akiknek nehézséget okoz, hogy megvalósítsák ötleteiket. [...] azokhoz az írókhoz, akik nem a nyelvtől jönnek, hanem sokkal inkább a nyelvhez kell eljutniuk. Nem mintha nem lenne a nyelvük gondolataik magasságában: az anyagaik nem nőttek fel a nyelvhez, a nyelven kívül állnak a nyelv-előttiségben, még nincsenek elgondolva, még képszerűek, víziók” (WA 28, 14; fordítás a szerzőtől). (Konolfingenből származó motívumok térképe és az író önarcképe az 1. és 2. ábrán.)



1. ábra: Konolfingen térképe, bejelölve, hogy milyen motívumokat használt fel később Dürrenmatt

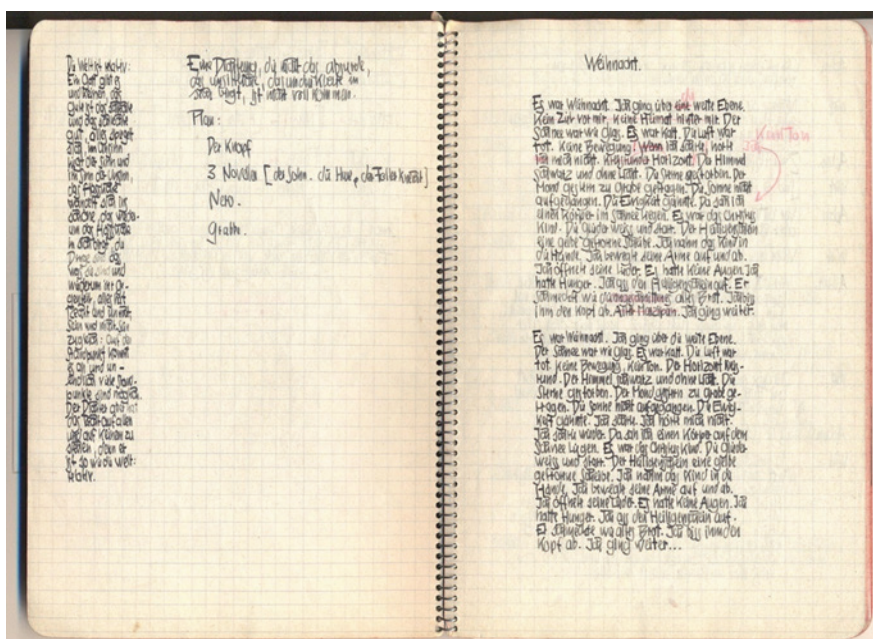
2. ábra: Dürrenmatt önarcképe, gouache, 1958

Ezekhez a gondolati-képi világokhoz kereste Dürrenmatt a nyelvi megformálást – és küzdött a nyelvvel. Mivel az irodalmi német nyelvet akarta használni, az nem az általa használt és természetesnek tekintett berni dialektus, vagy a svájci irodalmi német nyelv. Ez távolságot teremt a nyelvi megformálásban, és elbizonytalanodáshoz vezet. Ha beszélt, egészen lassan beszélt. Interjúiban még nem „nyomdakész” szövegeket formált meg, beszéd közben csapongtak gondolatai, állandóan új és újabb ötletei támadtak, és sokkal gyorsabban gondolkodott, mint ahogy beszélni tudott, különösen, ha nem berni dialektusában, hanem „Hochdeutsch” beszélt. Mivel gondolatait gyorsan el akarta mondani, ezért megkezdett mondatait gyakran félbehagyta, új mondatot kezdett, majd azt is félbehagyta. Esetleg gondolatainak magyarázatait mellékmondatokként betoldotta a mondataiba, melyekből a végén szinte átláthatatlan mondatszövevények keletkeztek (WA 32, 123; DG 3, 22).

Az írás még nagyobb küzdelem volt Dürrenmatt számára. Az általa tanult kalligrafikus írás lehetetlenné teszi a gyors írásos tevékenységet, ellenben az írás tisztaságát és esztétikáját még jobban kiemeli. Dürrenmattnak az írás tehát egy jól átgondolt és megkomponált tevékenység volt, amely a standard nyelv és a dialektus eltérésének „teremtő feszültségéből” élt (WA 32, 122; WA 34, 75f.). Kezdetben Dürrenmatt csak nagyon rövid mondatokat mert írni (például a *Weihnacht* – Karácsony, valamint a *Die Wurst* – Kolbász című novellákban), mivel bizonytalan volt a nyelvhasználatot, főleg a nyelvtani helyességet illetően. Később egészen hosszú, művészi-művi mondatokat írt (például *Der Sohn* – A fiú), sőt kísérletezett a nyelvvel (például *A megbízás avagy a megfigyelők megfigyelőjének megfigyeléséről*, mely 24 egyre hosszabb mondatból áll; KAPCSÁNDI 2006).

Ezek során a kísérletek, küzdelmek során Dürrenmatt pont ugyanazokon a folyamatokon ment végig – bár más okból kifolyólag –, mint nyelvtanulóink: próbálják gondolataikat megformálni, nyelvi formába önteni, nem tudnak olyan gyorsan beszélni, mint gondolkodni, újrakezdi mondataikat vagy másképp fejezik be, mint elkezdik. Komplex gondolataik vannak, de nincsenek meg hozzá a nyelvi eszközeik. Rövid, „biztonsági” mondatokat fogalmaznak meg, majd kezdik felfedezni a nyelv lehetőségeit, próbálgatják szárnyaikat, még egy Konjunktívot, még egy Passívot tesznek be... Ha megmutatjuk diákjainknak, hogy azok a nyelvi jelenségek, melyekkel küzdenek, egy természetes folyamat állomásai, melyekkel még a német irodalom nagy alakja, Dürrenmatt is birkózott, az ösztönzőleg hat a nyelvtanulás folytatásához.

Ezt az előadást a kezdeti csüggedés időszakában, magyarul szoktam bemutatni, melyeknél a diákok örömmel fedezik fel például a *Weihnacht* kéziratában a kalligrafikus írást, a javításokat, a tisztázásokat, a rövid mondatokat (3. ábra).



3. ábra: *Weihnacht*, jegyzetfüzet 1942-ből; © Schweizerisches Literaturarchiv, publikálva: <https://www.kath.ch/newsd/leib-christi-warum-die-eucharistie-fuer-duerrenmatt-etwas-kannibalistisches-hat/>

Ezt össze tudják hasonlítani a *Beobachter* hosszú mondataival, ha nyelvileg nem is értik a mondatot, de lelkesen keresik az utolsó fejezetben az írásjeleket, vesszőket, pontosvesszőket, még mindig nincs lezáró pont, csak sok-sok oldal szöveg után... Ugyanígy a szöveg pontos értése nélkül számos felfedezést tudnak tenni a Youtube-on található interjúk nézése/hallgatása során: a Hochdeutsch esetén néhány szót kihallanak, a dialektus esetén nem értik a szöveget, de a beszédtempót fel tudják mérni, össze tudják hasonlítani az interjút készítő beszédével is.¹ A dialektus – irodalmi nyelv kérdése is mindig érdekes számukra, az is, amikor megértik, hogy a nyelv, a nyelvi megformálás sem magától értetődő. Mindez erőt és motivációt nyújt nekik a további nyelvtanuláshoz.

¹ Például: Hochdeutsch: <https://www.youtube.com/watch?v=2HywBPYjyJg>; <https://www.ardmediathek.de/video/kultur-im-norden/interview-mit-friedrich-duerrenmatt/ndr/Y3JpZDovL25kci5kZS84NGVmMDQwNy04Zm1lLlRiNWQfY-WYxOS04NTUwYThkZWwMwY>; Dialekt: <https://www.ardmediathek.de/video/planet-schule/friedrich-duerrenmatt-autoren-erzaehlen/swr/Y3JpZDovL3N3ci5kZS9hZXgvczE5ODc3MDk>.

3. DÜRRENMATT SZÖVEGEI KÜLÖNBÖZŐ NYELVI SZINTEKEN

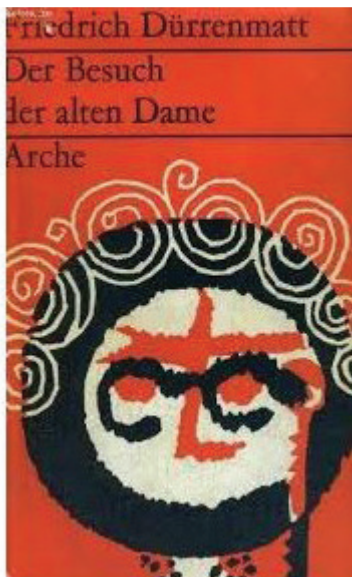
3.1 RÖVID PÉLDÁK A 11-12. ÉVFOLYAMOS GYAKORLATBÓL

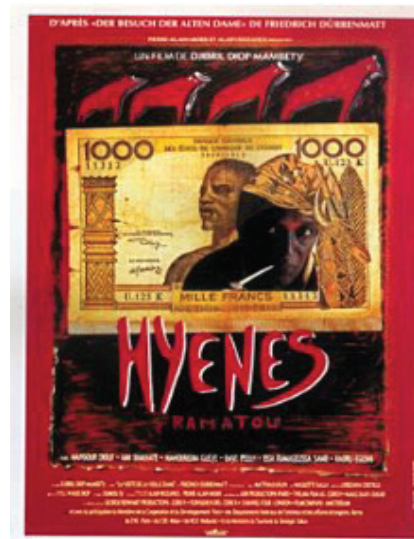
11. osztályban év végi projektként a csoport Dürrenmatt *Nagy Romulus* című művéből adott elő jeleneteket. A nyelvtanulás 3. évének végére nyelvileg erősen differenciált volt a csoport, ellenben ez a projekt alkalmat adott mindenkinek a szintjének megfelelő szerepvállalásra. A legjobb képességűek a dramaturg, a rendező és a főszereplők feladatát vállalták, a többiek kisebb szerepeket játszottak, vagy csak statisztaként vettek részt, de azok is találtak feladatot, akik nem éreztek kedvet a színjátszáshoz: plakátokat készítettek, szereposztást írtak, meghívókat szerkesztettek. A bemutató előtt pár tanuló német nyelven előadást tartott Dürrenmattról (PPT), valamint röviden összefoglalták a bemutatandó darab tartalmát.

12. osztályban irodalom érettségire készülnek, ekkor például a *21 pont a Fizikusokhoz* vagy a *Die Schweiz als Gefängnis (Svájc mint börtön)* szövegek olvasása, értelmezése, az érettségire kapott mű feldolgozása lehet számukra érdekes.

3.2 AZ ÖREG HÖLGY LÁTOGATÁSÁNAK FELDOLGOZÁSA MINIPROJEKT KERETÉBEN

A továbbiakban egy bemutatóóra anyagát szeretném ismertetni, amikor egy 10. osztályos csoportban (tehát nyelvileg A2–B1 szinten álló tanulóknál) dolgoztuk fel *Az öreg hölgy látogatása* című drámát játékos formában. A darab kiválasztását az indokolta, hogy aznap (péntek) délután az osztály egy része az iskolai Nagyszínpad Fesztivál keretében ezt a színművet adta elő, így a csoport körülbelül fele olvasta magyarul a művet. Bevezetesként egy Steckbriefet, vagyis bemutatkozást kellett írniuk Dürrenmattról. Ehhez az interneten is, vagy egy kinyomtatott szövegből is keresgélhették az adatokat (születési hely, idő, foglalkozás, nemzetiség, hol élt, mit csinált, mik a legfontosabb művei). Ennek során elhangzott *Az öreg hölgy látogatása* is, mellyel a továbbiakban foglalkoztunk, majd képeket mutattam nekik, hogy hányféleképpen dolgozták már fel ezt a művet, például Szenegálban is készült belőle film *Hyenes* címmel (ld.4. ábra).





4. ábra: Az öreg hölgy látogatásának különböző feldolgozásai

Ezt követte maga a játék, ahol a történethez kapcsolódóan olyan feladatokat kellett megoldani a 3–4 fős csoportoknak, melyekre már nyelviileg képesek voltak. Minden feladat valamilyen tanult anyagot elevenített fel, miközben a feladatokkal Claire Zachanassian útját követték. (A színjátszók külön kérése volt, hogy ne legyen spoiler...)

Az első feladatban megtudták a csoportok, hogy az immár milliomos Claire Zachanassian, a város szülőtte, az egykori Kläri Wäscher szülővárosába, Güllenbe látogat. Első feladatuk az volt, hogy írjanak ímélt/sms-t, melyben értesítik a várost látogatásukról, érkezésük időpontjáról.

Második feladatként a bőröndjüket kellett becsomagolni, egy bőröndöt ábrázoló rajzot kaptak, melybe bele kellett írniuk a tárgyakat. Ezzel az *Ich lege in meinen Koffer einen/eine/ein/-* (A bőröndömbe teszek egy...-t) kifejezést és a tárgyesetet is gyakorolták. Adhatunk olyan feladatot is, ahol egy képen a megfelelő ruhadarabok nevét kell beírniuk (például *Schreiben Intensivtrainer* 2013: 24).

Frau Zachanassian vonattal utazott, és a gülleni pályaudvarra érkezett. Mi is van egy ilyen pályaudvaron, ehhez kaptak egy feladatot, ahol például a képek alá írhatták az ott látható dolgok nevét (például *Hören und Sprechen* 2019: 13), de csináltathatunk Wordwall-feladatot is (például <https://wordwall.net/de/resource/54627130/am-bahnhof>).

A pályaudvaron már fogadóbizottság várta a milliomosnőt, de a város lakóit volt barátja, Ill kivételével nem névvel, csak foglalkozásukon említi a szerző: Tanár, Lelkés, Rendőr, Orvos, Polgármester, Festő, Állomásfőnök, Vonatvezető, Kalauz, Újságíró, Rádióriporter, Operatőr, Komornyik, illetve a családtagok esetében a családi kapcsolatot nevezi meg: például VII–IX. Férj, Feleség, Fia, Lánya stb. Egy szókereső generátor segítségével (például <https://www.suchsel.net>) foglalkozásneveket (vagy rokoni kapcsolatok megnevezéseit) rejthetünk el, melyet a csapatoknak meg kell keresniük.

Claire Zachanassian végre a városban volt, de mi is található egy városban? A következő feladat segítségével ezeket a szavakat gyűjthették össze (például: *Hören und Sprechen* 2019: 7; *Schreiben Intensivtrainer* 2013: 35).

Az utolsó feladatok összetettebbek voltak: egy rövid párbeszédet kellett írniuk valamilyen már tanult témában. Itt minden csapat kaphatja ugyanazt a feladatot, vagy eltérő feladatot is, ez utóbbi lehet az utazás különböző állomásaihoz kapcsolódó szituáció. Például foglaljanak szállást, vegyenek vonatjegyet, jelentkezzenek be a hotelbe, menjenek el egy étterembe és rendeljenek ebédet.

Minden egyes megoldott feladat után kaptak egy-egy képrészletet, egy képkirakó egy-egy darabját, melyből Dürrenmatt egyik rajzát tudták összerakni. A *Minotaurus* balladának egyik képét választottam

(5. ábra), melyen a tükörlabirintusban Theseus és Minotaurus látható, hiszen *Az öreg hölgy látogatása* során is Güllen és a múlt labirintusában kergeti az öreg hölgy az életét tönkretevő szörnyet, és öli/öleti meg.



5. ábra: Friedrich Dürrenmatt: Minotaurus. Ballada VII. 1984-85

Aki összerakta a képet, és megmondta, mit ábrázol, az megkapta a végső jutalmat:



vagyis egy egymilliárd pengős bankjegyet (annak fénymásolatát), hiszen ennyi volt az Ill fejére kitűzött vérdíj, természetesen ebből csak annyit árultunk el, hogy az egymilliárdos pénzes összegnek fontos szerepe van a drámában.

Az óra végén szorgalmi feladatként kaptak egy szereposztást és egy-egy szövegrészletet *Az öreg hölgy látogatásából*, hogy azt otthon elolvashassák. Ezt a nyelvileg legjobb szinten álló tanulók szinte mindannyian megtették, de szinte minden tanuló elolvasott 1–1 párbeszédet. Az óra csúcspontjaként pedig a színjátszók meghívták vendégeinket és az osztály tanulóit a délutáni előadásra.

Az órát természetesen fel lehet dolgozni állomásjáték vagy szabadulószoza formájában is, és mindezt arra hoztam fel példának, hogy egy nyelvileg nehezebb, a csoport nyelvtudását meghaladó szinten lévő szöveghez is lehet akár A1–A2 nyelvi szinten lévő feladatokat készíteni, a diákok mégis komoly irodalmi témával foglalkoznak, kognitív igényeiket kielégíti a szöveg, motiváltságuk nő, és kedvet kapnak az olvasáshoz. Lehet, hogy nem azonnal fogják tudni elolvasni az egész drámát, de pár év múlva (például érettségire készülve) már újra a kezükbe vehetik, és akkor már többen németül is elolvassák egy részét vagy az egész művet. Közben irodalmi és a német kultúráról szóló ismereteik is bővülnek, a nyelvtanulás iránti kedvük, motivációjuk nő.

Azok a tanárjelöltek, akik irodalmi szöveget feldolgozó órán vettek részt, vagy a szaktárgyi tanítási gyakorlathoz kapcsolódó előadásomat hallgatták meg, azok lelkesen találtak ki újabb és újabb feladatot egy-egy irodalmi szöveghez, amelyet az egyetemi előadáson vagy szemináriumon tanultak, s amit addig „feleslegesnek”, a tanítás során használhatatlannak gondoltak. Így az ő motivációjuk is nőtt, szívesebben

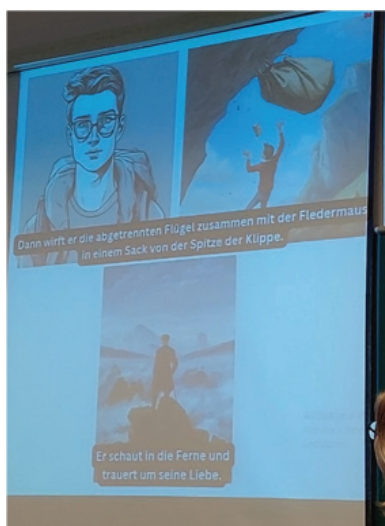
olvasták a műveket, más szemmel tudták nézni, olvasás közben a didaktizálás lehetőségeit mérlegelték – és közben a saját nyelvi kompetenciáik is fejlődtek.

Az irodalmi művek és azok feldolgozása végtelen lehetőséget rejt magában. A tanulók például illusztrációkat készíthetnek: az alábbi kép (6. ábra) például Kafka *Auf der Galerie* (*A karzaton/A kakasülön*) című elbeszéléséhez készült.



6. ábra: TAMÁS BOGLÁRKA illusztrációja Kafka *A karzaton* című elbeszéléséhez

Felhasználhatjuk a mesterséges intelligencia nyújtotta lehetőségeket is, és képgenerátorok segítségével képeket vagy akár képregényeket is készíthetnek projektek keretében a diákcsoportok (7. ábra).



7. ábra: A romantika témához (E.T.A HOFFMANN: *Az arany virágcserep* és a *Kis Zaches* olvasott szövegrészek után) a csoport CASPAR DAVID FRIEDRICH *Vándor a ködtenger felett* című festményéhez írt egy történetet, és készített hozzá MI segítségével képregényt, melyet bemutattak az osztályban.

A képek, a feladat sokszor elvonja a diákok figyelmét a szövegek nehézségéről és hosszáról, valamint projektmunkák, csoportmunkák esetén a szociális készségeik is fejlődnek, a csoport kollektív tudása sokkal nagyobb, mint az egyéneké, a feladatokat megosztva pedig nem érzik azt tehernek. A német nyelvet eközben motiváltan, szinte észrevétlenül tudják tanulni.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Az általam bemutatott példákkal azt próbáltam alátámasztani, hogy a svájci irodalmi nyelv és a dialektusok viszonyán keresztül be lehet mutatni diákjainknak, hogy a nyelvtanulás természetes nehézségekkel jár, melyekkel még a német nyelven írók is küzdhetnek, hogy a hibák, elakadások, újraformálások mind részei a nyelvtanulás folyamatának, a nehézségek pedig leküzdhetők. Nehéz irodalmi szövegekhez is

lehet alacsonyabb szinten lévő feladatokat, „játékokat” készíteni, ami a diákok motiváltságát növeli, kognitív igényeiket kielégíti. Végezetül a tanárjelölteket is tudjuk motiválni irodalmi szövegek olvasására, mert már a szövegek tanórai felhasználási módjait keresik. Az egyes szövegek feldolgozására fordított idő természetesen mindig több, mint egy egyszerű tankönyvi feladat elvégzése, de az eltöltött idő és befektetett energia bőségesen megtérül.

HIVATKOZÁSOK

- DG = DÜRRENMATT, F. (1996): Gespräche 1961–1990 in vier Bänden. Hrsg. von H. L. ARNOLD in Zusammenarbeit mit A. von Planta und J. Strümpel. Zürich, Diogenes.
- BURGER, E. (2013): *Schreiben Intensivtrainer A1/A2*. Langenscheidt/Klett, München.
- KAPCSÁNDI K. (2006): *Verwirklichung der Stoffe: Möglichkeiten der Intermedialität bei Friedrich Dürrenmatt*. In: HAMMER, E.–SÁNDORFI, E.: „Der Rest ist – Staunen”. *Literatur und Performativität*. Praesens, Wien. 69–100.
- SIEBER, T. (2016): *Hören und Sprechen A1/A2. Intensivtrainer NEU*. Klett-Langenscheidt, München.
- WA = DÜRRENMATT, F. (1998): Werkausgabe in siebenunddreißig Bänden. Zürich, Diogenes.

FÜGGELÉK

KÉPEK JEGYZÉKE

1. ábra: *Konolfingen térképe*, bejelölve, hogy milyen motívumokat használt fel később Dürrenmatt; <https://www.cdn.ch/cdn/de/home/friedrich-duerrenmatt/biografie/chronik.html>
2. ábra: *Dürrenmatt önarcképe*, gouache, 1982; Sammlung Centre Dürrenmatt Neuchâtel; <https://www.cdn.ch/cdn/de/home/friedrich-duerrenmatt/maler-und-zeichner.html>
3. ábra: *Weihnacht*, jegyzetfüzet 1942-ből | © Schweizerisches Literaturarchiv, publikálva: <https://www.kath.ch/newsd/leib-christi-warum-die-eucharistie-fuer-duerrenmatt-etwas-kannibalistisches-hat/>
4. ábra: Az öreg hölgy látogatásának különböző feldolgozásai: az Arche kiadó első kiadásának címlapja, 1956; Dürrenmatt és Therese Giese 1956. január 29-én a zürichi ősbemutatón <https://www.cdn.ch/cdn/de/home/friedrich-duerrenmatt/schriftsteller/theater.html>; Christiane Hörbiger és Michael Mendl főszereplésével készült film (rendező: Nikolaus Leytner, 2008) DVD-jének borítója; *A hiénák* című film plakátja, <https://trigon-film.org/de/filme/hyenes/>
5. ábra: FRIEDRICH DÜRRENMATT, *Minotaurus*. Eine Ballade VII, 1984 – 85, Tusche, laviert, auf Papier, 40 × 30 cm, © CDN / Schweizerische Eidgenossenschaft; <https://www.cdn.ch/cdn/de/home/visiter/ausstellungen/alle-ausstellungen/ausstellungen-2013/balades-avec-le-minotaure.html>
6. ábra: TAMÁS BOGLÁRKA illusztrációja KAFKA *A karzaton* című elbeszéléséhez. A szerző engedélyével
7. ábra: A romantika témához (E.T.A HOFFMANN: *Az arany virágcserep* és a *Kis Zaches* olvasott szövegrészletek után) a csoport CASPAR DAVID FRIEDRICH *Vándor a ködtenger felett* című festményéhez írt egy történetet, és készített hozzá MI segítségével képregényt, melyet bemutattak az osztályban. A történetkészítéshez felhasználtuk az ELI *Die Erzählwerkstatt* című társasjátékát is. ISBN 978-88-536-2999-9

Kuruncziné Kapcsándi Katalin 1997-ben végzett az ELTE BTK történelem és német szakán. 1997-től tanít gimnáziumi tanárként, 1998-tól az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnáziumban, ahol 2017-től vezetőtanár, 2021-től mesterpedagógus. Mesterprogramját történelmi és irodalmi szövegek a német nyelv tanításában témában végezte. 2006-ban doktorált, PhD munkáját Orosz Magdolna professzor mentorálásával Mítoszok (át) változásai. Mitológiai elemek Friedrich Dürrenmattnál címmel írta.

Katalin Kapcsándi Kuruncziné graduated in 1997 from the History and German Department of the Eötvös Loránd University Faculty of Humanities. She has been teaching as a high school teacher since 1997, and since

1998 at the ELTE Radnóti Miklós High School, where she has been a head teacher since 2017 and a master teacher since 2021. She completed her Master's programme in the teaching of German language and literature. She obtained her doctorate in 2006 and her PhD thesis under the mentorship of Professor Magdolna Orosz on "Myths transformations. Mythological elements in Friedrich Dürrenmatt".

A SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS FEJLESZTÉSE A SZAKGIMNÁZIUMOK 9–12. ÉVFOLYAMAIN

TÖRÖKNÉ MOLNÁR MÁRIA

Debreceni Egyetem

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány a szövegértő olvasás fejlesztésének tantermi gyakorlatát vizsgálja, különös tekintettel a szövegértelmezési stratégiák átadásának tanórai gyakorlatára a szakgimnáziumok 9–12. évfolyamain. A tanulmány a szövegértő olvasást mint kognitív folyamatot és mint kulcskompetenciát mutatja be, kitér az ezen a területen a PISA-felmérésekben 2012 óta megmutatkozó egyértelmű romló tendenciára. A NAT és a *Kerettanterv* alapján áttekinti a szövegértő olvasás terén megfogalmazott célkitűzéseket, majd elsősorban STEKLÁCS 2018 és LACZKÓ 2012 javaslatai mentén, valamint egy gyakorló pedagógusokkal végzett fókuszcsoportos interjú alapján számba veszi a szövegértő olvasás tantermi fejlesztésének lehetőségeit, akadályait és nehézségeit a szakgimnáziumok 9–12. évfolyamain.

1. BEVEZETÉS

A jelen tanulmány a szövegértelmezési stratégiák átadását vizsgálja a 9–12. évfolyamokon, elsősorban a szakgimnáziumi oktatásban, ezzel pedig ahhoz kíván hozzájárulni, hogy a szövegértő olvasás¹ (*reading literacy*) fejlesztésének tantermi gyakorlatai fejlődjenek. A tanulmány első része a szövegértést mint kognitív folyamatot és egyúttal mint kulcskompetenciát mutatja be, különös tekintettel a szövegértő olvasás középszintű oktatás szakaszában megvalósuló fejlesztésre. Ezen belül is elsősorban a szövegértelmezési stratégiák átadásának folyamatára fókuszál, a szakgimnáziumok 9–12. évfolyamain. A tanulmány a következő részében az olvasási készséget mérő egyik teszt, a PISA Magyarországra vonatkozó aktuális eredményeit tekinti át. Az eredmények rávilágítanak az ezen a területen megfigyelhető egyértelmű romló tendenciára. Az ezt követő részben pedig a tanulmány a PISA-felmérések aktuális szövegértési eredményeit, illetve a romló tendencia lehetséges okait igyekszik feltérképezni a meglévő kutatási eredmények alapján. Ezután azokat a meglévő kutatási eredményekre alapozott szakmódszertani javaslatokat tekintem át, amelyek a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásának gyakorlatára vonatkoznak a felsőbb évfolyamokon.

A következő részben egy fókuszcsoportos interjú keretében elsősorban Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyei és Hajdú-Bihar vármegyei (többségében szakgimnáziumban) pedagógusok bevonásával az előző részben tárgyalt szakmódszertani javaslatokat tekintem át. Az interjúk célja, hogy feltárják azokat a lehetőségeket és akadályokat, amelyek a szövegértő olvasás *Kerettanterv* mentén történő fejlesztése kapcsán a szakgimnáziumokban felmerülnek.

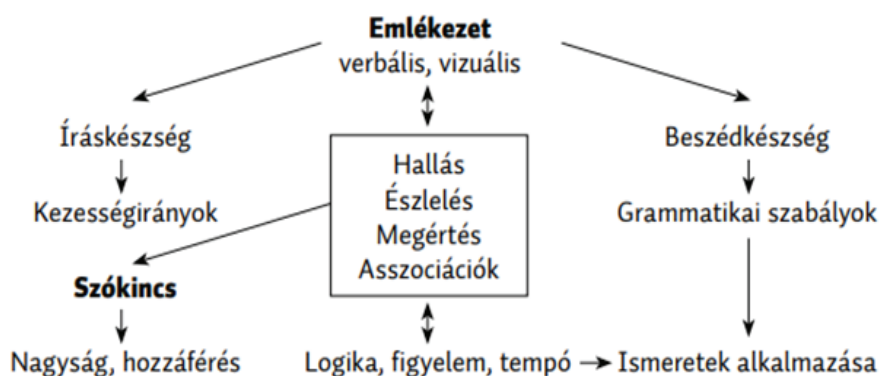
1.1 A SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS MINT KOGNITÍV FOLYAMAT ÉS MINT KULCSKOMPETENCIA

A 2018-as PISA tartalmi keretei rögzítik a szövegértő olvasás, az ún. *reading literacy* legfontosabb definíciós elemeit: „A szövegértő olvasás megértés, alkalmazás, értékelés, reflektálás és elkötelezettség a szövegekkel annak érdekében, hogy az egyén elérje célját, gyarapodjon ismereteiben és lehetőségeiben, valamint, hogy elősegítse részvételét a társadalom, közösség életében” (PISA 2018 Draft Analytical Frameworks, 11, idézi STEKLÁCS 2018). Az előbbi definíció egyrészt rávilágít a szövegértő olvasás mint kognitív folyamat összetettségére, másrészt arra, hogy az olvasási képesség az egyén társadalmi

1 Jelen tanulmányban a PISA *reading literacy* definícióját a PISA 2018-as tartalmi kereteit követve *szövegértő olvasás* kifejezéssel adom vissza. Az itt felhasznált szakirodalom számos pontján azonban lehetnek szóhasználatbeli eltérések, a fogalom ugyanis az elmúlt években több változáson ment keresztül (Steklács 2018).

boldogulása szempontjából kulcsfontosságú tényező. A következőkben Steklács (2013), Gósy (2008), Tolcsvai Nagy (2022) illetve Nagy (2004) alapján a szövegértő olvasást elsősorban mint kognitív folyamatot mutatom be röviden.

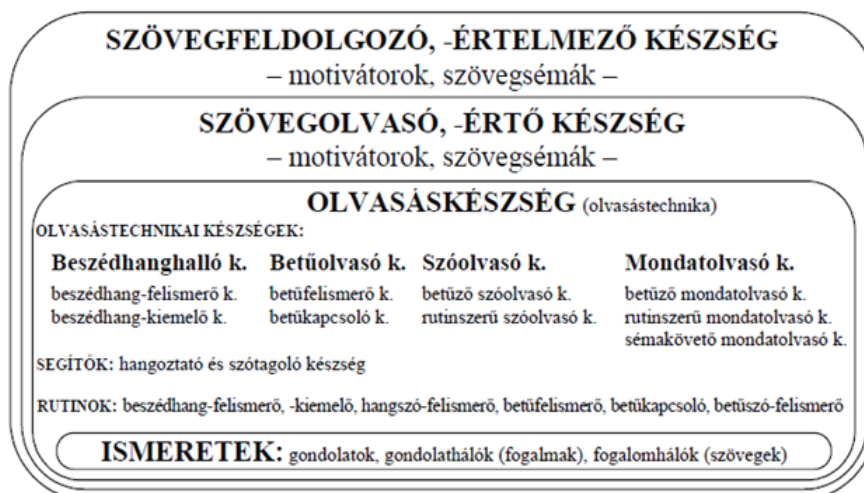
A hagyományos megközelítésben az olvasás a leírt szöveg által vezetett gondolkodás, az olvasásképesség pedig az írott² szövegek eredményes feldolgozásának, megértésének képessége” (Gósy 2008). Az olvasástanuláshoz szükséges készségeket, ismereteket, valamint ezek összefüggéseit Gósy Mária lentebbi strukturális modellje összegzi (1. ábra). Gósy (2008) szerint az olvasástanulás előfeltételei közé tartozik a megfelelő morfológiai, funkcionális kognitív és biológiai fejlettség.



1. ábra: Az olvasástanuláshoz szükséges készségek, ismeretek Gósy 2008 alapján

Amennyiben ezek az előfeltételek adottak, akkor a verbális és vizuális emlékezet, a hallás, észlelés, megértés, valamint az íráskészség, a beszédkészség, a logika, a figyelem azok a részkészségek, amelyeket az olvasás során használatba veszünk és fejlesztünk. Azonban ahogyan arra már Bloomfield (1942) is rámutat, az olvasástanulás sikeressége szempontjából a hangzó nyelvhez kapcsolódó percepciós készségek, mint például a hallás, a beszédészlelés és a beszédmegértés játszanak központi szerepet. Mindezek mellett Gósy (2008) fentebb ábrázolt modelljének (1. ábra) részét képezik olyan nyelvi produktív képességek is, mint a beszéd, az írás, valamint a szókincs és a grammatikai szabályok, illetve ezek megfelelő alkalmazásának képessége. Gósy Mária modellje arra is rámutat, hogy a szövegértő olvasás kialakulásához kognitív kompetenciák szélesebb skálájára van szükség, az olvasás során ugyanis az egyszerű dekódolási műveleteken túl, grammatikai, szövegnyelvészeti és egyéb világról alkotott tudásunkat is mozgósítjuk. Az olvasottakat mindig kapcsolatba hozzuk egy tágabb ismeretanyaggal, a világról megszerzett eddigi tudásunkkal. Hasonló megközelítést alkalmaz Nagy (2004), aki az olvasásképességet mint pszichikus rendszert mutatja be. Modelljében az olvasásképesség rutinok, készségek és ismeretek összessége (2. ábra). Az olvasást Nagy mint képességet definiálja, amely definícióban a képesség szó „rutinokból, készségekből, ismeretekből szerveződő pszichikus komponens rendszer[t jelöl], amely komponenseinek aktiválásával, működésével sajátos funkciójú tevékenységet, viselkedést tesz lehetővé” (NAGY 2004: 4). Ez magában foglalja a beszédhanghalló, betűolvasó, szóolvasó és mondatolvasó készségeket, illetve a speciálisan ezen készségekhez kapcsolódó rutinokat és egyéb ismereteket (NAGY 2004: 10–17; BLOMERT–CSÉPE 2012).

2 PISA 2018 tartalmi keretei már kihagyja az írott jelzőt, az addiginál tágabban értelmezve a *reading literacy* fogalmát.



2. ábra: Az olvasásképesség szerveződése NAGY 2004: 7 alapján

Ahogy azt Steklács (2013) is kihangsúlyozza, Nagy komplex modelljének fontos eleme a kritériumorientáltság, azaz a tanulóknak minden szintet biztonságosan kell elsajátítaniuk és működtetniük ahhoz, hogy a rendszer egésze működjön, és megvalósuljon a szövegértő olvasás. A szövegértő olvasás kialakulásának szakaszait, illetve a különböző olvasási módok elsajátításának időbeli sorrendjét mutatja be a következő ábra:

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

3. ábra: Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában (GARBE et al. 2010: 44)

Amennyiben az olvasástanulás előfeltételei adottak, az első tanulási szakasz az olvasás jelrendszerének és a dekódolási műveleteknek az elsajátítása. Az olvasástanulás folyamatának következő, kritikus szakasza a dekódolási műveletek automatizálódása. Ez alatt azt értjük, hogy a vizuális dekódolást követően automatikusan megtörténik a jelentés felismerése, a vizuális dekódolás és a jelentésfelismerés között nincsen „átkapcsolás”. Vagyis az optikai elemzés és a betűfelismerés után a folyamat a beszédpercepció szintre lép át: az olvasó beazonosítja a betűsorhoz kapcsolódó megfelelő beszélt hangsort, ami aktiválja az ehhez kapcsolódó lexikai jelentést. Ahogy a 3. ábra is mutatja, az előkészítő szakasz után az olvasás jelrendszerének elsajátítása, vagyis a dekódolási műveletek automatizálódása a fő cél. Amikor ezek a dekódolási műveletek már kellő pontossággal és gyorsasággal zajlanak, az olvasó figyelme a dekódolási műveletek helyett azonnal a jelentésre és a mentális képalkotásra tud irányulni, vagyis az olvasó

a független, önálló olvasás szakaszába lép. A folyékony/független olvasás szakaszába lépve már különösen fontos az olvasási stratégiák kialakítása. A következő két olvasási szakasz, a stratégia-orientált olvasás és az adaptív-kritikai olvasás megalapozása azonban már korábban, a folyékony/független olvasás kialakulása előtt, akár az alsó tagozatban is elkezdődhet. „Az olvasási stratégiák tanítását nem szükséges az iskolásba lépéssel együtt kezdeni, már az első osztályban, sőt óvodás korban is bevezethető az a szemlélet, gondolkodás, amellyel a 3–4. osztálytól látványosan, a jelenlegi gyakorlattal összevetve hatékonyabban fejleszthető a gyermekek szövegértése (STEKLÁCS 2006).” (idézi JÓZSA – STEKLÁCS 2012: 168).

A továbbiakban arra térek ki, hogy hogyan teljesítenek magyar tanulók az utóbbi években a PISA-felméréseken. Ennek a képzési szakasznak (9–12. osztály) a vizsgálatában azért éppen a PISA-felmérések eredményeire támaszkodom, mert a felmérés 15 éves tanulókat vizsgál. Ebben az életkorban (ideális vagy ahhoz közelítő esetben) a tanulók már a független/folyékony olvasás szakaszába léptek, jártasságot szereztek az alapvető olvasástechnikai készségek alkalmazásában, és a stratégia-orientált olvasás gyakorlott alkalmazása felé haladnak. A szövegértő olvasás elsajátításában jelentkező elakadások, problémák ezen a ponton jelentkeznek a legkorábban. Természetesen sok esetben az ebben a képzési szakaszban jelentkező problémák már korábbi tanulási szakaszokban is észlelhetők. A fentebbi megállapítás azon esetekre vonatkozik, ahol az olvasás előfeltételei adottak, a tanulók sikeresen eljutottak a folyékony/független olvasás szakaszába, így a gyenge vagy átlagon aluli szövegértési teljesítményük leginkább a stratégiai tudás hiányának tudható be.

2. A PISA-FELMÉRÉSEK AKTUÁLIS EREDMÉNYEI ÉS A ROMLÓ TENDENCIA LEHETSÉGES OKAI

A PISA (*Program for International Student Assessment*) három területen méri a 15 éves tanulók teljesítményét: természettudomány, matematika, olvasás-szövegértés. Nem tantárgyi tudást mér, hanem azokat a készségeket, amelyek az olvasás-szövegértési folyamatok sikeressége szempontjából meghatározóak. A PISA-mérések mellett a legfontosabb nemzetközi és hazai mérések közé tartozik a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) és az OKM (*Országos Kompetenciamérés*).

Lois (2024) beszámolója alapján Steklács János MTA Közoktatási Elnöki Bizottság 2023. december 19-ei rendezvényén, *A PISA 2022 olvasás, szövegértés eredményei* című előadásában elmondta, hogy a 2022-es mérésen 6198 magyar diák vett részt. A tanulók 26%-a nagyon alacsony képességszinttel rendelkezik, illetve a tanulóknak csupán 5%-a éri el a legjobb szintnek számító 5. és 6. teljesítménykategóriát. Az olvasás, szövegértés területén már 2012 óta romló tendencia mutatkozik, a veszélyeztetett tanulók száma folyamatosan nő. Az olvasás-szövegértés kompetenciaterületen a magyar tanulók teljesítménye 2015-ben mélypontot ért el az addigi felmérések alapján. Ennek a romló tendenciának az okai több tényezőben is megjelölhetők, ezeknek egy része az oktatási rendszerünk szerkezete, minősége által pozitívan befolyásolható, másik része viszont nem. A 2022-es felmérésről szóló beszámoló kiemeli, hogy a rosszul teljesítők között nagy arányban vannak jelen a rossz szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók. Ezek alapján a minőségi oktatás nem minden szociális réteg számára elérhető, vagyis oktatási rendszerünkre még mindig jellemző a nagyfokú esélyegyenlőtlenség. Gósy (2008) a leggyakoribb ilyen okok között megemlíti a beszédfeldolgozási zavarokat, a nem megfelelő olvasástanítási módszereket, illetve a gyakorlottság, vagyis az olvasói rutin, stratégiai tudás hiányát. Ezek oktatási rendszerünk és gyakorlataink által legalább bizonyos mértékig korrigálhatók, vagy akár fel is számolhatók (STEKLÁCS és mtsai 2025).

A továbbiakban az olvasói rutin, stratégiai tudás fejlesztését megcélzó az olvasástanítási módszereket veszem nagytitkos alá. Az olvasói rutin, az olvasáshoz kapcsolódó stratégiai tudás a NAT 2020 irányelvei és a *Kerettanterv* alapján a 9–12. évfolyamokon zajlik, ezért a vizsgálat fókuszában ez a képzési szakasz áll.

3. SZÖVEGÉRTELMEZÉSI STRATÉGIÁK ÁTADÁSA A SZAKGIMNÁZIUMOK 9-12. ÉVFOLYAMAIN

Ezen a ponton érdemes ismét felidézni a fentebb említett *reading literacy* fogalom meghatározását. Steklács (2018) szerint a *reading literacy* a szövegértés képességén túl egyfajta olvasásra vonatkozó gyakorlati tudást jelent, vagyis „a különböző feladatokhoz igazított olvasási folyamatok birtoklását” (STEKLÁCS 2018: 32). Ez a meghatározás a stratégia-orientált olvasás és az adaptív-kritikai olvasás mint olvasási mód kulcsfontosságú szerepét emeli ki. A *reading literacy* elsajátításához ugyanis a tanulóknak az alapvető olvasástechnikai készségek birtoklásán túl az olvasás folyamatára vonatkozó általános tudásra (*kognitív olvasásstratégiai tudás*), illetve saját olvasási folyamatainkra reflektáló tudásra (*metakognitív tudás*) van szükségük (JÓZSA–STEKLÁCS 2012: 166). Ennek az összetett stratégiai tudásnak további aspektusait világítják meg a „jó olvasó” következő definíciói. Józsa és Steklács (2012) idézi a *National Assessment of Educational Progress* (NAEP 1998: 9) felmérése alapján a jó olvasó jellemzőit. Jó olvasó az,

(1) akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz; (2) aki elég folyékonyan olvas ahhoz, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon; (3) aki felhasználja, amit tud ahhoz, amit olvas; (4) aki az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, elvonatkoztatja, kiterjeszti, alakítja; (5) aki hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését; és (6) aki különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében (JÓZSA–STEKLÁCS 2012: 155).

A jó olvasóra továbbá jellemző továbbá az, hogy „(1) kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között, (2) gondolkodási folyamatot, eljárást választ, (3) mentális képeket alkot, (4) kérdéseket tesz fel, (5) következtet, (6) összefoglal, (7) belátja, hogy mit ért meg és mit nem, (8) felszámolja a zavaros dolgokat” (BLOCK et al. 2002).

A meghatározások egyrészt kiemelik a metakognitív, olvasásstratégiai tudás döntő szerepét a szövegértő olvasás elsajátításában, másrészt arra is rávilágítanak, hogy az olvasási motiváció, illetve az olvasás társadalmi motívumai is meghatározóak abban a tekintetben, hogy kiből lesz jó olvasó. Ahogyan már korábban említettük, ezek közül elsősorban az oktatási eszközökkel befolyásolható tényezők, például az olvasásstratégiai tudás átadásának tantermi gyakorlatai jelentenek fontos beavatkozási pontokat. Az olvasásstratégiai tudásnak ugyanis szerves része a szövegsémák ismerete, vagyis azoknak a műfajspecifikus szövegjellemzőknek (nyelvi, tartalmi, szerkezeti) a rendszerezett ismerete, amelyek a szövegekben való eligazodásunkat segítik.

A továbbiakban kitérek arra, hogy a közelmúlt kutatási eredményei alapján milyen hiányosságok mutatkoznak a magyar közoktatásban a szövegértési stratégiák átadását tekintve, illetve milyen szakmódszertani eszközökkel javítható a jelenlegi helyzet a szövegértő olvasás terén.

3.1. A SZÖVEGÉRTELMEZÉSI STRATÉGIÁK ÁTADÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI 9-12. ÉVFOLYAMOKON

A jó olvasó fentebbi meghatározásait, illetve az olvasástanulás kognitív fejlődési szakaszokhoz köthető mintázatát figyelembe véve, a 9–12. osztályig terjedő képzési szakaszra vonatkozóan a következő célokat fogalmazza meg a *Kerettanterv*:

A középfokú képzés szakaszában, a 9–12. évfolyamon a nevelésnek-oktatásnak sok és sokrétű cél- és feladatrendszere van: [...] Cél, hogy a tanulók rendelkezzenek az irodalmi művek értelmezéséhez szükséges **elemzési stratégiákkal**. A művek tartalmi összefoglalásán túl vállalkozzanak önálló értelmezés kialakítására. [...] A XXI. század emberei már élethosszig tanulnak, ezért a diákoknak meg kell őrizni kíváncsiságukat, meg kell tanulniuk középiskolás módon tanulni. Ennek feltétele, hogy olvasó emberré neveljük őket,

akik **többféle olvasási és értelmezési technikákkal** rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni (*Kerettanterv* 2020: 2; kiemelések: TMM).

A nyelvtanórák lehetőséget kínálnak nyelvi tudatosság kiépítésére, arra, hogy a tanulók behozzák a nyelvi lemaradásaikat, és egyre tudatosabb, igényesebb nyelvhasználókká váljanak. Amennyiben szükséges, ez a felzárkóztatás képes megteremteni az alapjait a független, önálló olvasásnak, majd az ezt követő szakasznak, az adaptív-kritikai olvasásnak. Azonban a nyelvi tudatosság folyamatos fejlesztése, illetve a felzárkóztatás ezen a téren legtöbbször nem valósul meg a tanórai gyakorlatban. Ennek egyik lehetséges oka a nyelvtan alacsony óraszám, valamint az, hogy a nyelvtan órán tanultak nehezen hozhatók kapcsolatba a magyar irodalom órán tárgyalt szépirodalmi szövegekkel, így a nyelvről, nyelvhasználatról megszerzett tudás nem alakul át stratégiai tudássá (JÓZSA-STEKLÁCS 2012; KUGLER-TOLCSVAI 2015; KUGLER 2018).

A *Kerettanterv* magyar nyelv és irodalom tantárgyból a 9–10. évfolyamon a következőképpen javasolja a Nemzeti alaptantervben előírt minimum 3–4 óra elosztását: 9. évfolyamon heti 1 óra nyelvtan, 2 óra irodalom javasolt, 10. évfolyamon pedig 1 óra nyelvtan, 3 óra irodalom. Vagyis ebben a képzési szakaszban a nyelvtan órák száma egy tanévben 68, az irodalom órák száma 170 (l. *Kerettanterv* 2020: 15–17.). A nyelvtan és az irodalom órák *Kerettanterv*ben rögzített arányaiból, valamint a magyar irodalom órák törzsanyagának mennyiségéből is látszik az egyértelmű hangsúlyeltolódás. Az elmúlt években a nyelvi tudatosság kiépítésében megmutatkozó hiányosságok mindenképpen megkérdőjelezik a magyar nyelvtan- és irodalomórák arányait, illetve szétválasztásának szükségességét. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy a *Kerettanterv* a következőkkel egészíti ki a nyelvtan és az irodalom órák elosztására vonatkozó leírást: „A nyelvtan óraszámait úgy értendők, hogy minden témakör kiemelt feladata az írásbeli és szóbeli szövegértés és a szövegalkotás folyamatos fejlesztése” (*Kerettanterv* 2020: 19). Tehát összhangban az olvasáskutatás aktuális eredményeivel és gyakorlati célkitűzéseivel a *Kerettanterv* kiemelt célként említi a szövegértési és szövegalkotási készség fejlesztését. Mégis, ahogyan arra Józsa és Steklács (2012) rámutatnak, a magyar irodalom órákon a tananyag inkább nagy mennyiségű kulturális tudást, mint gyakorlati tudást közvetít, vagyis az olvasást, szövegértést tanító tankönyvekben óriási a szépirodalmi művek aránya. Ez önmagában nem jelentene a tanulók számára hátrányt, hiszen a szövegértés fejlesztése mellett a magyar nyelv és irodalom órák feladata a kulturális tudás átadása, az írásbeliség gazdag történetiségének bemutatása is. Azonban a szépirodalmi szövegek dominanciája ahhoz is vezet, hogy a tanulók sok olyan hétköznapi szövegtípussal nem találkoznak, amelyek a mindennapi életben való eligazodásukat segítené. Ez egyrészt a stratégiai tudás megszerzésének lehetőségeit is korlátozza, másrészt pedig a PISA-felméréseken nyújtott szövegértési teljesítményeket is rontja. A hétköznapi szövegtípusok ugyanis a PISA-felmérések alapját is képezik, ezek közé tartoznak a folyamatos és nem folyamatos, leíró, elbeszélő, magyarázó, érvelő és utasítás jellegű szövegek, amelyek sajátos olvasási stratégiák alkalmazását követelik meg a tanulóktól.

3.2. A SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉRE TETT MÓDSZERTANI JAVASLATOK

A szövegértési teljesítmény javítására az olvasáskutatással foglalkozó szakemberek részletes módszertani javaslatokat dolgoztak ki, ezek közül számos gyakorlat a vizsgált képzési szakaszban, a 9–12. osztályban is megvalósítható tanórai keretek között (STEKLÁCS és mtsai 2025; STEKLÁCS 2018; SZENCZY-VELKEY és mtsai 2024a; SZENCZY-VELKEY és mtsai 2024b; RAÁTZ és mtsai 2024a, RAÁTZ és mtsai 2024b; GONDA 2015). Ezek közül a jelen vizsgálat keretében összeállított módszertani workshop elsősorban Steklács (2018) valamint Laczkó (2012) munkáira épül.

Az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság korábban már idézett összefoglalójában (Lois 2024) Steklács János kiemelte, hogy a pedagógia ma már rendelkezik azzal a tudással és metodikával, amellyel a magyar

diákok szövegértési teljesítményén javítani lehetne. Javaslatait 15 pontban³ összegezte, ezek a szövegértési képesség fejlesztésének számos összetevőjét érintik. Steklács (2018) szorgalmazza a szövegértés egész oktatási rendszerben történő fejlesztését, vagyis azt, hogy a szövegértés mint fejlesztési feladat minden tantárgy oktatásánál jelenjen meg. Továbbá érvényesüljön a tanítási gyakorlat kialakításában jobban a *reading literacy* szemlélete, a tanórákon találkozzanak a tanulók több közösségi, személyes és munka célú szöveggel. Ez megköveteli a jelenleg is használt tananyag átdolgozását, azzal a céllal, hogy a tananyag érthetőbb és használhatóbb legyen a tanulók számára. Szintén célként említi Steklács (2018) a digitális szövegek beépítését a tananyagba és a digitális olvasás mint olvasási mód gyakorlását. Emellett legyen lehetőség a tanulók számára az olvasási képességeik személyre szabott diagnosztikus értékelésére, és amennyiben szükséges, a felzárkóztatásra. Ennek egyik előfeltétele az online, diagnosztikus rendszer kidolgozása egészen 12. évfolyamig. További célként jelenik meg az olvasás motívumainak fejlesztése is.

Laczkó (2012) a szövegértés alapját jelentő készségek (például a vizuális memória, verbális memória) fejlesztéséhez mutat be olyan egyszerű, a tananyag számos pontjába beépíthető gyakorlatokat, amelyek mintaként szolgálhatnak további feladatok létrehozásához. Például 12 szó hangos felolvasása és visszaidézése által fejleszthető a verbális memória (LACZKÓ 2012). Ez a feladat akár előkészíthet egy hosszabb szövegértelmezési feladatot is, ha a benne szereplő szavak az elolvasandó szövegben is előfordulnak. Összekapcsolható szókincsfejlesztéssel is, olyan módon, hogy a kiválasztott szavak leginkább a tanulók passzív szókincsének képezik a részét, a feladat elvégzése után pedig tudatosítjuk a szavak jelentését. Ezzel analóg módon fejleszthető 12 szókártyával vagy a szavak kivetítésével a vizuális memória, ahol a látott szavakat kell a tanulóknak visszaidézniük, majd ismét elvégezzük a jelentés tudatosítását, ezáltal pedig a szókincsbővítést.

Szintén a verbális memória fejlesztését megcélzó feladat információk kiszűrése egy hallott szövegrészletből. A szövegrészlet elhangzása után Laczkó 10 olyan kérdés összeállítását javasolja, ahol a válaszok megtalálásához a tanulóknak a szöveg összefüggéseire, kulcsfontosságú elemeire kell összpontosítaniuk. A szövegkohéziós elemek felismerését gyakoroltathatjuk ún. összekevert mondatokból álló szöveggel (LACZKÓ 2012). A feladat során a tanulóknak nem csak a mondatok helyes sorrendjét kell megtalálniuk, hanem a szöveg értelmi szerkezetét is fel kell ismerniük. Erre szolgáló gyakorlatok például a szöveg bekezdésekre tagolása, a bekezdéseknek címet adni, vagy például a vázlatírás. Szintén a szövegkohéziós elemek felismerését gyakoroltatja az ún. összekevert szövegek típusú feladat, ahol a tanulóknak két különböző szöveg mondatait kell szétválogatniuk. A szétválasztott szövegekhez kapcsolhatunk megértést ellenőrző kérdéseket is. A szövegkohéziós elemek gyakorlásánál különösen fontos a metakogníció beépítése a gyakorlatokba, azaz a saját olvasási folyamataikról való tudatos gondolkodás gyakoroltatása a tanulókkal, például kérdezzünk rá, hogy milyen nyelvi elemek segítették őket a mondatok helyes sorrendjének felállításában, vagy a bekezdéshatárok megállapításában. A következő részben a szövegértelmezési stratégiák átadásának eddigiekben leírt lehetőségeit és nehézségeit 9–12. évfolyamokon egy kis létszámú fókuszcsoporthoz interjú eredményeivel vetem össze.

4. EGY FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚ ÉS MÓDSZERTANI WORKSHOP TANULSÁGAI

A jelen tanulmány megírásáig, a 2024/25-ös tanév első félévében összesen 8 fő jelezte részvételi szándékát, februárig 5 fő vett részt az interjúban. A megkérdezett pedagógusok közül 4 fő szakgimnáziumban, 1 fő hatosztályos gimnáziumban tanít. A megkérdezett pedagógusok közül 4-en jelenleg is technikumban tanítanak, így elsősorban a szakközépiskolai és a technikus osztályokkal kapcsolatos tanítási tapasztalataikról, gyakorlataikról számoltak be. A kapcsolatfelvétel e-mailben történt, ahol a pedagógusok egy rövid űrlap kitöltésével jelentkezhetek online módszertani workshopokra 2024 decemberében,

³ Függelék

valamint 2025 januárjában. A megkérdezett pedagógusok belegyezésével az interjúkról videófelvétel készült. Az adatgyűjtés, a felvételek kiértékelése a következő szempontok szerint történt:

- 1) A 9. osztályos tanulók szövegértési képességeinek jellemzése
- 2) A jelenlegi tanítási gyakorlat, módszertani eszközök: milyen módszertani eszközökkel adnak át szövegértési stratégiákat jelenleg a pedagógusok
- 3) A javasolt módszertani eszközök értékelése: a workshopon tárgyalt módszertani javaslatok közül miket tartanak saját tanítási gyakorlatukba jelenleg beépíthetőnek, illetve nehezen beépíthetőnek

A kb. 45 perces workshop alapját egy a 9–12. évfolyamok olvasástanítási és olvasástanulási problémáit tárgyaló prezentáció képezte, a workshop interaktív formában zajlott. A prezentáció főbb pontjai a következők voltak:

- 1) A szövegértő olvasás (*reading literacy*) mint kulcskompetencia és mint kognitív folyamat
- 2) A magyar tanulók szövegértési teljesítménye: aktuális adatok
- 3) A rossz eredmények lehetséges okai
- 4) Szövegértelmezési stratégiák átadása 9-12. évfolyamokon: problémák és megoldási javaslatok

A 2–4. pontok kifejtése interaktív módon zajlott, ezek kapcsán az interjúalanyok saját tapasztalataikról, meglátásaikról is beszámoltak. Az itt elhangzottakat a fentebbi szempontok alapján (I-III. pontok) igyekszem bemutatni és kiértékelni.

(I) A 9. osztályos tanulók szövegértési képességeinek jellemzése

„A magyar tanulók szövegértési teljesítménye” (2. pont) kapcsán a megkérdezett pedagógusok elmondták, hogy a 9. évfolyamon a technikus osztályokba érkező tanulók komoly olvasástechnikai hiányosságokkal érkeznek, ezért a 9. osztályt kezdőknél célszerű volt az év eleji szintfelmérés részévé tenni a szövegértés és a helyesírás felmérése mellett a hangos olvasást is. A megkérdezettek a 9. osztályos tanulók olvasási képességeit a „gyenge”; „lassú tempó”; „erősen fejlesztendő, de jól fejleszhető” kifejezésekkel, az olvasáshoz való hozzáállásukat az „érdektelenség” szóval jellemezték. Az olvasástechnikai problémák (betűzve olvasás, szófelismerés hiánya) mellett jellemző, hogy nem értik, amit olvasnak, azaz nehezen tudnak a szöveghez tartozó tartalmi kérdésekre válaszolni, illetve koherens szövegértelmet létrehozni. Kevés, illetve kevésbé változatos olvasási tapasztalatokkal rendelkeznek, vagyis keveset olvasnak, az olvasást nem tekintik az ismeretszerzés, tájékozódás egyik elsődleges eszközének.

Az olvasástechnikai problémák mellett a pedagógusok írástechnikai és helyesírás-tanulási problémákról is beszámoltak, főképp a 9. évfolyamon. Tapasztalataik alapján a szakiskolai képzésben sok tanulónak jelent problémát a helyes ceruzafogás és vonalas füzetben a sorok tartása, továbbá a tulajdonnevek felismerése, nagy kezdőbetűvel írása, illetve az alapvető szintaktikai egységek, tagmondathatárok felismerése, ehhez kapcsolódóan a mondatokban a vesszők elhelyezése. A digitalizációt, a tanórai tablethasználatot a megkérdezett pedagógusok eltérő módokon értékelték. Egyesek továbbra is az analóg módszerek, kézzel jegyzetelés, füzethasználat mellett érveltek, mások szerint a tableten jegyzetelés abban az esetben nem rontja a kézírás minőségét, ha a tanulók a jegyzeteléshez használnak érintőtollat. Ebben az esetben ugyanis a betűk formálását, összekapcsolását továbbra is gyakorolják. A pedagógusok tapasztalata szerint jellemzően a „jobb családi háttérrel rendelkező tanulók” azok, akik olyan olvasási környezetben nevelkedtek, hogy gyakorlattá, kikapcsolódási formává vált náluk az olvasás. A többségnek azonban különösen kevés olvasási tapasztalatuk van a nem digitalizált, nyomtatott szövegekkel.

(II) A jelenlegi tanítási gyakorlat, módszertani eszközök: milyen módszertani eszközökkel adnak át szövegértési stratégiákat jelenleg a pedagógusok

A „Szövegértelmezési stratégiák átadása 9–12. évfolyamokon” (4. pont) kapcsán a megkérdezett pedagógusok elmondták, hogy a szövegértés fejlesztése a tanórákon pluszfeladatként jelenik meg, amit a

pedagógusok szövegértési feladatlapok összeállításával igyekeznek teljesíteni. A szövegértés fejlesztésének előkészítését szolgálják az első képzési szakaszban (9–10. osztály) többek között a *Kerettanterv*ben szereplő következő témakörök:

- 1) A szöveg fogalma. A szövegösszefüggés, a beszédhelyzet.
- 2) A szöveg típusai, a szöveg szerkezete
- 3) A szövegkohézió (lineáris és globális)
- 4) A szöveg kifejtettsége
- 5) Szövegpragmatika (szövegvilág, nézőpont, fogalmi séma, tudáskeret, forгатókönyv)
- 6) Szövegtípusok jellemzői megjelenés, műfajok és nyelvhasználati szinterek szerint
- 7) A legjellegzetesebb szövegtípusok, szövegfajták
- 8) Az esszé
- 9) A munka világához tartozó szövegek (a hivatalos levél típusai, önéletrajz, motivációs levél)
- 10) Az intertextualitás
- 11) A szövegfonetikai eszközök és az írásjelek szerepe a szöveg értelmezésében

A fókuszcsoportos interjú során a pedagógusok online kérdőívben (l. Függelék) egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték azt, hogy ezeket a szövegértés fejlesztése szempontjából kulcsfontosságú témaköröket milyen mélységben sikerült átvenni. Elmondható, hogy a legtöbb témakörnél, 11-ből 7 témakörnél, a tananyag átadását 2-essel („említés szintjén”), illetve 3-assal („a tankönyvi törzsanyagot átvettük”) értékelték. Egyik említett témakörnél sem értékelték 4-essel („gyakorlati példákat is megnéztünk”) vagy 5-össel („szövegalkotás és szövegértési feladatokban is alkalmaztuk, összekötöttem az Irodalom tananyaggal”) a tananyag átadását.

Ezek a tapasztalatok megerősítik azt a megállapítást, hogy a nyelvi tudatosság fejlesztése, a szövegértés nyelvi alapjainak kiépítése a gyakorlatban nem valósul meg a *Kerettanterv* által javasolt módon, hiszen a szöveggel kapcsolatos elméleti tudás ritkán kapcsolódik össze a szövegértés gyakorlatával. Szintén a „Szövegértelmezési stratégiák átadása 9–12. évfolyamokon” (4. pont) a pedagógusok elmondták, hogy az érettségire felkészítő tananyag mennyiségét túl soknak, szinte teljesíthetetlennek érzik. A kötelező olvasmányokat a tanulók kellő előkészítés nélkül tőlük távol állónak és nyelvileg nehezen emészthetőnek tartják, ez pedig sok tanulónál már a 9. osztály végére, rontja az olvasási motivációt. Az olvasási motiváció fenntartására, megújítására a pedagógusok több módszert alkalmaznak. Ilyen például a szöveg témájának, kulturális dimenzióinak előkészítése, a tanórák tematikus indítása, például a popkultúra egy részletével, témafelvetés egy aktuális dalszöveg által. Tapasztalatuk szerint ugyanis, ha a szövegben tárgyalt probléma, téma megragadja a tanulókat, akkor sokkal inkább motiváltak abban, hogy elmélyüljenek a szövegben. Az olvasási motiváció fenntartására, megújítására a minden megkérdezett pedagógus rendszeresen alkalmaz digitális eszközöket. A tananyagok digitalizációját azonban eltérő módokon értékelték. A pedagógusok egy része szerint az *Okostankönyvek* a gamifikáció, vagyis az órák játékosításának hasznos eszközei (– és rendszeresen beépítik a tanórai gyakorlatba ezeknek a használatát). Másik részük nem használja rendszeresen az *Okostankönyveket*, mivel megítélésük szerint a tanulók életében az online kommunikáció túlsúlyban van a személyes, szociális interakciókkal szemben, a digitális eszközhasználat az órákon pedig nem segít ezt ellensúlyozni. A további indokok között szerepelt még a tanulók szegényes szókinccse, amely legtöbbször az online platformokon megszokott kommunikációs stílust követi. A szókinccs és a kommunikációs technikák fejlesztésében ezek a pedagógusok az analóg szövegeket, és a nyomtatott, írott szövegtípusokhoz kapcsolódó csoportos munkaformákat nagyobb segítségnek értékelték, mint a digitális megoldásokat.

(III) A javasolt módszertani eszközök értékelése

A módszertani workshop alapját képező prezentáció 4. pontjában, a „Szövegértelmezési stratégiák átadása 9-12. évfolyamokon: problémák és megoldási javaslatok” pontban elsősorban Steklács (2018) és Laczkó (2012) alapján néhány szövegértést fejlesztő tanórai gyakorlat „kihangsósítása”, közvetítése volt a célom a pedagógusok felé. Ehhez kapcsolódóan a pedagógusok elmondták, hogy a workshopon tárgyalt módszertani javaslatok közül miket tartanak saját tanítási gyakorlatukba jelenleg beépíthetőnek, illetve nehezen beépíthetőnek.

Az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság korábban már idézett összefoglalójában (Lois 2024) Steklács János kiemelte, hogy a pedagógia ma már rendelkezik azzal a tudással és metodikával, amellyel a magyar diákok szövegértési teljesítményén javítani lehetne. Javaslatait 15 pontban⁴ összegezte, ezek a szövegértési képesség fejlesztésének számos összetevőjét érintik. Steklács (2018) 15 pontból álló javaslati listáját a fókuszcsoporthoz tartozó pedagógusok online kérdőív formájában megkapták. A javaslati listát értékelniük kellett két szempontból: melyek azok a javaslatok, amelyeket jelenlegi eszközeinkkel nehezen megvalósíthatónak tartanak, és mi nehezíti meg véleményük szerint ezeknek a javaslatoknak a gyakorlati megvalósítását. A megkérdezett pedagógusok nehezen megvalósíthatónak tartják a 7-es és a 12-es pontokat, vagyis a felzárkóztatást és az olvasási, tanulási problémát vizsgálatát és szűrését. Szóbeli hozzászólásaikban kiegészítették ezt a választ azzal, hogy az egyéni differenciálásra több okból sem látnak esélyt. Egyrészt a már többször említett tananyagmennyiség, másrészt a diákok leterheltsége miatt sem. A megkérdezettek szerint az olvasási, tanulási problémák szűrésében kevés segítséget kapnak. Az olvasási problémákat a 9. osztály elején, a helyesírási és a szövegértési képesség felmérése mellett, hangos olvastatással igyekeznek feltárni, majd az eredményeknek megfelelően „szövegértési blokkokat” kialakítani, vagy rendszeresen visszatérő szövegértési gyakorlatokat beépíteni a tanórákba, mint például a memóriafejlesztés, vagy a közös vázlatírás. Steklács (2018) 15 pontból álló javaslati listája után Laczkó (2012) alapján a prezentációban szerepelt néhány olvasásstratégiai tudást fejlesztő gyakorlatitípus, amelyek beépíthetők a „szövegértési blokkokba”, illetve a magyar irodalom órák szépirodalmi tananyagával is kombinálhatók. A pedagógusok elmondták, hogy alkalmazzák-e ezeket, ha igen, akkor milyen módokon tudják ezeket beépíteni az óráikba, ha nem, akkor hogyan, milyen módokon tartják ezeket a jövőben megvalósíthatónak. Az előbbiekből több gyakorlatot a megkérdezett pedagógusok is használnak, ilyen például a vázlatírás, akár egyéni munkában, akár csoportmunkában, egy közös gondolkodásból születő táblavázlat megalkotása, továbbá a szakaszos olvasás, az adott szöveghely mellett megjelenő szövegértelmezési kérdésekkel. Az értelmezésben való elakadásoknál, a szövegtani elemző készség közvetlen fejlesztését is szükségesnek tartják, például a szöveg tartalmi-logikai kapcsolatainak a feltárása, vizualizálása, és a mondatszerkezet mélyebb elemzése által. A pedagógusok a megbeszélés után e-mailben megkapták a workshop alapját képező prezentációt.

Laczkó (2012) szövegértést fejlesztő gyakorlatitípusait lehetőségem volt a Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén működő Anyanyelvtanítási Műhely 2025. május 7-én megrendezett *A szövegértés fejlesztése: helyzetkép és lehetőségek* témájú workshopján 12 magyar nyelv és irodalom szakos hallgatóval, tanárjelöltekkel, gyakorló pedagógusokkal megvitatni. A résztvevők közreműködésével páros, illetve csoportmunkában a Kerettanterv egyes témaköreihez illesztettük Laczkó (2012) gyakorlatitípusait, illetve igyekeztünk ezeket konkrét óratervek, tanórai feladatok kidolgozásakor megvalósítani. Ezen kívül a funkcionális nyelvszemlélet és nyelvi tudatosság fejlesztése jegyében igyekeztünk olyan gyakorlatitípusokat létrehozni, amelyek a magyar nyelvtan és a magyar irodalom órák tananyagát kombinálják. Ezekre néhány példa:

- Szövegkohéziós elemek tudatosítása egy szövegrészletben (pl. Fjodor Mihajlovics Dosztojevszkij: Bűn és bűnhődés [részletek])
- Nézőpont és szövegvilág egy szövegrészletben (pl. Kosztolányi Dezső: Hajnali részegség)

⁴ Steklács 2018: 15 pontja a Függelékben.

- Beszédaktusok egy drámában (pl. Madách Imre: Az ember tragédiája)
- Személyes névmások Pilinszky János egyik költeményében

A workshopon felvázolt óratervet, tanórai feladatokat, a szövegértelmezési stratégiák tanórai átadására vonatkozó innovatív ötleteket részletesebb kidolgozást követően a Módszertani ötletgyűjtemény és Digitális módszertár megújult weboldalára töltötték fel a pedagógusok és tanárjelöltek 2025. július 1. és augusztus 31. között.

5. ÖSSZEGZÉS

Összegezve az eddigieket, elmondható, hogy a NAT 2020 szellemiségében a *reading literacy* szemléletét képviseli. A PISA-felmérések eredményeit 2015-től áttekintve azonban egyértelműen romló tendencia mutatkozik a szövegértés terén. Ezek alapján egy furcsa ellentmondás látszik kirajzolódni a magyar olvasástanítási rendszerrel kapcsolatban: bár szellemiségében a *reading literacy* szemléletét képviseli, gyakorlatai azonban a szakgimnáziumi képzés a 9–12. évfolyamain több ponton nem ehhez igazodnak. A *Kerettanterv* és a 2020-as NAT mentén átdolgozott tankönyvek áttekintése, valamint a fókuszcsoportos interjú tanulságai alapján a szakgimnáziumokban többek között a következő okok miatt mondható el:

- 1) kevés gyakorlati lehetőség nyílik a nyelvi tudatosság kiépítésére
- 2) a tankönyvekben nagy a szépirodalmi művek dominanciája
- 3) nagy tananyagmennyiség magyar irodalomból
- 4) kevés lehetőség nyílik a gyakorlatban az olvasásstratégiai tudás fejlesztésére a tanórákon
- 5) kevés lehetőség nyílik a gyakorlatban az egyéni differenciálásra, az olvasás motívumainak fejlesztésére

Több pont a magyar irodalom órákon előírt tananyag mennyiségével és tartalmával áll szoros összefüggésben, azaz a ii. és iii. pontban megnevezett problémák generálják az i.; iv. és v. pontban megnevezett problémákat. Ahogyan korábban is említettük, nem kizárólag az irodalom órákon előírt nagy tananyagmennyiség generálja a többi problémát. Azonban azok közül a tényezők közül, amelyeket oktatási rendszerünkön belül befolyásolhatónak tartanak, a megkérdezett pedagógusok legtöbbször a tananyagmennyiséget emelték ki.

Az eddigi kutatások folytatásaként, további célként fogalmazható meg a további adatgyűjtés más iskolatípusokban, a kapcsolattartás a megkérdezett pedagógusokkal, illetve egy olyan online szakmódszertani workshop szervezése, amely során közös munkával a nyelvi tudatosság kiépítését és a szövegértelmezési stratégiák átadását megcélzó óraterveket állítunk össze a pedagógusokkal 9–10. osztályban tanulóknak.

HIVATKOZÁSOK

- BLOCK, C. C.–GAMBRELL, L. B.–PRESSLEY, M. (eds.) (2002): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Francisco.
- BLOMERT, LEO–CSÉPE V. (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: CSAPÓ B.–CSÉPE V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–86.
- BLOOMFIELD, L. (1942): Linguistics and reading. *The Elementary English Review* 19(4), 125–130, 183–186.
- GARBE, C.–HOLLE, K.–WEINHOLD, S.–MEYER-HAMME, A.–BARTON, A. (2010): Towards a Better Understanding of the Phenomenon of Adolescent Struggling Readers. In: GARBE, C.–HOLLE,

- K.–WEINHOLD, S. (eds.): *Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in european countries*. Peter Lang, Hamburg. 25–4
- GONDA, Zs. (2015): *Digitális szövegek olvasási stratégiái*. Doktori disszertáció. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- GÓSY M. (2008): *A szövegértő olvasás*. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. február 4.)
- JÓZSA K.–STEKLÁCS J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: CSAPÓ, B.–CSÉPE, V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
- KERETTANTERV A GIMNÁZIUMOK 9–12. ÉVFOLYAMA SZÁMÁRA. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. augusztus 7.)
- KUGLER N. (2018). A nyelvtan életre keltése. In: BALÁZS G. – LENGYEL K. (szerk.): *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék–Inter (IKU); Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 37–47.
- KUGLER N.–TOLCSVAI NAGY G. (2015). *Magyar nyelv*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- LACZÓ MÁRIA (2012): A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára. *Anyanyelv-pedagógia* 5(2). [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. február 4.)
- LOIS, M. (2024). A 2022-es PISA-mérés eredményeinek bemutatása és értelmezése a Magyar Tudományos Akadémián. Beszámoló az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság rendezvényéről (Budapest, 2023. december 19.). *Modern Nyelvvoktatás* 30(1–2), 236–238. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. február 4.)
- NAGY J. (2004): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 14(3), 3–26. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. február 4.)
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (NAEP) (1998): *Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992–1998*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington.
- NEMZETI ALAPTANTERV (NAT) 2020. Magyar Közlöny 17. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. február 4.)
- OKOSTANKÖNYVEK 2024. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. február 4.)
- PISA 2018 Draft Analytical Frameworks, May 2016. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. augusztus 5.)
- RAÁTZ J. (szerk.) (2024a): *Szövegértés lépésről lépésre: általános iskola felső tagozat*. Móra Kiadó, Budapest.
- RAÁTZ J. (szerk.) (2024b): *Szövegértés lépésről lépésre: középiskola*. Móra Kiadó, Budapest.
- STEKLÁCS J. (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés* 20(1), 30–49. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2025. február 4.)
- STEKLÁCS J. (2006): Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az szövegértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter* 4(15), 175–186.
- STEKLÁCS J. (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- STEKLÁCS J.–HÓDI Á.–TÖRÖK T. (2020): Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása. Az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány* 181(1), 11–23.
- STEKLÁCS, J.–KNÉZICH, A.–KORMOS, J.–SIPOS, Zs.–SZENCZI-VELKEY, B. (2025): Javaslatok a magyar olvasástanítási rendszer korszerűsítésére. *Anyanyelv-pedagógia* 18(1), 74–80.
- SZENCZI, B.–FEJES, J. B.–VÍGH, T.–HÓDI, Á.–TARY, B. (2024a): Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási motiváció támogatása I. *Anyanyelv-pedagógia* 17(1), 5–21.
- SZENCZI, B.–FEJES, J. B.–VÍGH, T.–HÓDI, Á.–TARY, B. (2024b): Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása II. *Anyanyelv-pedagógia* 16(1), 1–22.
- TOLCSVAI NAGY G. (2022): A szövegértés művelési tényezői. In: FELD-KNAPP I. (Hrsg.): *Kompetenzen und Standards*. Eötvös József Collegium, Budapest. 96–120.

FÜGGELÉK

„1. Az olvasási, szövegértési képesség fejlesztésnek megjelenítése **az egész oktatási rendszerben**. 2. **Minden tantárgy tanítása során** jelenjenek meg az adott tantárgyhoz kapcsolódó írásbeliség jellemzői, ezek olvasásának, megértésének kérdése (diagram, táblázat, térkép, kotta, képlet, weboldalak stb.). 3. A tankönyvek és a mindennapi oktatási gyakorlat minden tantárgyból tartalmazzon, alkalmazzon olyan feladatokat, kérdéseket is, amelyekhez szükség van az információ elérése, keresése, visszakeresése képességére és a meglévő (nem csak iskolai) tudással, tapasztalatokkal ezt integráló képességre. 4. Az iskolában szokásos olvasási módokon kívül, amely a PISA definíciója szerint leginkább a tanulási, **kapjanak helyet a személyes, közösségi és munka célú szövegek**. Ezek olvasási, megértési módjáról essen szó az órákon. 5. Az órákon jelenjen meg minden iskolafokon a **reading literacy fogalmának a szemlélete**, amely az olvasás, szövegértés definícióját jóval tágabb kontextusba helyezi a mostaninál. 6. Tehetséggondozás, a szövegértésben kiválóan teljesítők segítése a mostaninál nagyobb és tudatosabb mértékben. 7. Felzárkóztatás, a leszakadók, gyengén teljesítők felé forduló szemlélet, a diákok közti empátia erősítése a mostaninál nagyobb és tudatosabb mértékben. 8. A fenti két pont alapján: szükséges **az egyénre szabott oktatás** módszereinek elterjesztése, folyamatos, **személyre szabott diagnosztikus értékelés** szorgalmazása, az olvasási profil megalkotása átlagos és attól eltérő képességű tanulóknak is. 9. Minden iskolaszinten, **de különösen középiskolában az oktatás módszertani kultúrájának gazdagítása**, páros, csoportos munkaformák elterjedése, ezek szorgalmazása. 10. **Érthetőbb, alkalmazhatóbb tananyag és ezt a szemléletet követő tankönyvek**. 11. **Digitális szövegek**, digitális olvasás a tanórákon, és az önálló munka során a mostaninál nagyobb hangsúllyal szerepeljen. 12. Olvasási, tanulási problémák vizsgálata, szűrése, előjelzése kisgyermekkortól folyamatosan az iskolarendszeren át, a pedagógusok felkészítése a feladatra. 13. **Az online diagnosztikus mérő, értékelő rendszer kidolgozása a 12. évfolyamig**, ennek kiterjesztése, elérhetővé tévése az egész iskolarendszerünkben. 14. Rövid távon javulást hozhat a PISA megjelenése az oktatásban, megismertetni a gyerekeket a felmérés céljával, felkészíteni, **motiválni** őket. 15. A tudás színvonalának emelése érdekében a tudás megszerzésére irányuló képességek fejlesztésének a központba állítása” STEKLÁCS (2018): 48, kiemelések TMM.

TÖRÖKNÉ MOLNÁR MÁRIA német és orosz szakos bölcsész, tudományos fokozatát nyelvészetből szerezte (2022). Egyetemi tanársegéd a Debreceni Egyetem Német Nyelvészeti Tanszékén. Kutatási területe a kognitív irodalomtudomány, a kognitív nyelvészet, illetve a szövegnyelvészet. Érdeklődési körébe tartozik az NLP (natural language processing) és a nyelvtanítás módszertana is.

Mária Molnár Törökné is a humanities major in German and Russian, and received her scientific degree in linguistics (2022). She is an assistant professor at the Department of German Linguistics at the University of Debrecen. Her research interests include cognitive literary studies, cognitive linguistics, and text linguistics. Her interests also include NLP (natural language processing) and language teaching methodology.

A MÉDIATANÁR-JELÖLTEK MÓDSZERTANI FELKÉSZÍTÉSE

SZÍJÁRTÓ IMRE

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

ABSZTRAKT

A cikk a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy leendő tanárainak szakmódszertani felkészítését összegzi. Az egyes alfejezetek a hallgatók tevékenységét veszik sorra. Dokumentumok elemzése. A mozgóképkultúra és médiaismeret kerettantervi szövegének értelmezése; a tárgy tanításához készült korábbi óratervek értelmezése; a tematikánkba vágó területekkel foglalkozó szervezetek dokumentumainak áttekintése; segédanyagok és szakmai kiadványok áttekintése. A szakirodalom feldolgozása. Tankönyvhasználati gyakorlatok. A tankönyv leckéinek értelmezés bemutatása; egy szemléltetőanyag elkészítése a tankönyv választott leckéjéhez. Tanítási gyakorlatok. Egy ötperces órarészlet megtervezése és bemutatása; egy órai összefoglalás megtervezése és bemutatása; egy óraterv elkészítése és kipróbálása a csoport tagjaival. Mérés-értékelési gyakorlatok. Egy iskolán kívüli mérési-értékelési-pontozási rendszer bemutatása; egy feladatlap megoldása a mozgóképkultúra és médiaismeret érettségijéből; egy feladatlap elkészítése a tankönyv egy leckéjének egy részletéhez. Kitekintés. A mozgóképkultúra története Magyarországon. Egy ország mozgókép- és médiaoktatásának bemutatása.

1. BEVEZETÉS

Jelen szöveg a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy leendő tanárainak szakmódszertani felkészítését összegzi. Az egyes alfejezetek a hallgatók tevékenységét veszik sorra: ezekben az alfejezetekben azoknak a feladatoknak a leírása szerepel, amelyeket a hallgatók a szakmódszertani szemináriumokon kapnak – a feladatok ismertetését a tantárgy- és kurzusleírásokból veszem át, ezek a szövegek az én munkáim.

A szöveg célja, hogy betekintést nyújtson a mozgóképkultúra és médiaismeret-tanár szak szaktárgyi módszertani óráin végzett munkába.

2. DOKUMENTUMOK ELEMZÉSE

A dokumentumelemzések nagyrésze az első félév szakmódszertani szemináriumán szerepel. Az első félév célkitűzése így foglalható össze a tantárgyleírás alapján: „A hallgatók megismerkednek a film- és médiapedagógia történetével, a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy kialakulásával, oktatáspolitikai beágyazottságának jellegzetességeivel, nemzetközi gyakorlatának néhány vonatkozásával, a tantárgy önértékelési kísérleteivel, alapvető dokumentumaival és segédanyagaival.”

A mozgóképkultúra és médiaismeret kerettantervi szövegének értelmezését rögzítem a felsorolás elején azzal a megjegyzéssel, hogy ugyan alapvető dokumentumról van szó, amelynek alapos ismerete a tanári munka kiindulópontja, de a feladat didaktikai megfontolásból nem a félév elején szerepel. Az első néhány héten ugyanis érdemes egyéb feladatokat adni a hallgatóknak, amelyek segítségével bevonódnak a tantárggyal kapcsolatos tanári munkába, majd később következhet a kerettantervvel való ismerkedés – ezeket a feladatokat a továbbiakban ismertetem. Tulajdonképpen szövegismertetést és -feldolgozást végzünk: a kerettanterv szövegét kivetítjük, és pontról pontra közel megyünk hozzá. A szöveget a hallgatók létszámának megfelelően részekre osztom, a hallgatók ezeket a részeket ismertetik. A megoldás célja az, hogy valamennyien felkészülten érkezzenek, pontosabban előzetesen legalább egy fejezettel közelebbről ismerkedjenek meg. A szöveg átfésülése során értelmezzük a bevezető részben szereplő óraszámokat, a tantárgyi kapcsolódásokban rejlő pedagógiai lehetőségeket, a tantárgy sajátosságaival kapcsolatos

megállapításokat. Az előzetesen kiadott feladat alapján a hallgatóknak példákat kell hozni valamenyny kompetenciaterület és a médiaoktatás kapcsolatára, a lehetséges tantárgyi kapcsolódásokra, illetve átnézzük a szövegben szereplő hét témakör tartalmait. Érdemes kiemelni, hogy a tanári felkészítésnek már ebben a korai szakaszában indokolt figyelemmel lenni a hallgatók másik szakjára, ugyanis a hallgatóknak át kell gondolniuk, hogy miként lehet kihasználni, ha valakinek a másik szakja a történelem vagy az angol nyelv. Az ilyen jellegű tantárgyi integrációknak az a célja, hogy a két tantárgy tartalmi erősítsék egymást, a fejlesztőmunka pedig a másik szak óráin végzett munka ismeretében folyjon. Ez a tanári szerepek egyik vonulatát adja, hiszen például a magyar nyelv és irodalom szakos tanár jártasabb a műelemzésben, vagy a vizuáliskultúra-tanár szakos érzékenyebb a kreatív feladatok területén.

A fenti feladathoz kapcsolódik a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy tanmenet-változatainak áttekintése. Az Oktatási Hivatal oldalán, a tankönyvkatalógusban elérhető tankönyvhöz három tanmenet-javaslat készült, van egy 28 órára, egy 34 órára és egy 62 órára kidolgozott változat (a tankönyv: SZÍJÁRTÓ–NAGY 2022; a tanmenetek a „letölthető kiegészítők” között található meg, szerző nélkül, könyvészeti adataik nincsenek külön megjelölve). A tanmeneteket ugyancsak átnézzük, a feladat célja az, hogy a hallgatók betekintést kapjanak a tárgy időgazdálkodásának kérdéseibe, azaz abba, hogy milyen következményei vannak a tanmenet szerkezetében annak, ha a diákok a 11. tanévben, a 12. tanévben vagy mindkét évfolyamon tanulják a tárgyat. Ki kell emelnünk, hogy a kerettantervre, a tanmenetekre és a később sorra kerülő tankönyvhasználatra a további szakmódszertani órákon újra és újra vissza kell térni, hiszen a hallgatók fokozatosan vonódnak bele a tantárgy tanításával kapcsolatos feladatokba, ennek a pedig további szintjei lesznek majd.

A következő feladat a tárgy tanításához készült korábbi óratervek értelmezése. A „Mikroitanítási tervek és óratervek elemzése” elnevezésű feladathoz szükséges anyagokat a hallgatók e-mailben kapják meg – ezek korábbi módszertani órákra készült tervezetek, gyakorló tanároktól megszerzett óratervek, zárótanítások óratervei. Az anyagok ebben a formában nem nyilvánosak, tehát megfelelő tapintattal és türelemmel kell őket kezelni (a neveket, helyszíneket és iskola-elnevezéseket törölni szoktam belőlük). A tervezeteket a hallgatók kivetítik. Bemutatójukhoz ezeket a szempontokat kapják: az adott tervezet fejlécének értelmezése (időigény, az óra címe, az óra témája, résztémák, az óra céljai, fejlesztendő kompetenciák, munkaformák, motiváció, a figyelemfelkeltés és -fenntartás eszközei, műveltségterületi integráció, kapcsolódás későbbi foglalkozáshoz, kapcsolat a Nemzeti alaptantervhez, szakirodalom, kulcsfogalmak, felhasznált források); az órakeret beosztásának ismertetése, a szemléltetőanyagok ismertetése, a diákok tevékenysége megtervezésének ismertetése. Érdemes hangsúlyozni, hogy a tervezetek különböző célokra és a tanári munka különböző területeire készültek, tehát más egy mikroóra tervezete, más egy zárótanítás tervezete, és megvannak továbbá a maguk sajátosságai azoknak a tervezeteknek, amelyeket egy kialakult, valódi, iskolai munkafolyamatból ragadtunk ki – mi ezen a szemináriumon a tervezetek összefüggésrendszerét és didaktikai beágyazódását nem feltétlenül érzékeljük, ezért érdemes őket a megfelelő körültekintéssel kezelni. A tervezetek ugyanakkor nagyon tanulságosak, hiszen sok mindent ki lehet olvasni belőlük a tanári szándékokkal, a tanulói tevékenységgel vagy az időgazdálkodással kapcsolatban.

A mozgókép- és médiaoktatás tematikájába vágó területekkel foglalkozó szervezetek dokumentumaibanak áttekintésének célja, hogy feltérképezzük azokat az intézményeket, amelyek tevékenysége segítheti a tanárok munkáját; bizonyos intézményekhez egyébként rendszeresen szervezünk tanulmányi kirándulásokat. Az intézmények és szervezetek hozzávetőleges listája: Bűvösvölgy, Televele, Media Smart (a szervezet országos intézményei, pl. a kanadai), NFI, NMHH, Digitális Jólét, Mérték Médiaelemző Műhely, mozik és mozis szervezetek, filmes alkotóműhelyek, médiainstémények (újságok szerkesztősége, televíziós csatornák, stúdiók). Ismertetőjük keretei között a hallgatók azt is végiggondolják, hogy az adott szervezet vagy intézmény tevékenységét és eredményeit miként lehet felhasználni az oktatásban.

Rendkívül szerteágazó azoknak a segédanyagoknak és szakmai kiadványoknak a köre, amelyek ugyancsak segíthetik a tanárok tevékenységét. Tankönyvekről és szakkönyvekről van szó, amelyek egy része a középiskolás diákoknak, másik része a tanároknak szól, vannak továbbá a szakmai közönségnek szánt szakkiadványok. Régi tankönyvekkel való ismerkedés is belefér ebbe a feladatba, hiszen a korábbi tankönyvek tükrében talán jobban látszanak azok a tartalmak, azok a tevékenységek, és azok a fejlesztési feladatok, amelyek a jelenlegi szabályozásból következnek. A hasonló segédanyagok bemutatásának szempontjai: tudnivalók a szerzőkről és a kiadóról, tudnivalók a kiadvány mögött álló szervezetről, az anyag jellege, műfaja, milyen korosztály használhatja, a leckék jellege, tematikai-tartalmi kérdések, az anyag módszertani megformálása, ötletek az anyag felhasználásához.

3. A SZAKIRODALOM FELDOLGOZÁSA

Szaktanári óróról van szó, tehát a szakirodalom körét nem indokolt ezen a területen kívülre tágítani. Ugyanakkor a médiaműveltséggel kapcsolatos alapvető szakirodalmak ismerete hasznos lehet egy mozgókép-kultúra és médiaismeret-tanár számára. A tematikába egy tanulmány feldolgozása férhet bele, a téma tehát a médiaműveltség, a média-írástudás, a digitális írástudás. A tanulmányt valamennyi hallgató elolvassa, mindenki jegyzeteket készít, majd a szövegek lényeges pontjait a szemináriumon foglaljuk össze. Kiemeljük azokat a pontokat, amelyek a tanári munka szempontjából fontosak, hiszen a leendő tanárjaink fő tevékenysége éppen a diákok médiaműveltségének fejlesztése. Az adott szakirodalom ismertetése a tanári záróvizsga tételei között szerepel, a tétel tájékoztató részében több tanulmány van megadva.

4. TANKÖNYVHASZNÁLATI GYAKORLATOK

A tankönyvhasználati gyakorlatok tulajdonképpen a mikroórák, órarészletek és más tanítási gyakorlatok előkészítését szolgálják. Ezek egy része már az első szemináriumon sorra kerül, a továbbiak pedig a következő félévekben.

A tankönyv leckéinek értelmező bemutatása a tankönyv használatával kapcsolatos munka első, kiinduló szintje. A hallgatók ennek a feladatnak a keretei között végigveszik egy-egy lecke gondolatmenetét, szakmai tartalmát, didaktikai felépítését, közösen gondolkodunk a feladatok felhasználásának módjáról, a szemléltetésekkel kapcsolatos tanári feladatokról. Ez utóbbiakkal kapcsolatban érdemes idézni a tankönyvhöz készült tanári segédkönyvet: „A könyv tananyagot és a feladatosítás-munkáltatás eszközeit adja a tanárok kezébe, de számít a munkájukra, ami elsősorban a leckeszöveg alapos feldolgozásában és a szemléltetés folyamatos frissítésében jelenhet meg. Az előbbi szövegértelmezői tevékenységet feltételez, amelynek során az órán a csoport tagjai kibontják a tankönyv megállapításait. Az utóbbira azért van szükség, mert a tankönyv nyomtatásban megjelenő kiadvány lévén napi példaanyagot nem tartalmaz, ezt a tanárnak kell kapcsolnia a leckeszövegekhez” (SZÍJÁRTÓ 2022: 9–10).

A tankönyv leckéinek értelmező bemutatása mint feladat tulajdonképpen az órára való felkészülés szakaszait idézi fel, hiszen kiindulásként a tanárnak alaposan meg kell ismerkednie a tankönyv leckéinek szövegével. Az egyes leckék hasonló célú feldolgozása során a tanári munka kétfajta megalapozását és továbbgondolását is elvégezzük: egyrészt összekötjük az adott lecke tartalmát és didaktikai arculatát a hallgatók egyetemi tanulmányaival, másrészt szakirodalmi ajánlásokat teszünk. Az előző mozzanat azt mutatja meg, hogy a hallgatók a szakmai és a pedagógiai óráikon találkoztak-e a lecke szakmai hátterével, illetve a hozzá rendelhető pedagógiai gondolkodás elemeivel. A szakirodalmi ajánlások a gondolkodás elmélyítését segítik – ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a szakirodalmakban olvasott tartalmak a tanár háttérismereteit gazdagítják, ezeket nem indokolt a középiskolás diákokra terhelni.

A feladat kiírása a tematikában így szerepel: „A feladat a tankönyv egy választott leckéjének bemutatása. Semmiféle prezentáció nem szükséges, a bemutatás legyen szemléletes és szakszerű. Az ismertetés

ezekre a kérdésekre válaszoljon: A lecke milyen gondolatmenet-szerkezetet követ? Melyek a lecke főbb szakmai elemei? Melyek a lecke főbb didaktikai csomópontjai? A feladatok közül melyeket lehet az órán elvégezni? Milyen jellegű szemléltetések illenek a leckéhez?”

A tankönyvhasználat előkészítésének következő szintjéhez kapcsolódó feladat így hangzik: „Egy szemléltetőanyag bemutatása a tankönyv választott leckéjéhez. A szemléltetőanyag lehet egy nagyon rövid újságcikk, vagy annak két- háromsoros részlete, egy kép, vagy egy legfeljebb háromperces mozgóképes bejátszás. Mindenki mutassa be, hogy az anyag miként szemlélteti a lecke megjelölt részletét. A lecke egy mondatát, bekezdését vagy jól körülhatárolható gondolatát kell kiválasztani.” Egyelőre nem kell a részlet működőképességét a csoporttal kipróbálni, elég, ha a hallgatók ismertetik a saját munkájukat. Ebből az óra-részletből azonban, amely talán még a mikrotanítási feladatok során készített anyagnál is kisebb méretű, a hallgatók a továbbiakban mikrotanítási óra-részletet fejleszthetnek majd.

5. TANÍTÁSI GYAKORLATOK

A tanítási gyakorlatok időbeli kiterjedés és bonyolultság szempontjából egymásra épülnek. Összességükkel az a cél, hogy a hallgatók szakmódszertani tanulmányaik végére képesek legyenek megtervezni és megtartani egy teljes tanórát.

Az első ilyen gyakorlat egy ötperces órarészlet megtervezése és bemutatása. A második szemináriumon sorra kerülő feladat leírása így szól a tematika alapján: „Tankönyvhasználati gyakorlat – mikrotanítás. A félév során a tankönyv leckéinek felhasználását modellezzük. A feladat két mikrotanítási óraterv elkészítése az ismert úrlapon. A tervezet ötperces órarészlettel számoljon, egy lecke egyetlen mondatához, gondolatához vagy bekezdéséhez kapcsolódjon. A szemléltetés és a tervezet alapuljon a tankönyvi lecke szellemes megközelítésére, a tervezet legyen izgalmas és friss. A szemléltetés lehetséges formái: képek, ábrák, mozgóképes bejátszások, háromsoros újságcikk. Ha a lecke nagyobb egységekből áll, lehet nagyobb szövegrészre támaszkodni. A tervezet tartalma: 1. A tankönyvi szöveg. 2. Egy friss szemléltetőanyag (egy kép, egy háromperces mozgóképes bejátszás vagy egy háromsoros újságcikk). A tervezetben szerepeljenek a szöveg feldolgozásának lépései, a tankönyvhasználat módjai, szemléltetés forrásai és módjai, a tanulói tevékenység szervezésének eljárásai. A tankönyv huszonegy médiás leckéje közül lehet választani. Ezek a leckék a következők: 1. A nyilvánosság szerkezetváltozásai, 2. A kommunikáció típusai, 3. A mozgóképes formanyelv, 4. A montázs, 5. A mozgóképes történetmesélés, 6. A nyilvánosság mint társadalmi színtér, 7. A kultúra rétegei, 8. Médiaértési stratégiák, 9. Az igazság utáni korszak, 10. A médiaintézmény, 11. Hír és vélemény a nyomtatott és elektronikus sajtóban, 12. Az álhír, 13. Az információs buborék, 14. A mém, 15. A sztár régen és ma, 16. A véleményvezér és az influenszer, 17. A médiareprezentáció, 18. A digitális identitás, 19. A képernyőerőszak, 10. A nyilvánosság működésének szabályozása, 21. Az internetbiztonság.”

A magyar filmmel foglalkozó kilenc lecke az anyag eltérő tartalma és szerkezete miatt más jellegű, így a leckék feldolgozása más megközelítésű óraterveket feltételez. A filmes részekhez illeszkedő tervezetek a harmadik szemináriumon kerülnek sorra.

Sajátos mikrotanítási feladat egy órai összefoglalás megtervezése és bemutatása. A feladat leírása: „Az összefoglalás mint a tanóra része. Egy ötperces órarészletről van szó, amelynek elkészítéséhez át kell gondolni az óra egészét. Az összefoglalás egy olyan anyag legyen, amely tartalmazza az óra eredményeit – egy szemléletes ábra, egy táblázat, egy összetett feladat vagy bármilyen megoldás, amely megmozgatja és összefüggésekbe helyezi az órán feldolgozott problémákat. Az összefoglalás egy áttekinthető, a tanulók füzetében vagy telefonján rögzíthető munkában öltön testet. Az anyag a tanulók tevékenységének eredménye legyen, tehát nem a végeredményt kell megtervezni, hiszen ez a közös munka során alakul ki, hanem a folyamatot.”

A legnagyobb feladat az ötödik szakmódszertani szeminárium központi feladata szokott lenni, ez pedig egy óraterv elkészítése és kipróbálása a csoport tagjaival. A tankönyvhasználati gyakorlathoz

a hallgatók ilyen támpontot kapnak: „A félév során a tankönyv leckéinek felhasználását gyakoroljuk. A feladat egy óraterv elkészítése az ismert űrlapon. A tervezet tartalma: az űrlap fejléce, a tankönyvi szöveg feldolgozásának lépései, a feladatok elvégzésének módja és lépései, a szemléltetés forrásai és módja, a tanulói tevékenység szervezésének eljárásai. Az óra témáját a tankönyv leckéi közül kell kiválasztani, az óra témájának értelmezéséhez és az óra felépítéséhez segítséget nyújt a tanári segédkönyv. A munkafolyamat: e-mailes egyeztetés a tervezet kialakításáról, a tervezet bemutatása – a tervezet első változatát a beosztásnak megfelelően kell elküldeni.”

6. MÉRÉS-ÉRTÉKELÉSI GYAKORLATOK

A mérés-értékeléssel kapcsolatos feladatokat általában a negyedik szemináriumon végzik el a hallgatók. Háromfajta feladatot tartalmazhat ez a témakör.

Az első egy iskolán kívüli mérési-értékelési-pontozási rendszer bemutatása. Ez a rendszer lehet egy verseny, vetélkedő, sportág, vagy egy másik ország iskolai értékelési módja, vagy egy tetszőleges minőségellenőrzési eljárás. A bemutatás szempontjai: az adott értékelési módszer miként díjazza a teljesítményt; milyenek a pontozás, osztályozás, minősítés elvei; hogyan zajlik a teljesítmények összemérése és sorrendbe állítása egy csoporton belül. Ez a feladat azért tanulságos, mert megmutatja a különféle teljesítménymérések logikáját, erősségeit és gyengeségeit. A hallgatók rendkívül szellemes példákat szoktak hozni, amelyeknek egyébként vannak tanulságaik az iskolai mérés-értékelés elveivel és gyakorlatával kapcsolatban is – néhány ezek közül: a NASA űrhajós-jelölt programjába való bekerülés pontrendszere; díszállatok minősítési rendszere; sportágak sportoló-rangsoraihoz szolgáló pontozási útmutatók.

A következő feladat egy feladatlap megoldása a mozgóképkultúra és médiaismeret érettségijéből. Az érettségi feladatlap sokak számára ismerős lehet, hiszen a hallgatók közül többen érettségiztek a tárgyból, de tanulságos lehet a feladatokkal újra találkozni, illetve a hallgatók immár tanárjelöltként vizsgálják meg a feladatok jellegét, a pontozás sajátosságait. A feladat megbeszélése során nemcsak a feladatlapot vizsgáljuk meg, hanem a javítókulcsot és a pontozási útmutatót is.

Tulajdonképpen mikrotanítási gyakorlat egy feladatlap elkészítése a tankönyv egy leckéjének egy részletéhez. A munka leírása: „Mérés és értékelés mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyból. A félév során a hallgatók megismerkednek a pedagógiai értékelés eljárásaival, illetve gyakorolják ezeknek az eljárásoknak az alkalmazását a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy területén. A feladat egy mérőeszköz kidolgozása. A tananyag a tankönyv egy leckéjének egy bekezdése. A feladatsor ehhez a tankönyvszöveghez illeszkedik, azt méri, hogy a tanulók elsajátították-e a szövegben szereplő ismereteket, illetve, hogy képesek-e alkalmazni őket. A tervezetet szabályosan, azonosítható módon három ponton össze kell kötni a megadott szakirodalommal. A szakirodalom kifejti az egyes értékeléstípusokkal kapcsolatos tudnivalókat, elsősorban a 7–8–9–10. fejezetről van szó (MOLNÁR E. K. – VÍGH T. 2019). A feladatsor tartalmazzon változatos számonkérési módokat. A feladatsorhoz javítási útmutató és pontozási-osztályozási útmutató tartozik. Kérem megtervezni azt a digitális vagy hagyományos megoldást is, amellyel a tesztet eljuttatják a diákokhoz. Kapcsolni kell a Nemzeti alaptantervnek az a helyét, amelyhez a mikroórát, illetve a feladatlapot kötni lehet.”

7. KITEKINTÉS

Hasonló kitekintésekre az első szemináriumon kerül sor. A kitekintések egyikének műfaja az az egyetlen tanári előadás, ami az öt félév során szerepel a tematikában.

A mozgóképkultúra története Magyarországon című előadásomban azt mutatom meg, hogy a film megjelenése kezdetétől miként szerepelt az oktatás segédanyagaként, majd tantárgy-részletként, később önálló tantárgyként a magyar ismeretterjesztés történetében, illetve az iskolában, végignézzük továbbá azt a folyamatot is, amely a nyilvánosság, a tömegkommunikáció, a technomédiumok tárgyalásának

egyre nagyobb térnyeréséig vezetett. Az előadáson száz évvel ezelőtt készült kiadványokat szoktam mutatni, majd a hallgatók fellapozhatnak egy sor régi tankönyvet és iskolai segédanyagot.

A hallgatók feladata az egy ország mozgókép- és médiaoktatásának bemutatása; itt visszatérünk az öt módszertani szeminárium meghatározó tevékenységéhez, a diákfeladatokhoz. A tematikát idézem: „Az anyag legfeljebb két oldalas, tartalmazzon szabványosan megjelölt, lehetőleg a vizsgált országban használatos nyelven megjelent forrásokat. (A brit médiaoktatás bemutatásához például nem elég magyarnyelvű forrásokat használni.)” A bemutatóhoz egy tanulmányt szoktam adni segítségül, amely az összehasonlító pedagógia szempontjait hozza. A hallgatók izgalmas és érdekes országokat szoktak választani. A bemutatókból kiderül, hogy nagyon nehezen lehet összehasonlítani egymástól távoli kutúrák iskolai gyakorlatát, ugyanakkor az is megmutatkozik, hogy egy-egy tantárgyról vagy területről folyó gondolkodás milyen nagy mértékben tükrözi egy-egy ország iskolaképét. Ezek a tantárgy-bemutatók felvillantják például a szlovén, a kanadai, a japán iskolákban végzett fejlesztőmunka sajátosságait.

HIVATKOZÁSOK

MOLNÁR E. K.–VÍGH T. (2019): *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. Mentor(h)áló 2.0 program. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt. SzTE JGYPK, Szeged.

SZÍJÁRTÓ I.–NAGY P. (2022): *Mozgóképkultúra és médiaismeret 11–12*. Oktatási Hivatal, Budapest. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)

SZÍJÁRTÓ I. (2022): *Tanári segédkönyv a Mozgóképkultúra és médiaismeret 12–12. című tankönyvhöz*. Oktatási Hivatal, Budapest. [Link](#) (Letöltés időpontja: 2026. március 10.)

Szijártó Imre az ELTE Filmtudomány Tanszék óraadója. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Művészetelméleti és Médiatudományi Intézetének igazgatója, a Médiatudományi és Mozgókép-pedagógiai Tanszék vezetője. Kortárs közép- és kelet-európai (elsősorban lengyel, orosz, szlovén) filmmel és mozgóképpel foglalkozik. Írásai filmes, médiás, irodalmi és pedagógiai lapokban jelennek meg. Filmkritikákat a Filmvilágban és a tiszatajonline.hu oldalon közöl.

Imre Szijártó's qualification is Hungarian-Russian-Polish secondary school teacher (KLTE, 1987 and 1988). He works at Eszterházy Károly Catholic University, Faculty of Visual Arts and Music, Institute of Art Theory and Media Studies, Department of Media Studies and Media Education. His academic titles are PhD (2002, pedagogy), habilitation (2010), and professor (2020). His academic fields of interests include national cinemas in Central-Eastern Europe, methodology of teaching film and media studies.

A GEOMETRIAI BIZONYÍTÁSOKBAN HASZNÁLT ÁBRÁK SZEREPE

VÁRADI GRÉTA

Debreceni Egyetem

ABSZTRAKT

A kutatás célja a különböző típusú ábrák hatásának vizsgálata a középiskolás diákok (9–10. osztály) geometriai bizonyítási képességeire. Kiemelten foglalkozom azzal, hogy a dinamikus geometriai ábrák használata elősegíti-e a bizonyítási készségek fejlődését, és a geometriai bizonyítások diákok számára megfoghatóbbá tételét. Továbbá különös figyelmet fordítok a statikus ábrák rögzítettségére, illetve ennek hatásaira a speciális esetek vizsgálata tekintetében. A kutatás részeként három hasonló képességű diákkal végeztem esettanulmányt, akik az említett három különböző módon végzik el a geometriai bizonyítást egy alkalmas feladat segítségével. Az esettanulmány eredményei arra utalnak, hogy a dinamikus ábrák eltérő gondolkodási stratégiát hívhatnak elő. A vizsgált tanulóknál a statikus ábrák esetében csökkent a motiváció a speciális esetek vizsgálatára: kisebb valószínűséggel készítettek új ábrát, mint dinamikus vagy ábra nélküli bizonyítás során.

1. BEVEZETÉS

A bizonyítás jellegű problémák fontos szerepet játszanak a matematikai ismeretek tanuló általi elsajátításában és a matematikai ismeretek felépítésében, hiszen teret biztosítanak a diákok önálló gondolkodásának fejlesztésére. Emellett a tanulók saját ötleteinek bevonására, illetve azok hatékonyságának és érvényességének tesztelésére is alkalmat adnak a megoldás keresése során (HOYLES–JONES 1998). A problémamegoldás során a tanulók előtt gyakran nincs egyetlen kijelölt, megoldáshoz vezető út, mint sok más matematikai feladat esetében. Ez a szabadság egyfelől ösztönző, másfelől bizonytalanságot is kelthet, hiszen nem a megszokott módszereket követve haladnak, hanem kreativitásukra és korábbi ismereteikre támaszkodva, azok közötti összefüggéseket felfedezve kell eljutniuk a megoldáshoz. A folyamat fejleszti a tanulók problémamegoldó képességét, önálló gondolatok megfogalmazására sarkallja őket, és megtanítja, hogy a felmerülő nehézségekre ne leküzdhetetlen akadályként, hanem megoldandó és megoldható problémaként tekintsenek. Továbbá az adott témakörhöz kapcsolódó fogalmak és eljárások alkalmazása révén a diákok ismereteiket nem elszigetelt egységek halmazaként, hanem egy összefüggő, komplex rendszer részeként értelmezhetik. Tanárként különösen fontos hangsúlyozni, hogy a problémamegoldó készségek a mindennapi életben is szükségesek, és a matematikaórán szerzett tapasztalatok ott is hasznosíthatóak.

A bizonyítás ugyanakkor más didaktikai funkcióval bír. A bizonyítási folyamat elején a tanulók előtt csupán a bizonyítandó állítás vagy sejtés áll, így szabadon ötletelhetnek, és a megoldáshoz nem feltétlenül vezet egy kitaposott út. Ez a szabadság gyakran a megfoghatatlanság érzését kelti, ugyanakkor éppen ez ösztönzi a kreativitásukat és a különböző ismereteik közötti kapcsolatokat felfedezését. A bizonyítás során a diákok megtanulják érveléseiket logikai alapokra helyezni, és belátják, hogy az általuk talált megoldás valóban helytálló. Ezzel a matematikai tudást nem csupán eljárások és szabályok gyűjteményeként, hanem belső összefüggésekkel rendelkező rendszerként érzékelik. A Nemzeti alaptanterv (2020) is hangsúlyozza: „A középfokú képzés során a matematika tanulása-tanítása tekintetében az egyik legfontosabb feladat a tanuló önálló, rendszerezett, logikus gondolkodásának kialakítása, fejlesztése” (NAT 2020).

Noha a problémamegoldás és a bizonyítás nem tekinthető két azonos didaktikai területnek, a két megközelítés összekapcsolása különös jelentőséggel bír. A tanulók ilyenkor nem csupán új megoldási stratégiákat ismernek meg, hanem azok érvényességét is képesek logikai eszközökkel alátámasztani.

Így a matematika tanulása egyszerre válik kreatív felfedező folyamattá és a tudományos gondolkodás gyakorlásává. Elterjedt nézet, hogy a geometria különösen alkalmas a bizonyításokkal való ismerkedésre (Csíkos 2000), ami jól példázza a két megközelítés ötvözésének jelentőségét.

Felmerülhet a kérdés, hogy mit tekintünk matematikai bizonyításnak. „A bizonyítás a matematikában azt jelenti, hogy megmutatjuk (demonstráljuk) az állítás deduktív módon való levezethetőségét” (Csíkos 2000: 11). Azaz a matematikai bizonyítás egy olyan logikai következtetésekből álló, szigorúan felépített láncolat, amelynek célja egy adott állítás igazolása. Ez a folyamat korábban már bizonyított tételekre, axiómákra, valamint pontosan meghatározott fogalmakra épül, biztosítva ezzel a bizonyítás helyességét és érvényességét. Szendrei Julianna „*Gondolod, hogy egyre megy?*” című munkájában arra hívja fel a figyelmet, hogy a diákok számára a bizonyítási feladatok gyakran kihívást jelentenek. Ennek egyik oka, hogy nehezen értik meg a bizonyításokban rejlő alapfeltevések (axiómák, definíciók, korábbi tételek) szerepét (SZENDREI 2005). Ezek használata ugyanis egy olyan átfogó szemléletet igényelne, amely a teljes rendszert magasabb szintű gondolkodás keretében vizsgálja.

1.1 A GEOMETRIAI BIZONYÍTÁSOK SORÁN FELMERÜLŐ NEHÉZSÉGEK LEHETSÉGES OKA

A geometriai bizonyítások elsajátítása azért is nehéz, mert nemcsak a geometriai ismeretek alkalmazását, hanem a logikai gondolkodás fejlett szintjét is igényli. A diákoknak meg kell tanulniuk, hogyan építsenek fel egy érvelést, hogyan használják fel a definíciókat, tételeket és axiómákat a bizonyítás során. Ez a folyamat sok gyakorlást és türelmet igényel mind a tanulók, mind a tanárok részéről. Fontos kiemelni azonban, hogy ha az oktatás és a matematikai nyelvhasználat nincs összhangban a tanulók gondolkodási szintjével, az akadályozhatja a megértést és a tanulási folyamat sikerességét (GYÖRY 2021).

1.2 AZ ÁBRÁK SZEREPE A GEOMETRIAI BIZONYÍTÁSOKBAN

A geometriai bizonyítási feladatok során az ábrák segíthetik a diákokat abban, hogy vizualizálják és megértsék az absztrakt geometriai fogalmakat és összefüggéseket. A geometriai bizonyítások során gyakran előre elkészített ábra áll rendelkezésre, amely a feladat szövegének megfelelően segíti a bizonyítandó állítás megértését, így a tanulónak nem szükséges saját ábrát készítenie. Az is gyakran előfordul, hogy nem áll rendelkezésre előre megrajzolt ábra, ezért a tanulónak a feladat értelmezése és a kapcsolódó fogalmak alapján kell azt megalkotnia. Ez már a bizonyítási folyamat kezdetén is önálló gondolkodásra ösztönözi őt. Jelen van ekkor az a buktató, hogy habár a tanulónak megvannak a feladat megoldásához szükséges ismeretei, mégis hibásan készíti el az ábrát, és esetleg nem is ismeri fel, hogy hibás az ábra. Ugyanakkor az ábra elkészítésének folyamata hozzájárul a feladat mélyebb megértéséhez, hiszen segít a tanulónak jobban megérteni a feladat lényegét, közvetlen kapcsolatba kerül az alakzatokkal, tulajdonságaikkal és azok elrendezésével. Ez a folyamat segíti a síkbeli és logikai összefüggések feltárását. Továbbá az ábra megalkotása ösztönözheti a tanulót, hogy elemezze a problémát, és önállóan felfedezze a bizonyításhoz szükséges összefüggéseket. Egy geometriai ábra önálló elkészítése során ráébredhetnek a tanulók olyan geometriai tulajdonságokra vagy szimmetriákra, amelyek segítik a bizonyítást, így a fogalmi megértés is fejlődik.

Feltételezhetjük, hogy az ábrák elkészítése során a tanulók könnyebben észreveszik az esetleges logikai hibákat vagy tévedéseket, ami a bizonyítási folyamat kritikus szemléletét is erősíti. A saját ábra segítségével jobban átláthatóvá válik, hogy hol lehet szükség korrekcióra. Ha az ábra előre adott, elkerülhető a hibás rajz használata, azonban ezáltal a tanuló nem kényszerül olyan mélyebb elemzésekre és megfontolásokra, mint amikor saját maga alkotja meg az ábrát.

1.3 A DINAMIKUS ÁBRÁK ALKALMAZÁSA

A dinamikus ábrázolást lehetővé tevő digitális eszközök, például a GeoGebra, ígéretes lehetőségeket kínálnak a matematikai fogalmak szemléletes bemutatására, valamint a speciális esetek vizsgálatának

és az összefüggések felismerésének támogatására. Ugyanakkor a tanulói motivációra és a bizonyítási hajlandóságra gyakorolt hatásuk nem tekinthető egyértelműnek: előfordulhat, hogy a vizuális tapasztalatok gyors megszerzése inkább csökkenti a formális érvelés igényét. Ennek megfelelően a dinamikus geometriai környezetek didaktikai potenciálja nagymértékben függ attól, hogy milyen tanulási helyzetben, milyen célok mentén és milyen pedagógiai irányítással alkalmazzák őket. A Benning (2021) által végzett kutatás kimutatta, hogy a tanárok a GeoGebra segítségével interaktív módon teremthetnek olyan tanulási helyzeteket, amelyek lehetőséget adnak a diákoknak a kísérletezésre, hipotézisek felállítására és ellenőrzésére. A szoftver különösen hatékony, amikor a tanulók különböző paraméterek módosításával vizsgálhatják egy adott matematikai jelenség változásait, például a háromszög szögeinek összegét vagy a másodfokú függvények alakját. A dinamikus interakció lehetőséget ad arra, hogy a diákok saját tempójukban fedezzék fel az összefüggéseket, miközben azonnali vizuális visszajelzést kapnak a módosítások hatásáról. Ez a folyamat nemcsak a felfedező tanulást erősíti, hanem fejleszti a diákok analitikus és problémamegoldó gondolkodását is. Ugyanakkor a kutatás arra is rámutatott, hogy a technológia önmagában nem elegendő a mély megértés kialakításához – a tanárok aktív irányítása és jól megfogalmazott kérdései nélkül a diákok könnyen a pusztán megfigyelés szintjén maradhatnak. A megfelelő pedagógiai támogatással azonban a dinamikus ábrázolás hatékony eszközzé válhat a matematikai gondolkodás elmélyítésében, lehetővé téve a diákok számára, hogy ne csak megértsék, hanem általánosítsák is a matematikai fogalmakat (BENNING 2021: 101–127).

2. A KUTATÁS CÉLJA

Célom a geometriai bizonyítások során alkalmazott ábrák szerepének vizsgálata a középiskolai oktatásban, különös tekintettel a 9. és 10. évfolyamos diákok gondolkodási folyamataira. A vizsgálat három megközelítésre épül: az ábra nélküli bizonyításokra, a statikus ábrák alkalmazására, valamint a dinamikus ábrák használatára. Az első esetben az ábra nélküli bizonyítások elemzése áll a középpontban, célja pedig az absztrakt geometriai gondolkodás tanulói nehézségeinek feltárása. A második esetben statikus ábrákat használok segítségül a bizonyítások során, hogy megvizsgáljam, hogyan segíthetik ezek a diákokat a geometriai elvek és összefüggések megértésében. A harmadik megközelítés során a dinamikus ábrák hatását vizsgálom a diákok geometriai bizonyítási képességeire és gondolkodási folyamataira.

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a dinamikus geometriai ábrák használata elősegíti-e ezen helyzet javulását, vagy éppen nehezíti az átmenetet az informális és formális bizonyítások között a matematikában. Továbbá különös figyelmet fordítunk a statikus ábrák rögzítettségére, illetve ennek hatásaira a speciális esetek vizsgálata tekintetében. A kutatás két fő kérdés köré épül: Milyen hatással vannak a különböző jellegű ábrák a diákok bizonyítási folyamataira? Hogyan befolyásolja a statikus ábra a diákok motivációját a speciális esetek vizsgálatában?

Feltételezzük, hogy statikus ábrák esetében csökken a motiváció a speciális esetek vizsgálata irányába, a tanulók kisebb eséllyel kezdenek el a megadott statikus ábrán kívüli, speciális esetek vizsgálatára irányuló ábrát készíteni. Megfigyeljük a dinamikus ábra használatának eredményeit is, figyelembe véve a dinamikus geometriai számítógépes környezetek egyre gyakoribb használatával felmerülő vitákat és párbeszédet, melyek szerint ezek a környezetek, amelyek megkönnyítik a matematikai tulajdonságok vizuális „érzékelését”, csökkenthetik, vagy akár teljesen megszüntethetik a bizonyítás iránti igényt, és így hátráltathatják a bizonyítási készségek fejlesztését (LABORDE 2000).

2.1 A KUTATÁSHOZ ALKALMAZOTT MÓDSZERTAN

A kutatás esettanulmányokra épül, amelyek célja a diákok gondolkodási stratégiáinak és problémamegoldási folyamataiknak részletes elemzése. Különböző módszereket és eszközöket alkalmazok az ábrák szerepének vizsgálatára a geometriai bizonyításokban. A dinamikus ábrák esetében a GeoGebra interaktív matematikai szoftverprogramot használom. Ennek segítségével pontosan modellezhetőek

a geometriai alakzatok és változtathatóak a geometriai bizonyítások folyamán. Ezáltal nyomon követhetővé válik, hogy a vizuális reprezentációk hogyan segítik a diákokat a geometriai állítások megértésében és bizonyításában. A GeoGebra eszköztára révén a kutatás képes feltárni a dinamikus ábrák által előidézett kognitív folyamatokat, valamint azok hatását a diákok gondolkodásmódjára és problémamegoldási stratégiáira.

A kutatás eredeti terve az volt, hogy az esettanulmány elvégzése olyan diákokkal történjen, akik maguk is elő tudják állítani az ábrát geometriai szerkesztőprogram segítségével. Ebben az esetben két tanulóval végeztem volna el az esettanulmányt: az egyikük kézzel készítette volna el az ábrát a megadott szöveg alapján, míg a másik diák a GeoGebra szerkesztőprogram segítségével. A kutatás során azonban akadályba ütköztem, mivel nem találtam olyan középiskolát, ahol a diákok is aktívan használják a GeoGebrát, és nem csupán a tanár alkalmazza azt szemléltetési célokra. Ezért módosítanom kellett a kutatás menetét, és más megközelítést választottam az ábrák szerepének vizsgálatára a geometriai bizonyítások során. Így a kutatás során három típusú bizonyítási helyzetet vizsgáltam: ábra nélküli bizonyításokat, statikus ábrákat és dinamikus GeoGebra-ábrákat, hogy feltérképezzem az ábrák szerepét a diákok geometriai gondolkodásában, bizonyítási képességeikben és problémamegoldási stratégiáikban. Az előre elkészített dinamikus ábrában egy pont a síkon szabadon megfogható, arrébb vihető volt, a megszerkesztett ábra úgy változott, hogy az objektumok közti logikai kapcsolat megmaradt, azaz a szerkesztett objektumok követték az alappontok változását. Ezáltal a tanulónak nem volt szüksége előismeretre a szerkesztőprogram használatát illetően, csupán egy pont mozgására volt lehetőség.

3. AZ ESETTANULMÁNY

3.1 AZ ESETTANULMÁNY KÖRÜLMÉNYEI

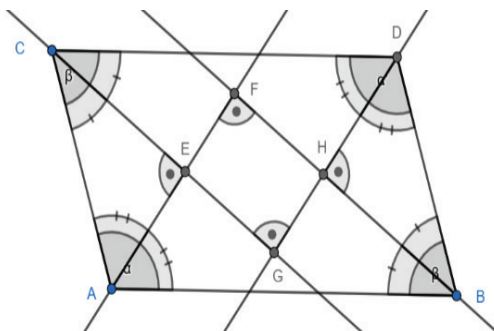
Az esettanulmányt egy debreceni gimnázium 10. évfolyamára járó, matematikából kiemelkedő képességekkel rendelkező három diákkal végeztem el. Mindannyian nagy érdeklődést mutatnak a matematika és a problémamegoldás iránt, emelt óraszámban tanulják a tantárgyat, hetente részt vesznek a matematika szakkörön, ahol összetettebb versenyfeladatokkal is foglalkoznak. A résztvevők kiválasztása a szakkörre járó tanulók közül a matematikatanár ajánlása és a diákok részvételi hajlandósága alapján történt. A kutatás során mindhárom diák egy adott geometriai bizonyítási feladatot oldott meg, három eltérő módszer szerint. Minden diák esetében videofelvételt készítettem az interjúról és a feladat megoldási menetéről. Az interjú során megkértem a diákokat, hogy mondják el hangosan a gondolataikat és érveléseiket. Ezeket a videókat részletes elemzés alá vettem annak érdekében, hogy pontosabb képet kapjak a diákok megoldási folyamatáról és gondolkodásmódjáról. Az interjúk során figyelembe vettem a diákok reakcióit az adott feladatra, a felmerülő nehézségekre adott válaszaikat, valamint a megoldási stratégiáikat és érvelési módszereiket. A videofelvételek alapján kategorizáltam és elemeztem ezeket a megfigyeléseket, és összevettem őket a diákok által használt módszerekkel és eszközökkel. Az interjúk és feladatmegoldások alapos elemzése segített abban, hogy jobban megértsem, hogyan befolyásolja az ábrák használata és a különböző megközelítések a diákok geometriai bizonyítási képességeit és gondolkodásmódját.

Az interjú és a videofelvétel indítása előtt a következő instrukciókat kapták: *„A feladat megoldására 10 perc áll rendelkezésedre, a feladat megoldásához csak toll, ceruza, vonalzó és körző alkalmazható. A feladat megoldása közben arra szeretnék kérni, hogy hangosan gondolkodj, és minden gondolatod, akkor is, ha nem biztos, mondd ki hangosan! A feladat megoldási menetéről videó készül, de az arcod nem vesszük fel, nem fog látszódni.”*

3.2 AZ ESETTANULMÁNY SORÁN ALKALMAZOTT FELADAT ÉS MEGOLDÁSA

Az esettanulmányban alkalmazott feladat a következő volt: „Milyen síkidomot határoznak meg egy tetszőleges paralelogramma belső szögfelezőinek metszéspontjai? Indokold!” A feladat a Mozaik Tankönyvkiadó „Sokszínű matematika” tankönyvsorozat 9–10. osztályosok számára készült feladatgyűjteményében található feladat mintájára készült. A feladatgyűjteményben található feladat szövege: „Bizonyítsuk be, hogy ha egy paralelogramma oldalai nem egyenlő hosszúak, akkor a belső szögfelezőinek metszéspontjai téglalapot határoznak meg. Mekkora ennek a téglalapnak az átlója, ha a paralelogramma oldalainak hossza a és b ($a > b$)?” (ÁRKI–KONFÁRNÉ NAGY–KOVÁCS–TREMBCZKI–URBÁN 2009: 58).

Az alkalmazott feladat megoldása a következő: tegyük fel, hogy a paralelogramma oldalai nem egyenlő hosszúak, ekkor két-két szögfelező metszéspontja különböző, tehát a belső szögfelezők metszéspontjai egy négyszöget határoznak meg. A paralelogramma tulajdonságából adódóan az egy oldalon fekvő belső szögek összege 180° , azaz $\alpha + \beta = 180^\circ$ (ahol α és β a paralelogramma két alapon fekvő szöge). Azaz bármely két szomszédos belső szög szögfelezői olyan szögeket feleznek, amelyeknek összege 180° ($\alpha + \beta = 180^\circ$, $\alpha/2 + \beta/2 = 90^\circ$). Ekkor bármely két belső szögfelező derékszögben metszi egymást (az 1. ábrán az E, F, G, H csúcokban), vagyis a négy metszéspont (E, F, G, H) olyan négyszöget határoz meg, amelynek szögei 90° -osak. Az így keletkező négyszög tehát téglalap. (1.ábra).



1. ábra: A kutatás során alkalmazott feladat megoldása

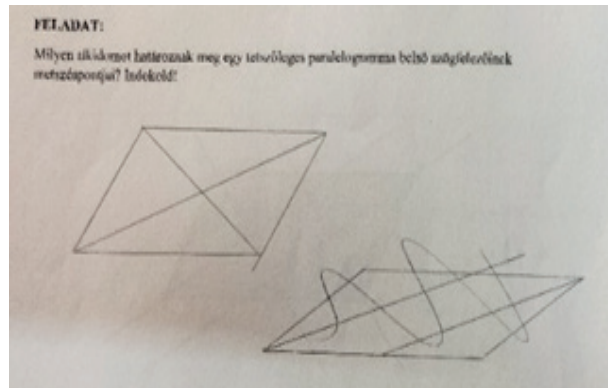
Abban az esetben, ha a tanuló a rendelkezésre álló 10 percnél hamarabb elkészül a feladat megoldásával, vagy gördülékenyebben halad, a következő kiegészítő kérdéseket terveztem számára: „Mit mondhatunk a paralelogramma oldalainak kapcsolatáról, ha a belső szögfelezők metszéspontja illeszkedik a szemközti oldalakra”, vagy másképp: „Milyen paralelogrammából induljunk ki, ha tudjuk, hogy a belső szögfelezők metszéspontjai illeszkednek az oldalakra?”. Az említett kérdésekre a válasz pedig: abban az esetben illeszkednek a szögfelezők metszéspontjai a paralelogrammára, ha a paralelogramma egyik oldala kétszerese a másiknak, azaz olyan paralelogrammából induljunk ki, amelynek egyik oldal hossza kétszerese a másik oldal hosszának.

A diákok gondolkodását a speciális esetek vizsgálatára irányító kérdésem így szól: „Minden esetben keletkezik téglalap?”. A válasz pedig a következő: nem, ha a kiindulási paralelogramma rombusz, akkor nem; ilyenkor a belső szögfelezők által meghatározott alakzat (a téglalap) egy pontra zsugorodik össze. Ennek bizonyítása a következő: ha a kiindulási paralelogramma rombusz, minden oldala egyenlő, a szemközti szögek egyenlők, és az átlók merőlegesek, valamint felezik egymást. A belső szögfelezők a rombusz szimmetriáját követve mind az átlók metszéspontján találkoznak. Következésképpen a négy belső szögfelező metszéspontja egybeesik, azaz a téglalapként várható alakzat egy pontra zsugorodik.

3.3 AZ ESETTANULMÁNY TAPASZTALATAI

3.3.1 Az ábra nélküli eset tapasztalatai

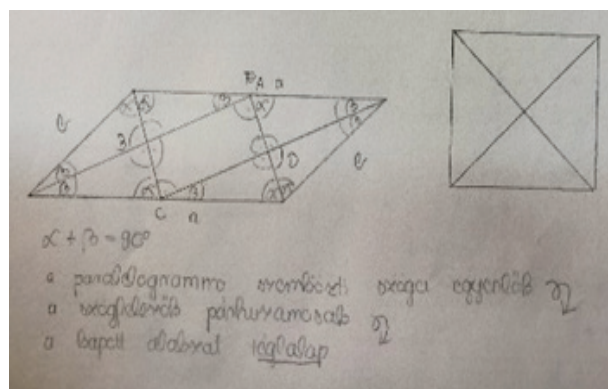
Az első esetben a tanulónak önállóan kellett elkészítenie az ábrát a szöveg alapján. Az ábra elkészítéséhez szükség volt a paralelogramma tulajdonságainak ismeretére. Az elején felmerült az a meglehetősen gyakran előforduló hiba, melyben a diák az átlót húzza be a szögfelező helyett, amelyek természetesen a paralelogramma esetében nem esnek egybe (kivéve bizonyos speciális paralelogrammákat, mint a rombusz vagy a négyzet). Ezt a tévedést azonban tanári beavatkozás nélkül gyorsan felismerte és kijavította, új ábrát készítve. Azonban az új ábrát is elvetette, átfirkálta, pedig nem volt benne hiba (2. ábra).



2. ábra: Ábra nélküli esetben a tanuló által készített ábrák (I.)

Ezt követően a tanuló ismét új ábra készítésébe kezdett, majd egy sejtést fogalmazott meg, amelyet nem bizonyított be, de azt a sejtést megtartva készítette el az új (harmadik) ábrát. Az ábra nem volt hibás, de egy speciális esetet szemléltetett. Ekkor az alábbiak hangzottak el:

- Nem biztos, hogy jó, de a szögfelezőnek nem pont ide a... [kézzel mutatja a felezőpontot]
- **Az lehetséges, igen.**
- ... ide kéne érkezni? Vagy nem tudom. [berajzolja az egyik csúcsból, a szemben lévő oldal felezési pontjába eső egyenest]
- Mármost, hogy érted, hogy pont oda?
- Hát a szemben lévő oldalnak a felezőpontjába.
- **Az előfordulhat, hogy egybeesik a felezési ponttal, de ez nem minden esetben igaz.** (3. ábra)



3. ábra: ábra nélküli esetben a tanuló által készített ábrák (II.)

A tanuló egy olyan speciális esetet vizsgált, melyben a szögfelezők metszéspontjai éppen a paralelogramma két szemközti oldalára esnek. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a tanulónak a harmadik ábra szolgált segítségül, hiszen ezen ábra előállításához nem tudta megfogalmazni a sejtést. A harmadik ábra elkészítése során a tanuló számára világossá vált a feladatban keresett alakzatról alkotott sejtés, valamint az a feltétel, amelyet a sejtés igazolásához be kell bizonyítani. Ekkor a következők hangzottak el:

- És akkor erre vagyunk kíváncsiak, hogy ami itt van ugye középen.
- Így van igen. Van-e esetleg sejtés arról, hogy ez milyen alakzat?
- Hát egy téglalap.
- **Milyen tulajdonságai vannak egy téglalagnak?**
- Hát ugye négy oldala van, ugye mindegyik szöge 90 fokos.
- **Ez nagyon jó kiindulás. A kiindulási alakzatnak milyen tulajdonságai vannak, amiből kiindultunk?**
- Hát az oldalai párhuzamosak.
- **Igen.**
- Középpontosan szimmetrikus, ugye.
- **Igen.**
- És talán esetleg azt kéne valahogy így bizonyítani, hogy ugye ezek a szögek, ugye vagy legalábbis ez derékszög.

A tanuló gondolatmenetéből kiderül, hogy megvoltak a szükséges ismeretei a feladat teljesítéséhez. Habár az ábrát először hibásan készítette el, és így időigényesebb volt a megoldás, a megfelelő ábra elkészítésének folyamata hozzájárult a feladat mélyebb megértéséhez. Továbbá ez a folyamat segítette a tanulót abban, hogy jobban átlássa a feladat lényegét, mivel közvetlen kapcsolatba került az alakzatokkal, tulajdonságaikkal és azok elrendezésével, valamint elősegítette a síkbeli és logikai összefüggések feltárását. Az ábra megalkotása ösztönözte a tanulót, hogy elemezze a problémát, és önállóan felfedezze a bizonyításhoz szükséges összefüggéseket.

Ezen tapasztalat alapján arra a következtetésre jutottam, hogy egy geometriai ábra önálló elkészítése során ráébredhetnek a tanulók olyan geometriai tulajdonságokra vagy szimmetriákra, amelyek segítik a bizonyítást, így a fogalmi megértés is fejlődik. Ebben az esetben a tanuló számára világossá vált az átló és a szögfelező fogalma közötti különbség. Feltételezhetjük, hogy az ábrák elkészítése során a tanulók könnyebben észreveszik az esetleges logikai hibákat vagy tévedéseket, ami a bizonyítási folyamat kritikus szemléletét is erősíti. A saját ábra segítségével jobban átláthatóvá válik, hogy hol lehet szükség korrekcióra. Azonban ebben az esetben a tanulónak a sejtés megfogalmazását követően, a sejtés belátásához szükséges feltételt nem sikerült igazolni.

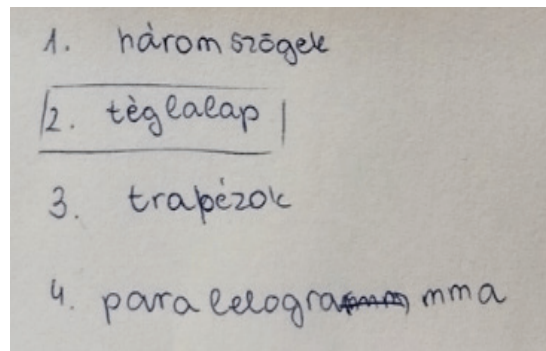
- **Miket húztunk be?**
- Hát a szögfelezőket. Ekkor tudjuk, hogy ez a két szög egyenlő.
- **Igen.**
- Akkor mondjuk, nem tudom, ezt jelölöm α -nak.
- **Oké.**
- Tudjuk, hogy akkor ez is. Ez ugye β akkor, és α -nak és β -nak is 90-nek kell lennie az is biztos.
- **Oké, írd le nyugodtan.**
- Viszont akkor ez biztos, hogy α . Ez pedig β .
- **Igen.**
- Ez is α .

A tanuló megfelelően megfogalmazta a megoldás egy kulcsgondolatát, miszerint az α -val és β -val jelölt szögek összege 90° . A megoldási menetből azonban hiányzott, hogy az imént említett állításból

adódóan a háromszögekben a harmadik belső szög 90° -os, és így a keletkező alakzat téglalap. Ezt követően a feladat következő részére tértünk át, és arra kérdeztem rá, hogy minden esetben keletkezik-e téglalap. Ezt sikerült megválaszolnia, egy ellenpéldát rajzolt fel, egy négyzetet, majd elmondta, hogy ekkor egy metszéspont keletkezik. A tanuló önállóan készíthette el az ábrát, és motivált is volt, igyekezett megtalálni a megfelelő ábrát. A kézzel készített ábra esetében, ha valamelyik pontját a már felrajzolt alakzatnak máshová szeretne volna mozdítani, akkor az egész szerkesztést újra el kellett végezni. (Ezzel szemben a dinamikus geometriában az említett pont mozgatható volt, a szerkesztett objektumok követték a megváltoztatott helyzetű pont változását.) Összeségében a tanuló nem használta ki az ábrának azon tulajdonságát, hogy egy speciális esetet szemléltetett, ezért nem avatkoztam közbe.

3.3.2 A statikus ábra esetének tapasztalatai

A második tanuló esetében, aki statikus ábrával dolgozott, sikerült belátni a sejtést. A megoldási folyamat elején a tanuló nem megfelelően értelmezte a szögfelezők metszéspontjai által alkotott alakzatot, hiszen ehelyett a szögfelezők behúzásával keletkező összes lehetséges alakzatra fókuszált, ezeket fel is jegyezte (4. ábra).



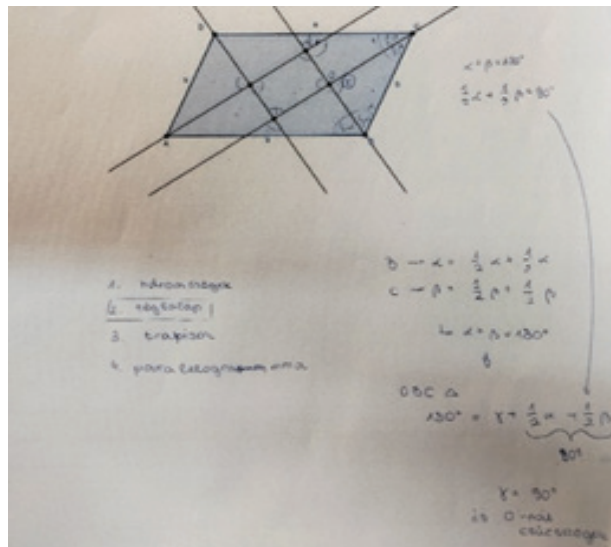
4. ábra: A statikus ábra esetében a tanuló által feljegyzett keletkező alakzatok

A tanuló az ábrára fókuszált, nem a feladat szövegére, így tanári beavatkozásra volt szükség, hogy a figyelem a kérdezett alakzatra irányuljon. Ekkor a következők hangzottak el:

- **A feladatot ezen a feladatlapon találod, és bátran mondd ki hangosan a gondolataid!**
[elolvassa a feladatot]
- Írjam is?
- **Persze, igen.**
- Jó... Vannak háromszögek.
- **Okés.**
- Középen van egy téglalap.
- **Okés.**
- Van négy trapéz. Lehet többet egybe is venni amúgy?
- **Tessék? Hogy?**
- Lehet többet egybe is venni amúgy?
- **Aha, persze. Ahogy csak szeretnéd.**
[ír]
- Hát... ömm... ebben a paralelogramma ugye.
- **Okés, ugye a kiindulási alakzat az egy paralelogramma.**
- De itt is lehet egy, nem? [mutatja az ábrán]
- **Okés, igen.**

- Ja, meg itt.
- És most itt melyik alakzatra kíváncsi a feladat? **Hogy milyen síkidomot határoznak meg a metszéspontok... Akkor itt most melyik alakzatról van szó?**
- Hát akkor középen a téglalap.

Végül tanári irányítás segítségével sikerült a szögfelezők metszéspontjai által alkotott alakzatra fókuszálnia. Ebből feltételezhető, hogy mivel az ábrát nem kellett elkészítenie, így a feladat értelmezése kezdetben gondot okozott. Tanári beavatkozás által sikerült a figyelmet a keletkező téglalagra irányítani. A tanuló ezután a sejtést hamar megfogalmazta. Ezt követően ismét tanári irányítással sikerült a figyelmet a szögekre, és a behúzott szögfelezőkre irányítani. Ezek a tanári folyamat-orientációs kérdések segítettek a tanuló figyelmét a korábbi ismeretekre irányítani, amelyek szükségesek voltak a feladat helyes megoldásához (BIHARI – KÓNYA 2023). Ezt követően a tanuló gördülékenyen be tudta látni a megfogalmazott sejtést. A megoldás az 5. ábrán látható. Ebben az esetben azonban nem volt már lehetőség a kiegészítő kérdéseket feltenni. Továbbá fontosnak tartom kiemelni, hogy itt nem merült fel az a speciális eset, amikor az oldalak felezési pontjai és a szögfelezők metszéspontjai egybeesnek. A megadott ábrához ragaszkodott a tanuló, ezáltal megszűnt a rossz értelmezésből adódó rossz ábra készítésének a lehetősége, ugyanakkor gondolkodása lekorlátozódott a kész, rögzített, statikus ábrára. Nem merült fel más eset, és nem is készített másik ábrát. Kisebb volt a motiváció új ábra elkészítésére, vagy speciális eset vizsgálatára.



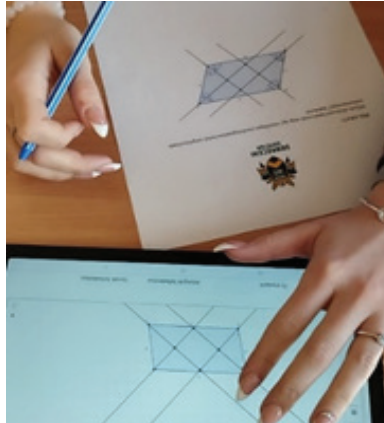
5. ábra: A statikus ábra esetében a tanuló bizonyítási folyamata

3.3.3 A dinamikus ábra esetének tapasztalatai

A harmadik esetben a tanuló számára rendelkezésre állt mind statikus, mind dinamikus ábra. A statikus ábra lehetőséget biztosított arra, hogy az adatokat közvetlenül beleírja, mivel a dinamikus ábrán ezt nem tudta volna elvégezni. A tanuló gyorsan megfogalmazta a sejtést, és minden szükséges ismerete megvolt a sejtés belátásához, azonban nem sikerült a gondolatait olyan logikai rendbe szedni, hogy azokból a bizonyítandó állítás következzen.

- **A feladatot ezen a feladatlapon találod, és bátran mondd ki hangosan a gondolataid!**
[elolvassa a feladatot és csendben gondolkodik]
- **Van-e esetleg sejtés arról, hogy milyen alakzat keletkezik?**
- Hát egy paralelogramma, és ez egy téglalap.

A tanári folyamat-orientációs kérdések itt is jelen voltak, de nem sikerült hatékonyan a megoldás felé terelni a tanuló figyelmét. Ugyanakkor figyelemre méltó pillanat következett be a dinamikus ábra használata közben: a tanuló a D pontot tanári beavatkozás nélkül kezdte mozgatni, és sikerült úgy beállítania, hogy a metszéspontok pontosan a párhuzamos oldalakra essenek (6. ábra).



6. ábra: A dinamikus ábra mozgatása

Ekkor a következők hangzottak el:

- Akkor itt mondjuk a szögfelező felezi ezt az oldalt.
- **Nagyon jó, igen.**
- Ha úgy mozgatjuk.
[elkezdi újra mozgatni]
- **Ott mindig derékszög fog keletkezni?**
- Itt belül? [mutat a téglalpra]
- **Igen.**
- Igen.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy ebben az esetben a tanulónál hamar kialakult a sejtés. Nem alakult ki félreértelmezés, és nem merült fel a hibás ábra felrajzolásának lehetősége, hiszen az ábrák adottak voltak.

4. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A vizsgálat két kutatási kérdés megválaszolására irányult: egyrészt annak feltárására, hogy a különböző típusú ábrák miként befolyásolják a tanulók bizonyítási folyamatait, másrészt pedig annak vizsgálatára, hogy a statikus ábra milyen hatással van a speciális esetek vizsgálatára irányuló motivációra. Az esettanulmány eredményei arra utalnak, hogy az ábra nélküli feladatban a bizonyítás szorosan összekapcsolódott a tanuló saját ábrakészítésével, amely elősegítette a feladat értelmezését, a kulcsfontosságú gondolatok kialakítását és a sejtés megfogalmazását. A statikus ábra ezzel szemben elsősorban a megadott kép értelmezésére irányította a figyelmet, aminek következtében a sejtés megfogalmazása lassabban, tanári támogatással valósult meg, és nem ösztönözte a speciális esetek önálló vizsgálatát. A dinamikus ábra esetében a sejtés gyorsabban kialakult, a manipulációs lehetőségek pedig teret adtak a speciális esetek kipróbálására és új mintázatok felismerésére. A második kutatási kérdés szempontjából megállapítható, hogy a speciális esetek vizsgálata kizárólag a statikus ábránál maradt el, míg az ábra nélküli és a dinamikus ábrás feladatok során a tanuló önállóan is kezdeményezett ilyen irányú vizsgálatokat.

Ezek a megfigyelések arra engednek következtetni, hogy az ábrák különböző típusai eltérő tanulói aktivitásokat hívnak elő, és eltérő mértékben támogatják a bizonyítási folyamatokat. Ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy mindez egyetlen esettanulmány tapasztalataira épül, ezért az eredmények nem

tekinthetők általánosíthatónak. A kutatás korlátai egyben kijelölik a további vizsgálatok irányát: indokolt az esettanulmány megisméltése az eredeti terv szerint – ábra nélküli és dinamikus ábrás változatban is –, hogy a két forma közötti különbségek pontosabban feltárhatók legyenek. Emellett érdemes más típusú feladatok bevonása annak vizsgálatára, hogy mennyiben függenek az eredmények a feladat jellegétől, továbbá olyan elrendezések kipróbálása, amelyekben a dinamikus ábra mellett a tanuló kizárólag ábra nélküli feladatlapot kapjon. Ez lehetővé tenné annak vizsgálatát is, miként hat az önálló ábrakészítés és a manipulációs lehetőség együttes jelenléte a tanulási folyamatra.

Az esettanulmány eredményei ugyanakkor további, kapcsolódó kutatási kérdéseket is felvetnek. Érdemes lenne vizsgálni, hogy az ábrák típusai miként befolyásolják a tanulók érvelési stratégiáit és bizonyítási stílusát, illetve hogy másképp hatnak-e kezdő és haladó tanulók gondolkodására. Ugyancsak releváns kérdés, hogy az ábrakészítés és az ábramanipuláció hogyan járulhat hozzá a hosszabb távú tudásmegtartáshoz és az önálló problémamegoldás fejlesztéséhez. Végül a tanulók szubjektív élményei (pl. motiváció, érdeklődés) és az objektíven mérhető teljesítmény közötti összefüggések feltárása is további vizsgálatra érdemes, hiszen ezek segíthetnek pontosabban megérteni az ábrák pedagógiai szerepét a matematikai bizonyítás tanításában.

HIVATKOZÁSOK

- ÁRKI, T.–KONFÁRNÉ NAGY, K.–KOVÁCS, I.–TREMPECZKI, C.–URBÁN, J. (2009): *Sokszínű matematika 9–10. osztály – Feladatgyűjtemény*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- BENNING, I. (2021): Enacting Core Practices of Effective Mathematics Pedagogy with GeoGebra. *Mathematics Education Research Group of Australasia* 23(2), 102–127.
- BIHARI, G.–KÓNYA, E. (2023): Insights into Exponentiation: Ninth-Graders’ Struggles and Teacher’s Influence. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Mathematicae Pertinentia* 15, 5–20.
- CSÍKOS C. (2000): *A bizonyítási képesség értelmezése és fejlődésének jellemzői iskoláskorban*. (PhD értekezés) Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- GYÖRY Á. (2021): *Matematikából tehetséges középiskolai tanulók geometriai bizonyítási képességének vizsgálata és fejlesztése*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- HOYLES, C. – JONES, K. (1998): Proof in dynamic geometry contexts. *Educational Studies in Mathematics* 40(1), 45–67.
- NEMZETI ALAPTANTERV (2020): *Kerettanterv a 9-12. évfolyam számára - Matematika*. [Link](#) (Letöltés ideje: 2025. március 9.)
- LABORDE, C. (2000): *Dynamic Geometry Environments as a Source of Rich Learning Contexts for the Complex Activity of Proving*. *Educational Studies in Mathematics* 44(1/2), 151–161. [Link](#) (Letöltés ideje: 2025. március 9.)
- SZENDREI J. (2005): Gondolod, hogy egyre megy? *Hatodik beszélgetés* 136 – 137. Typotex, Budapest.

VÁRADI GRÉTA matematika–angol tanárszakos hallgatóként a geometriai bizonyítások szemléltetésével foglalkozik a Debreceni Egyetemen. Kiemelt figyelmet fordít az ábrák szerepére a logikai gondolkodás fejlesztésében. Célja, hogy a vizualitás eszközei hozzájáruljanak az absztrakt matematikai tartalmak mélyebb megértéséhez és tanulhatóságához.

GRÉTA VÁRADI, as a Mathematics and English teacher trainee at University of Debrecen, focuses on the visualization of geometric proofs. She pays special attention to the role of diagrams in developing logical reasoning. Her goal is to enhance the understanding and learnability of abstract mathematical concepts through the use of visual representations.

ABSTRACTS

1. COLLABORATION, REFLECTION, AND EVALUATION IN TEACHING PRACTICE

SÁNDOR LÉNÁRD – NÓRA RAPOS – DÓRA CZIRFUSZ – ANDRÁS HORVÁTH: THE DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCES OF TEACHER TRAINEES UNDER THE IMPACT OF CAREER SOCIALIZATION PRACTICE

This study analyses the course evaluation of students of the teacher education course "Career Socialisation 2", with a special focus on the relationship between factors supporting the learning process, the development of teacher competences and the diversity of learning activities. Based on quantitative questionnaire data collection, three key variables (coherence of theory and practice - individual learning pathways - feedback embedded in the process) show a strong correlation with each other, indicating the strength of theory-practice integration. Self-assessment of teacher competences showed significant improvements in almost all areas assessed (mean before: 2.39-3.48; after: 3.61-4.18), with the greatest changes in personal development, application and development of cross-curricular skills and support for learning communities. The data on perceptions of learning activities showed that the course was highly supportive of learning by doing, various forms of collaboration and complex preparation for the teaching role. The results of the study confirm that the Career Socialisation 2 course is effective in supporting the formation of professional identity, the achievement of learning outcomes and the targeted development of teacher competences in the early stages of teacher education.

ÁGNES ANTALNÉ SZABÓ: EXAMINATION OF STUDENT COMPETENCIES RELATED TO THE COHERENT INDIVIDUAL SCHOOL PRACTICE BASED ON SELF-REFLECTION

The topic of this study is the analysis of the self-reflections of students engaging in the coherent individual school practice. The study briefly discusses the practice support network and the concept and role of self-reflection. It presents in detail the results of a document analysis-based study, the material of which consists of 100 self-reflection texts from 50 Hungarian language teacher trainees. The aim of the study is to explore student competencies related to the practice, identify the competency elements that make up the competency groups, and examine their frequency of occurrence. The study presents the main research results by competency level: competency elements classified as truly good, acceptable, and needing improvement, based on self-reflection documents completed at the end of the first and second semesters of the teaching practice. The study also compares the results of the first and second semesters. Furthermore, it analyses in detail the frequency of competency elements appearing in student self-reflections according to competency groups and competency levels. The results of the research can serve as lessons not only for students, but also for teachers, teacher trainers, and partner institutions involved in teacher training.

ANDREA BALOGH-MOLNÁR: TEACHING AND SUPPORTING WITH ANYANYELV-PEDAGÓGIA (NATIVE LANGUAGE PEDAGOGY) JOURNAL

The aim of this study is to analyze the articles of the Anyanyelv-pedagógia journal in terms of how they can support the teaching practices of students participating in the undivided teacher training program. The research is based on two main questions: first, whether the journal publishes texts specifically addressing teaching practice, and second, how the published articles can provide methodological and professional support for student teachers from their own perspective. The study reviewed articles published between 2016 and 2024, combining keyword searches with systematic thematic analysis. The results show that the journal indeed contains writings related to teaching practice, but not exclusively in the Studies section; depending on their thematic focus, they appear in other sections as well. A significant proportion of articles directly usable by students were identified, primarily in the form of methodological guides, studies connected to curricular content, and examples of digital pedagogy. The findings also highlight that the effectiveness of keyword searching largely depends on the search strategy applied, while systematic review provides a broader thematic overview. Overall, the study confirms that Anyanyelv-pedagógia serves as a valuable professional resource for student teachers, supporting both their practical training and their professional self-development.

KATALIN HUBAI: ASSESSING LEADING AND MENTOR TEACHERS AT THE END OF PRACTICE: DILEMMAS AND OPPORTUNITIES

The different stages of the teaching practicum play an essential role in the process of becoming a teacher. If the system of assessing teacher candidates was made more coherent, it might have a positive effect on the ever-changing teacher preparation program. However, this requires a better understanding of the different elements of the current assessment practices. It is the mentors' task to give proper feedback, which revolves around teachers' competences and suitability for the profession, has a central role in improving quality and the individualized support of professional development, and provides motivation. This paper focuses on twenty assessment documents written by ten English as a foreign language mentor teachers in practice schools at the end of teacher candidates' fifteen-hour disciplinary teaching practice, while exploring the aims and functions of the teaching practice as formulated in these documents. The document analysis highlights learner-centeredness, an aims-oriented approach and decision-making, openness to reflection and experimentation, and professional dedication as key priorities. Analyzing the assessment documents does not only offer valuable insights into the perspectives of mentor teachers but calls attention to the need for more transparent communication of aims and expectations, as well as contributes to the dialogue on teacher well-being and avoiding teacher attrition.

ANNA SZEGEDY-MASZÁK: 'TEACHER TRAINEES' TO BECOME ENGLISH LANGUAGE AND THE MENTOR'S COOPERATION FROM THE CANDIDATES' PERSPECTIVE – CASE STUDY IN A PRACTICE SCHOOL

The traditional mentoring model in Hungary typically relies on a hierarchical relationship, where roles are clearly delineated: the mentor teacher acts as an evaluator of the trainee's development. According to the contemporary interpretation of the mentoring relationship, the mentor and the trainee works in cooperation, where the roles are still clearly defined. However, in recent decades, more collaborative approaches have also emerged within Hungarian mentor training, which blur these role distinctions and foster joint learning and development. This case study examines the collaboration between two English teacher trainees and their mentor teacher in a practice school environment, with particular attention to the trainees' experiences and perspectives. The research applies a qualitative case study methodology, focusing on how the trainees perceive the importance of collaborative discussion and cooperative guidance. The findings suggest that from the perspective of trainees, both mentoring styles can be valid, provided that the mentor supports the trainee's autonomy. Furthermore, the study offers recommendations for developing mentoring practices, emphasizing the significance of personalized mentoring.

GABRIELLA JENEI: INDIVIDUAL LANGUAGE TRAINING IN HUNGARY: CHARACTERISTICS OF TEACHERS, CHALLENGES AND TRAINING NEEDS

This study aims to explore the challenges and training needs related to individual language instruction based on an online questionnaire survey conducted among teachers. The questionnaire inquired about the qualifications and characteristics of teachers providing private language lessons in Hungary, as well as the reasons why both they and their students choose this learning-teaching format. Based on responses from 79 teachers, the study found that various factors drive the choice of personal language instruction, including flexibility, market demand, and a belief in its effectiveness compared to group teaching. However, a significant proportion of respondents do not hold teaching qualifications, which raises concerns regarding the professional quality and ethical aspects of individual language instruction. The findings further emphasize the need for training programs specializing in personalized language teaching methodologies, as this teaching format differs considerably from the traditional classroom environment. Teachers identified the following key challenges: 1) Adapting to individual learning needs and pace; 2) Maintaining lesson variety and sustaining student motivation; 3) Managing the emotional aspects of personal relationships and collaborating with students (and parents). Integrating specialized training modules on individual language instruction into teacher education programs could improve the quality and effectiveness of this widespread teaching practice. Additionally, research focused on private instruction could provide valuable insights for group teaching, as well.

2. SENSITIZATION, AWARENESS, AND CONSCIOUSNESS IN TEACHER EDUCATION

TAMÁS SZEMETHY: THE IMPORTANCE OF DEVELOPING HISTORICAL THINKING IN RELATION TO HOLOCAUST EDUCATION

In my work, I present and analyze a worksheet I created related to Holocaust education. The prepared educational material was based on the diary novel by József Debrecezeni, *The Cold Crematorium* [Hideg krematórium]. The worksheet contains source texts related to five different sub-themes, to which I assigned questions to assist analysis; processing. When developing the observational aspects, I attached special importance to the possibility of developing historical thinking and to the development of metacognitive processes. My work can basically be defined as a description of good practice that can be applied in the classroom, but at the same time I intended an important role to be played by presenting the deeper, analytical thinking opportunities inherent in source analysis.

ANNA PERESZLÉNYI: SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS – WHY AND HOW?

Competences acquired through social and emotional learning play a vital role in an individual's life, impacting on many aspects of everyday existence: they influence one's physical and mental well-being, the quality of their social relationships and their professional performance (CASEL n.d.). This has led to a number of school-based programmes around the world which aimed at developing students' SEL competences (ZSOLNAI ET AL. 2015). However, in the Hungarian public educational context, few initiatives have been developed to promote social and emotional learning (ZSOLNAI ET AL. 2015). Therefore, in the absence of developed school-based programmes, we can rely on individual initiatives. But how can SEL competences be developed in the classroom? What can teachers do if they do not have a school-based programme? This paper seeks to answer these questions through the literature and five practical examples.

PETRA REVICZKI: DEVELOPING EMOTION EXPRESSION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The study aims to explore pedagogical tools that can enhance students' ability to express emotions in foreign language learning. This paper is structured into three main sections: after a general conceptual and literature review, the second section introduces an empirical study focusing on ninth-grade students in a technical secondary school. The third section presents a practical example from a complex task set designed by the author. The primary objective of this research is to assess students' proficiency in emotional expressions both in their mother tongue and in their first foreign language.

RITA DIVÉKI: PREPARING TEACHER CANDIDATES FOR DISCUSSION ON CONTROVERSIAL TOPICS WITH THE HELP OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: GOOD PRACTICES

In today's globalised world, it is paramount that young people have the knowledge, skills and attitudes to navigate complex issues such as climate change, extremism and migration. English language teachers have a unique opportunity to prepare their students to discuss controversial issues within the classroom, while effectively developing both language and citizenship skills. Artificial Intelligence (AI) is playing an increasingly important role in education, revolutionising the way we learn and teach. But how can AI help students express their views on controversial issues? How can AI enhance these conversations? What crucial skills can be developed through AI-powered activities on controversial issues? After a brief literature review, this paper gives insight into a case study from a university English language development course and illustrates through three practical examples how AI-based applications and tasks can best help students express their opinions on controversial issues.

ALMA HUSZTHY: LINGUISTIC SELF-CONFIDENCE AND ANXIETY OF TEACHER TRAINEES TO BECOME ITALIAN LANGUAGE TEACHERS, IN LIGHT OF THEIR TEACHING EXPERIENCES

The study explores the linguistic self-confidence and anxiety of teacher trainees to become Italian language teachers, in light of their teaching experiences. At the core of the research lies the phenomenon that many of these teacher trainees acquired Italian as a second foreign language, which they are later expected to teach authentically. Students love Italian, yet during its teaching they experience anxiety due to a lack of solid language foundations: this ambivalent relationship plays a significant role in the development of their professional teacher identity. The qualitative research is based on structured interviews conducted with eight English-Italian teacher trainees, including both those who have

not yet begun their teaching practice and those who have partially or fully completed it. The investigation addresses their teaching experiences, self-perception, and their opinions and suggestions regarding the effectiveness of the Italian teacher training program. The findings highlight critical aspects of teacher training and offer insights into how the development of linguistic self-confidence can be supported on the path toward becoming a language teacher.

CINTIA SZOTA: CAN ANYONE TEACH ETHICS?

In teaching ethics, ethics teachers may face a number of challenges due to the specificities of the subject. The diversity of moral values and the subsequent diversity of moral convictions can present challenges for ethics teachers. The ethical issues and dilemmas that arise in the classroom can be interpreted and evaluated in a variety of ways, based on the moral beliefs held by the students. As an ethics teacher, the teacher has an enormous responsibility to prepare students for the challenges of value pluralism, in addition to communicating and organising values, in order to educate them to be tolerant, accepting and open-minded, while also helping them to broaden their moral sense and horizons. To this end, it is essential that ethics teacher candidates are adequately prepared and aware of the possibilities available to them to deal effectively with possible classroom conflicts and difficulties arising from moral pluralism. In this preparation, it is of particular importance that ethics teachers have a sufficient philosophical and ethical background, and are familiar with the methods of philosophy, which enable them to bring out and discuss different opinions with their pupils. In addition, they should be familiar with the main principles of constructivist pedagogy, teach their pupils to think independently, and support and encourage them to reflect on their own and their peers' ideas.

3. INNOVATION, COMPETENCE DEVELOPMENT, AND INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE TEACHING OF SUBJECT METHODOLOGY

JÁNOS KAPUSI: RESULTS AND CHALLENGES OF FOREIGN LANGUAGE GEOGRAPHY TEACHING IN THE HUNGARIAN PRACTICE OF BILINGUAL EDUCATION – FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIALIST TEACHER'S AND RESEARCHER'S

Only a fraction of studies in bilingual education are willing to conduct any academic research into subject teaching in L2 other than Hungarian. This article aims to summarise the various findings of a doctoral dissertation which explores the pedagogical, linguistic and subject-specific aspects of Geography teaching in foreign languages. In addition to the author's own teaching experience, results in this paper are based on the responses of a survey among teachers (n=76), several publications, presentations and feedback from participants and academic discourse. The article outlines the main achievements and challenges of foreign language Geography teaching, and it also points out some potential future research questions aimed at specific areas of teaching practice (such as teaching resource development, teacher training or networking).

KATALING KAPCSÁNDI KURUNCZINÉ: LITERATURE IN TEACHING GERMAN LANGUAGE

A recurring problem for students learning German as a second language is that they suffer from a lack of linguistic tools, from not being able to express their ideas, from being much better at English. And in my work as a head teacher, a recurring motif is the complaint of teacher candidates: 'they learn too much unnecessary literature', because 'they are only going to be teachers and they only have to teach the language'. Thus, together with my university mentor teachers, I have developed my master's programme on the role of German literature and history in language teaching, where I elaborate on concrete works and examples of how literary works that German language students find too difficult can be differentiated in different grades (10-11-12) of German as a second language, taking into account the students' abilities and language level. Lessons and exercises from the works of Friedrich Dürrenmatt will be presented in more detail, showing how Swiss German can be used to model the language learning difficulties of pupils, thus presenting language learning difficulties as natural and encouraging pupils to overcome them. I will detail the playful exercises for a class in the 10th grade on the drama *The Visit*. Finally, I will give examples of other visual and AI activities that have a positive impact on students' reading skills and strategies, as well as on the attitudes of teacher candidates.

MÁRIA MOLNÁR TÖRÖKNÉ: DEVELOPING TEXT INTERPRETATION SKILLS IN GRADES 9-12 OF TECHNICAL SCHOOLS

The present study examines classroom practices for developing reading skills, with a particular focus on the teaching of text interpretation strategies in grades 9-12 in technical schools. The study presents reading comprehension as a cognitive process and a key competency, showing the clear declining trend in this area that has been evident Program for International Student Assessment (PISA) since 2012. Based on the National Core Curriculum and the Framework Curricula, it reviews the objectives set for improving reading skills, and then, based on STEKLÁCS 2018 and LACZKÓ 2012 and focus group interviews with practicing teachers of Hungarian Grammar and Literature, it assesses the possibilities, obstacles, and challenges of improving reading comprehension in the classroom in grades 9-12 in technical schools.

IMRE SZÍJÁRTÓ: METHODOLOGICAL TRAINING OF MEDIA TEACHER CANDIDATES

The article summarizes the methodological preparation of teachers of the subject „film culture and media studies”. The chapters discuss the activities of the students. Document analysis. Interpretation of the framework curriculum text for „film culture and media studies”; interpretation of lesson plans prepared for teaching the subject; review of documents from organizations dealing with areas relevant to our topic; review of supporting materials and professional publications. Textbook usage exercises. Interpretive presentation of the textbook lessons; preparation of an illustrative material for the lesson in the textbook. Teaching exercises. Planning and presenting a five-minute lesson segment; planning and presenting a lesson summary; preparing and testing a lesson plan with group members. Measurement and evaluation exercises. Presentation of an out-of-school measurement and evaluation scoring system; solving a worksheet from the high school graduation exam in „film culture and media studies”; preparing a worksheet for a section of a lesson in the textbook. Outlook. The history of „film culture and media studies” in Hungary. Film and media education in the world.

GRÉTA VÁRADI: ROLE OF THE DIAGRAMS USED IN GEOMETRIC PROOFS

The aim of this research is to examine the impact of different types of diagrams on secondary school students' (9th–10th grade) geometric proof skills. I focus particularly on whether the use of dynamic geometric diagrams facilitates the development of proof skills and makes geometric proofs more comprehensible for students. Furthermore, special attention is given to the fixed nature of static diagrams and its effects on the examination of special cases. As part of the study, I conducted a case study with three students of similar ability, each performing geometric proofs in one of the three mentioned ways using a suitable task. The results indicate that dynamic diagrams require different cognitive strategies, while static diagrams reduce motivation for exploring special cases—students are less likely to create new diagrams in a static environment compared to dynamic or diagram-free proofs.



Készült „A felsőoktatás hozzáférhetőségének javítása, komplex, fenntartható tanulástámogatási környezet kialakítása, az oktatás innovatív megújítása az ELTE telephelyein” c. projekt keretében (EFOP-3.4.3.-16-2016-00011)

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Strukturális
és Beruházási Alapok



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE